

EDUCAÇÃO EM QUESTÃO

Pesquisas, reflexões e
práticas pedagógicas




EDITORA
SCHREIBEN

Andréa de Souza Hackenhaar
Leandro Mayer
Lucas Eduardo Gaspar
(Organizadores)

Andréa de Souza Hackenhaar
Leandro Mayer
Lucas Eduardo Gaspar
(Organizadores)

**EDUCAÇÃO EM QUESTÃO:
Pesquisas, reflexões e práticas
pedagógicas**



2021

© Dos organizadores - 2021

Editoração: Schreiben

Capa: Schreiben.

Imagem da capa: Freepik

Revisão: os autores

Conselho Editorial (Editora Schreiben):

Dr. Adelar Heinsfeld (UPF)

Dr. Airton Spies (EPAGRI)

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, das opiniões e dos conceitos emitidos, bem como das imagens, das tabelas, dos quadros e das 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 em questão : pesquisas, reflexões e práticas pedagógicas. / Organizadores: Andréa de Souza Hackenhaar, Leandro Mayer, Lucas Eduardo Gaspar. – Itapiranga : Schreiben, 2021.
226 p. ; e-book
E-book no formato PDF.
ISBN: 978-65-994458-3-5
DOI: 10.29327/534560
1. Educação. 2. Professor - formação. 3. Covid 19 - pandemia. I. Título. II. Hackenhaar, Andréa de Souza. III. Mayer, Leandro. IV. Gaspar, Lucas Eduardo.

CDU 37

Bibliotecária responsável Kátia Rosi Possobon CRB10/1782

SUMÁRIO

PREFÁCIO.....	6
<i>Lucas Eduardo Gaspar</i>	
ASPECTOS LEGAIS PARA PRÁTICAS DEMOCRÁTICAS NO CONTEXTO ESCOLAR: UMA ANÁLISE SOBRE O GRÊMIO ESTUDANTIL, O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO E OS CONSELHOS ESCOLARES NO RIO DE JANEIRO (RJ).....	9
<i>Antonio Lopes Ferreira Vinhas</i> <i>Frank Gundim Silva</i>	
A FORMAÇÃO DO HIPERLEITOR.....	24
<i>Tania Mikaela Garcia Roberto</i>	
ENSINAR E EDUCAR: A CORRESPONSABILIDADE DA ESCOLA E DA FAMÍLIA.....	42
<i>Andréa de Souza Hackenhaar</i> <i>Angélica de Souza</i>	
RELAÇÕES ENTRE A FORMAÇÃO CONTINUADA E OS SENTIDOS DOS DOCENTES DURANTE A PANDEMIA.....	55
<i>Natercia de Andrade Lopes Neta</i> <i>Carlos André Duarte Costa</i>	
A IMPORTÂNCIA DOS PROCESSOS SIGNIFICATIVOS DA AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	67
<i>Ana Paula Monteiro da Silva</i>	

AS CONTRIBUIÇÕES DO MÉTODO BACONIANO
PARA EDUCAÇÃO: UMA ANÁLISE DAS OBRAS
NOVUM ORGANUM E NOVA ATLÂNTICAL.....77

Marco Antônio de Oliveira Gomes

Alessandro Santos Rocha

Italo Ariel Zanelato

ESPAÇOS DE CRISE: A PRIVAÇÃO DA LIBERDADE E O
DIREITO À LEITURA.....95

André Rafael Herzer

Izandra Alves

Natália Branchi de Oliveira

QUAIS SUJEITOS PERTENCEM À CATEGORIA DOS
INTELECTUAIS DA EDUCAÇÃO? REFLEXÕES A PARTIR
DE UMA PESQUISA SOBRE A CRIMINALIZAÇÃO
DA PEDAGOGIA FREIREANA NA DITADURA.....112

Rafaela Domingues Pereira

O PAPEL DAS PROFESSORAS ORIENTADORAS NO
ENSINO MÉDIO INTEGRAL.....125

Jociéli Aparecida Marcondes

Karoline Ertel Franzen

Silvana Weschenfelder

O PROGRAMA COOPERJOVEM NA ESCOLA DE
EDUCAÇÃO BÁSICA CRISTO REI.....139

Andréa de Souza Hackenhaar

A EDUCAÇÃO AMBIENTAL EM TEMPOS DE
PANDEMIA: DA TEORIA A PRAXIS UTILIZANDO
COMO BASE AVALIATIVA O ENSINO REMOTO NO
CURSO DE PEDAGOGIA.....150

Antonio Lopes Ferreira Vinhas

Frank Gundim Silva

RELATO DE EXPERIÊNCIA: AUTISMO E
LETRAMENTO.....167

Maria Angela Ferreira de Oliveira Scarinci

ANÁLISE LINGUÍSTICA E ANÁLISE LINGUÍSTICA DE
ESTATUTO DIALÓGICO: RELAÇÃO OU OPOSIÇÃO?.....179

Otávio Felipe Carneiro

Wesley Mateus Dias

LITERATURA E OUTRAS ARTES: METODOLOGIAS
DE ENSINO NA SALA DE AULA.....192

Aloísio Bernardino de Lima

Carolina Videira Cruz

Christian da Silva Costa

Luciana Braga

FORMAÇÃO DOCENTE E TECNOLOGIA: UM MODELO
DE FORMAÇÃO SOBRE PROVAS E DEMONSTRAÇÕES
COM O USO DA PLATAFORMA DESMOS.....202

George Henrique da Conceição

SOBRE OS ORGANIZADORES.....219

PREFÁCIO

Neste livro os leitores encontrarão uma produção variada de temas, perspectivas e experiências, mediados por um denominador comum: a educação. Os textos apresentados aqui tratam-se de esforços individuais e coletivos, que se dedicam não somente na análise científica das diferentes técnicas, métodos e teorias que circundam o vasto setor da educação, mas também são permeados de experiências vividas, o cotidiano de trabalho e as expectativas para o nosso campo de atuação. A diversidade de olhares e áreas contempladas nesta obra a torna ainda mais importante para estas que são as nossas intenções, a de construir um espaço de reflexão e diálogo sobre a educação.

Utilizando-se da História é possível perceber como os processos de ensino e aprendizagem estão presentes em nossa vida desde os primórdios da humanidade. Se recuarmos até a Pré-História já podemos vislumbrar uma difusão de saberes e do conhecimento, bem como do aprendizado de maneira intuitiva e natural. Evidentemente que estes processos foram se modificando, nas sociedades antigas é possível observarmos o protótipo de uma instituição bastante conhecida: a escola. Na Grécia e Roma da antiguidade estão presentes os primeiros registros de um ensino específico direcionado as crianças. Mesmo sem as divisões tradicionais de anos ou turmas, desde este momento o saber passa a ser organizado.

Se avançarmos para o período medieval notaremos algumas aproximações e muitas diferenças, se no período anterior os processos educacionais estavam voltados e limitados apenas ao *homem livre*, demarcando quem poderia ou não ter acesso à educação, no início do período medieval isto vai se acirrar. Porém, é a Igreja que naquele momento se tornou a instituição que controlava este movimento. Não somente a alfabetização foi limitada aos membros da

Igreja, mas o próprio acesso ao saber foi impedido.

Os indícios de mudança começam a aparecer apenas no século XI com o surgimento das primeiras universidades. No início ainda se encontravam atreladas e sob controle das instituições e preceitos religiosos, mas, pouco a pouco, com o passar dos séculos foram conquistando a sua independência, separando aquilo que era o saber científico do religioso. Isto possibilitou um maior acesso à educação e maior liberdade de pensamento. Já na era moderna o Homem passou a ser valorizado – Teocentrismo – e tanto os estudos como as práticas sociais e políticas caminharam nesta direção.

Os modelos que consideramos “tradicionalistas” de escolas são criados então no período da Revolução Industrial, onde as escolas são apresentadas como um reflexo das fábricas, imitando sua disposição e organização. Tal padrão perdurou durante muito tempo e não é incomum encontrarmos resquícios na atualidade. Apesar disto várias foram as mudanças ocorridas a partir deste momento: uma expansão dos intelectuais que se dedicaram a pensar exclusivamente sobre o campo da educação bem como a formulação de novas teorias e práticas educacionais. Justo a isto e mais recentemente temos a adoção cada vez maior das tecnologias como instrumentos possíveis no trabalho de ensino e aprendizado.

Diante disto, porque continuamos estudando questões relacionadas a educação? E, porque isto é tão importante atualmente? Continuamos realizando isto porque, apesar deste longo trajeto histórico, as questões ligadas a educação não estão acabadas, muito pelo contrário, a pandemia que afetou todo o planeta desde 2020 evidenciou isto. A educação e suas técnicas, práticas e saberes não são estáticos, estes se inserem e atuam conforme a sociedade na qual estão inseridos, seja no passado e no presente.

É nisso que se encontra então a importância de seu estudo, pois quando tratamos deste tema, não estamos apenas realizando produções estritamente científicas, mas expressando também os contextos políticos, econômicos, culturais e sociais de um determinado tempo. E é justamente aqui e neste rumo que caminham os trabalhos desta obra. Espero com isso que todos os leitores possam

apreciar e refletir em conjunto sobre os temas e seus significados no decorrer do livro. Desejo uma boa leitura!

Me. Lucas Eduardo Gaspar

ASPECTOS LEGAIS PARA PRÁTICAS DEMOCRÁTICAS NO CONTEXTO ESCOLAR: UMA ANÁLISE SOBRE O GRÊMIO ESTUDANTIL, O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO E OS CONSELHOS ESCOLARES NO RIO DE JANEIRO (RJ)

Antonio Lopes Ferreira Vinhas¹

Frank Gundim Silva²

Introdução

Rosa *et al* (2011) define o conceito de democracia a partir dos estudos de Gramsci que aposta no máximo desenvolvimento da individualidade e da subjetividade, através do despertar da consciência e da participação ativa que exige a responsabilidade e o espírito de iniciativa. Não apenas dos setores privilegiados da sociedade, mas de todos. Propõe uma releitura crítica sobre a política voltada para a inserção do bom senso, com mais participação e elevação moral

1 Doutor em Geografia pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Mestre em Geografia pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Pós-graduado em Análise Ambiental e Gestão do Território pela ENCE – Escola Nacional de Ciências e Estatísticas. Pós-graduado em Ciências Ambientais pela FEUDUC – Fundação Educacional de Duque de Caxias. Professor da rede pública do Estado do Rio de Janeiro. Membro da Rede Nacional Geografia da Pesca. E-mail: antoniolvinhas@yahoo.com.br. CV: <http://lattes.cnpq.br/1276349088142683>

2 Professor da Graduação em Engenharia Agrônoma e Pedagogia; e da Pós-Graduação em Sociedade e Violência pela Universidade Estadual de Tocantins (UNITINS). Mestre em Geografia pela Universidade Federal Fluminense. Integrante do Núcleo de Desenvolvimento e Avaliação do Desempenho Ambiental (NUDAM). E-mail: frankgundim@yahoo.com.br. CV: <http://lattes.cnpq.br/4368219580323167>.

* Trabalho Corrigido pela professora Deolinda Waquim. Graduada em Letras pela Faculdade de Educação, Ciências e Letras Olavo Bilac - SONLEY.

e intelectual das massas. Recentemente no Brasil com a redemocratização surgiram leis que viabilizaram as práticas democráticas no contexto escolar. Após o período da ditadura, que foi encerrado em 1985, algumas estratégias foram pensadas para democratizar as práticas escolares e, conseqüentemente situar o estudante e a comunidade escolar de forma consciente de seus direitos e deveres como cidadãos. Em linhas gerais, a luta do movimento dos estudantes secundaristas contra a ditadura foi marcante, para proporcionar a redemocratização, marcando forte resistência ao regime militar.

Resende *et al* (2014) em seu artigo sintetiza esse quadro com elementos importantes dos contornos das lutas, pela retomada dos espaços e instâncias democráticas na sociedade brasileira, na busca do exercício da cidadania e da democracia participativa, tendo em vista um projeto social mais coletivo nessa sociedade. É nesse contexto, de luta pela redemocratização da sociedade brasileira, que se inseriu a luta pela democratização da educação e da escola, que nos anos de 1980 encontrou um terreno fértil para se consolidar e dar os primeiros passos. Dewey (2007) acredita que uma sociedade é democrática quando propicia uma participação de todos os seus membros em igualdade de circunstâncias, e quando assegura uma readaptação flexível das suas instituições através da interação das diferentes formas de vida associativa. Tal sociedade deve ministrar um tipo de educação, que proporcione aos indivíduos um interesse pessoal nas relações e no controle social e hábitos de espírito que permitam mudanças sociais, sem que se introduzam desordens.

Nesse contexto, é necessário que a participação decisória esteja presente no ambiente escolar, além da prática dialógica, da tolerância, seja ela no âmbito sócio-político, seja no institucional. Somente dessa forma, o processo se realiza e se sustenta mediante a ação educativa, orientada para a ordem democrática e realizando-se através desta mesma ordem; ou seja, de uma escola que eduque para a convivência democrática, através de valores e práticas, também, democráticas (KLEIN, 2007). Essas práticas são capazes de viabilizar a participação de toda a comunidade escolar. O objetivo deste trabalho é analisar essas ferramentas e se viabilizam realmente a prática democrática, contribuindo realmente com a gestão escolar. Foi elaborado a partir

da observação da prática docente em variados ambientes escolares. A contribuição dessa pesquisa tende a refletir sobre a eficácia na prática de tais instrumentos que viabilizem a gestão democrática.

Grêmios Escolares: a participação estudantil na tomada de decisões na comunidade escolar

As escolas buscam a participação estudantil nas tomadas de decisões, que significa o fortalecimento da democracia. No entanto, essa prática deve vir acompanhada de autonomia, pensada pelo viés de Castoriadis (1987), pelo direito de pensar. A ditadura no Brasil durou mais de 20 anos com a redemocratização, em 1985. Nossos jovens estudantes foram os que mais lutaram contra esse regime avassalador, alguns perdendo a própria vida. Com a abertura política, em 1985, o deputado Aldo Arantes conseguiu aprovar a Lei Federal 7398, apelidada de Lei do Grêmios Livre, acabando com as amarras do controle ditatorial ou mesmo ser uma representação controlada pelos governantes. Dessa forma, o artigo 1º da Lei especifica:

“Art. 1º – Aos estudantes dos estabelecimentos de ensino de 1º e 2º graus fica assegurada a organização de Grêmios Estudantis como entidades autônomas representativas dos interesses dos estudantes secundaristas, com finalidades educacionais, culturais, cívicas, desportivas e sociais”.

A Lei do Grêmios Livre é uma iniciativa para que as vozes dos estudantes sejam respeitadas. Tivemos relatos de vozes silenciadas, como em 1968, quando o estudante secundarista Edson Luís de Lima Souto foi alvejado de tiros durante um encontro, que a polícia acreditou ser uma trama para invadir a embaixada americana. Esse episódio é exemplo de como ao longo da história houve repressão aos grupos estudantis, que esvazia a democracia e deixa o campo das ideias sem perspectivas de mudança para a realidade da sociedade.

No Rio de Janeiro, o governador Leonel Brizola, por ter um passado que demonstra o enfrentamento a ditadura em 1992, sancionou a Lei Estadual 1949, que em seus primeiros artigos afirmam o seguinte:

“Art. 1º - É assegurada nos Estabelecimentos de Ensino de 1º e

2º grau, públicos ou privados, a organização livre de Grêmios Estudantis, para representar os interesses e expressar os pleitos dos alunos.

Art. 2º - É de competência exclusiva dos estudantes a definição das formas, dos critérios, dos estatutos e demais questões referentes a organização dos Grêmios Estudantis. ”

Embora a lei seja de 1992 e mostre ser uma ferramenta legal que potencializa as práticas democráticas, a falta de conhecimento da mesma, pode impedir que a autonomia seja posta em prática. As participações dos Grêmios Estudantis constroem identidades e revelam o compromisso com a sociedade. Não podemos esquecer que foi o movimento estudantil derrubou direções escolares, que estavam no poder a mais de 20 anos, conquistando o direito de eleger as direções das escolas. A falta de exercício democrático no contexto escolar refletia em nossa sociedade, inclusive em nossas escolhas. O domínio estabelecido pelo período ditatorial tem fortes influências na nossa sociedade.

A conquista para eleger a direção talvez devia ser dos professores, mas se acostumaram a seguir as diretrizes impostas, ensinar a não contestar, com certeza por consequência da colonialidade. Foram 500 anos de dominação, que torna difícil vivenciar uma escola com práticas democráticas contempladas de fato, e não somente de direito. Há a necessidade de uma lei como indicadora para nortear o processo. O pensamento de Paulo Freire está somente no campo das ideias de algumas escolas na tentativa de apresentar força usando o do nome, para mostrar que é diferente. O papel docente nesse processo é muito importante, para não presenciarmos a força policial sendo chamada para a simples organização de estudantes. A forma que praticamos e ensinamos democracia interferem nas eleições de organizações estudantis e na elaboração de seus estatutos, para não desprezitar o Estatuto da Criança e do Adolescente que no artigo 53, parágrafo IV afirma o “direito de organização e participação em entidades estudantis”.

Essa prática democrática muitas vezes não é fácil, mas é remédio amargo para que no contexto da sociedade o ônus da democracia não se perpetue. Esse ônus muitas vezes propicia a escolha de

pensamentos autoritários, pois iniciamos na escola o desejo de subserviência. É a colonialidade, que é pior que a colonização, que fica como consequência na sociedade e no cotidiano das pessoas. Por isso Paulo Freire é tão hostilizado pelas classes dominantes, pois ensina a pensar a realidade vivida como projeto de mudança. O exercício da democracia deve sair do campo das ideias e ser posto em prática e a criação dos Grêmios Estudantis é de tal relevância para o estado, que a Lei Estadual 7197 de 2016 estabelece a Semana do Grêmio Estudantil. O Grêmio Estudantil é uma representação, não somente para a comunidade escolar, mas para a sociedade, pois foi um processo de luta em escala nacional. Uma pergunta deve ser pertinente para pensarmos em mudança: Ainda há interferências em Grêmios Estudantis?

Conselhos Escolares: uma necessidade de representação de todos os segmentos da comunidade escolar

Como afirmamos anteriormente, o movimento estudantil foi de tal relevância que resultou na existência da Lei 7299 de 03 de junho de 2016, estabelecendo o processo consultivo para diretores. Porém, apesar da lei permitir essa prática democrática, após longo período sem determinada escolha, deixa lacunas que ainda devem ser repensadas e discutidas, como: O que fazer caso haja a falta de diretores no período da gestão? A lei não aponta quem deva assumir a direção na ausência do diretor geral. Nem tão pouco o que fazer, deixando uma brecha para que o poder executivo intervenha. Logo, o processo democrático não é pleno, mas precisa ser repensado. A lacuna deixada pela lei permite indicações políticas em detrimento do processo consultivo.

Agamben (2010) esclarece que o Estado, através do Direito, realiza uma mediação que quase sempre resulta em relação assimétrica, que mesmo na democracia não abre mão de intervir. A lei do processo consultivo afirma que o poder do Estado “permitirá processos consultivos para a indicação de membros do magistério”, isto é, a exceção. Agamben (2010, p. 23) esclarece que “a exceção é mais interessante do que o caso normal. Este último nada prova, a exceção prova tudo; ela só confirma a regra: a regra mesma vive da exceção”. É necessário

destacar que a lei do processo consultivo potencializa os Conselhos Escolares, pois são esses os responsáveis por realizar o pleito eleitoral e por solicitar afastamento temporário ou definitivo da direção.

O estado do Rio de Janeiro vem potencializando a atuação dos Conselhos Escolares, mesmo não havendo uma lei específica a nível nacional. No entanto, na esfera nacional é a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, 9394/ 96, que assegura a existência. No artigo 14, especificamente:

“Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios: I - Participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola; II - Participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes. ”

Na esfera estadual, desde 1989 com a Constituição já havia a primeira menção aos Conselhos Escolares na forma de Conselhos Comunitários. Precisamente, no artigo 307, alínea c do VI parágrafo, que determina a: “participação de estudantes, professores, pais e funcionários, através de funcionamento de conselhos comunitários em todas as unidades escolares, com o objetivo de acompanhar o nível pedagógico da escola, segundo normas dos Conselhos Estadual e Municipal de Educação”. Mas, a LDB deixa que os estados e municípios possuam autonomia na organização dos mesmos, entretanto o MEC estimula e divulga uma série de cursos para que os Conselhos sejam eficientes. Logo após a LDB, em 1997, através da Lei 2838 citada na lei do processo consultivo, o estado estabeleceu tempo de dois anos para o mandato dos membros do Conselho, inclusive suplentes. Desde então, na esfera estadual sempre que há pleito para o Conselho Escolar a SEEDUC-RJ – Secretaria de Educação emite uma resolução.

As Resoluções da SEEDUC são bem enfatizadas na função dos Conselhos Escolares. A Resolução 5109 de 2014, por exemplo, determina primeiramente a eleição de Comissão Organizadora para posteriormente haver a escolha dos membros do Conselho. Dessa forma, não há como ter interferência da direção e deixa claro que o diretor geral é membro permanente, mas não pode ocupar a presidência,

pois fere a prática democrática. Observando os aspectos legais, percebemos a potencialização dos Conselhos Escolares na tomada de decisões, como no artigo 2 da Resolução, as funções de caráter: consultivo, propositivo, mobilizador e fiscalizador e podem ser alvos de influência. Além disso, o artigo 11 descreve uma série de competências ao Conselho Escolar, inclusive no acompanhamento no acompanhamento da utilização e execução dos recursos orçamentários e financeiros da Associação de Apoio à Escola (AAE).

Não é ético que a direção indique ou dê posse a qualquer membro do Conselho Escolar, sem Comissão Organizadora. Sua importância é fundamental para as práticas democráticas em qualquer esfera das unidades escolares e seus aspectos legais no estado do Rio de Janeiro têm avançado bastante. É necessário que a comunidade escolar, em especial docentes e discentes, por estarem diretamente ligados à escola saibam a importância. Apesar do avanço na implementação dos Conselhos Escolares, determinados artigos e Resoluções deveriam ser leis, para ser política de Estado e não de governo.

Projetos Políticos Pedagógicos: o documento norteador do processo ensino-aprendizagem

O Projeto Político Pedagógico – P.P.P. é o documento que direciona à escola e fundamenta a realidade existente. O P. P. P. foi discutido amplamente a partir da década de 1980, como proposta dos partidos de oposição para que as unidades escolares tivessem uma gestão democrática. O objetivo foi tirar a imposição sobre a educação do regime militar e uma reação a política educacional da ditadura. A reabertura dos estados e municípios proporcionou mais autonomia para elaborar a política educacional, através das suas secretarias. O marco nacional foi a Lei 9394/ 96, conhecida como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB, que no artigo 12, inciso I, esclarece que os estabelecimentos de ensino devem: “elaborar e executar sua proposta pedagógica”.

Além disso, no inciso VI estabelece que a escola deve: “articular-se com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola”; e o VII deixa claro que a unidade escolar

deve: “informar pai e mãe, conviventes ou não com seus filhos, e, se for o caso, os responsáveis legais, sobre a frequência e rendimento dos alunos, bem como sobre a execução da proposta pedagógica da escola”; (Redação dada pela Lei nº 12.013, de 2009). Todo o artigo 12 da lei é de suma importância com destaque para os respectivos incisos que afirmam a responsabilidade do estabelecimento de ensino na elaboração da proposta pedagógica democrática. O P.P.P. é o documento que deve conter toda a intencionalidade de organizar a escola com autonomia para traçar metas, construindo a sua base de pertencimento. Para Eyng (2002, p. 26), o Projeto Político Pedagógico pode ser entendido da seguinte forma:

“Projeto porque faz uma projeção da intencionalidade educativa para futura operacionalização [...], político porque define uma posição do grupo, supõe uma proposta coletiva, consciente, fundamentada e contextualizada para a formação do cidadão [...], pedagógica porque define a intencionalidade formativa, expressa uma proposta de intervenção formativa”. (EYNG 2002. p.26)

Democratizar o processo educativo para que a proposta coletiva seja alcançada não é tarefa simples. No entanto, é preciso valorizar o esforço da conquista de ter um projeto que atenda os interesses da sociedade civil. Gurgel (2021) aponta avanços foram discutidos na elaboração da Constituição Federal em 1988, pelo Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública na luta pela gestão democrática do ensino público. É relevante discutir a questão: Como a escola pode ser transformada, se os sujeitos pertencentes à comunidade escolar não são envolvidos no processo de construção do P.P.P.? A tentativa de responder essa questão passa por entender a importância dos envolvidos na elaboração que Saul e Saul (2013, p. 114) discutem:

“Para a elaboração do Projeto Político Pedagógico (PPP), o que se espera da comunidade escolar são contribuições, de diferente natureza, que expressam diversos níveis de participação. É importante saber o que pensam os professores, os demais educadores da escola, os educandos e suas famílias, a respeito das decisões curriculares que integram/integrarão o PPP. Mais que isso, é importante que essas percepções sejam discutidas e problematizadas para que possam interferir nas decisões”. (SAUL; SAUL, 2013, p. 114).

Na literatura é comum encontrarmos que para a elaboração do P. P. P., a Coordenação Pedagógica deve assumir a responsabilidade de organizar, acolher, discutir pontos de vistas, praticando as resoluções mais relevantes, incentivando as ideias e a participação colaborativa. Logo, é a prática democrática que a Coordenação Pedagógica deve ter como pano de fundo. Segundo Campos (2021, p. 2):

“Para enfrentar essa realidade, no âmbito da escola, muitos estudos têm defendido que os gestores/coordenadores pedagógicos assumam a coordenação da construção, da vivência e do fortalecimento do Projeto Pedagógico ao longo do ano, articulando a dimensão política e pedagógica, envolvendo toda a comunidade escolar. Dessa forma, caberia aos gestores escolares a coordenação de um processo formativo contínuo no âmbito da escola, para construção de outras bases teóricas, outras relações, mais humanas e éticas. Por outro lado, é preciso considerar as condições objetivas para que esta proposta se efetive” (CAMPOS, 2021, p. 2).

No estado do Rio de Janeiro a criação da função do Coordenador Pedagógico foi um avanço, embora ainda haja um caminho longo a percorrer. A Resolução SEEDUC 4778, de 2012 criou cargos, entre eles o da Coordenação Pedagógica. A maioria dos profissionais que exercem a função não são pedagogos, o que mostra a falta de políticas públicas na contratação desses profissionais, ou a curto prazo, criar um plano de carreira, qualificando os docentes que exercem a função. No entanto, o cargo de Coordenador Pedagógico deveria ser uma carreira com concurso próprio, mostrando a valorização e a necessidade do profissional em ambiente escolar, e não uma função gratificada. A precarização da função é evidente, quando a Secretaria de Educação autoriza o docente que exerce o cargo, ampliar sua jornada de trabalho em sala de aula. Uma evidente falta de proposta salarial condizente com a função.

Nesse contexto, a Coordenação Pedagógica deve estar amplamente articulada com o Conselho Escolar, que tem o respaldo da Portaria 5109 de 2014 (especificamente no parágrafo 2 do Artigo 2) o seguinte: “As funções de caráter propositivo compreendem a elaboração de propostas relativas as diretrizes pedagógicas e administrativas previstas no Projeto Político Pedagógico da Escola”. Além disso, o

parágrafo 4 esclarece que as ações pedagógicas devem ser fiscalizadas na competência do Conselho Escolar. Logo, esses aspectos legais impedem que o P.P.P. seja elaborado de forma monocrática, sem considerar o diálogo e a articulação dos sujeitos envolvidos da comunidade escolar. A Resolução SEEDUC 4778, principalmente no anexo IX, é um excelente aspecto legal no que tange a esclarecer atribuições da função de coordenador pedagógico. No entanto, tais atribuições devem estar no escopo da formação do profissional, por isso é necessário políticas para transformar em cargo permanente, com profissional concursado e, para os que estão na função, uma formação continuada.

Nessa mesma direção, Christov (1998) indica que o coordenador pedagógico deve ter a educação continuada como prioridade de sua função e que isso é essencial para a escola. Concordando com o pensamento da autora Fusari (2000) que elenca um conjunto de ações no bojo dessa formação, como: cursos, seminários, congressos e outros. A preocupação em discutir sobre o papel do profissional responsável, passa pelo entendimento que está no bojo de uma discussão que Oliveira *et al* (2021, p. 5) afirma: “O grande desafio é promover uma educação que valorize a formação humana, primando pelo conhecimento técnico, eficiência e eficácia do desenvolvimento”. Essa formação humana de acordo com Luckesi (1994, p. 64) é “a educação libertadora [...] questiona concretamente a realidade das relações do homem [...] com os outros homens, visando a uma transformação, daí ser uma educação crítica”. Para Freire (2004, p. 76), “ensinar exige a convicção de que a mudança é possível”. Somente dessa forma que o espaço escolar pode transformar a vida, por isso Freire (2004) induz a pensar que o estudante pode ter sua visão de mundo consciente de seu papel na sociedade:

“Não sou apenas objeto da História, mas seu sujeito igualmente. No mundo da História, da cultura, da política, constato não para me adaptar mas para mudar. No próprio mundo físico minha constatação não me leva à impotência. O conhecimento sobre os terremotos desenvolveu toda uma engenharia que nos ajuda a sobreviver a eles” (FREIRE, 2004, p. 77).

Ainda meditando nas palavras do autor, essa transformação se refere tanto para estudantes como para professores estão sob a

responsabilidade do coordenador pedagógico, que Orsolon (2001) destaca ser o agente transformador:

[...] compromisso com a formação do homem transformador, aquele capaz de analisar criticamente a realidade, desvelando seus determinantes sociais, políticos, econômicos e ideológicos, protagonista da construção de uma sociedade justa e democrática, superador dos determinantes geradores de exclusão. (ORSOLON, 2001, p. 18)

Sob essa responsabilidade, que Almeida (1998) aponta que o profissional esteja apto ao grande desafio de manter a mobilização e articulação dos sujeitos da comunidade escolar na elaboração do P.P.P.

Considerações finais

O Conselho Escolar enfraquecido é um fator propiciador de ações pedagógicas que sejam implementadas sem a ampla discussão e de proposição crítica dos fatos condizentes à realidade. Fortalecer o Conselho Escolar com eleições na periodicidade correta é enriquecer a prática democrática, até mesmo no âmbito das ações pedagógicas. O Conselho jamais pode ser visto como fator que dificulte o planejamento pedagógico, nem como interventor ou grupo de curiosos que estão disponíveis para intromissão nas ações pedagógicas. Ao contrário disso, o Conselho é o propiciador das ações pedagógicas, pois contempla os anseios da comunidade escolar, potencializando o pedagógico das unidades escolares diante da falta de perspectivas ideais para função de Coordenação Pedagógica.

Para avançar nas questões pedagógicas das unidades escolares é necessário apoio técnico, podendo ser até mesmo em forma de consultoria, enquanto o ideal não é alcançado. Os paliativos na educação atrapalham a discussão que poderia ser avançada, como por exemplo, a presença do Psicólogo Escolar nas escolas. Embora, no aspecto legal tenha ocorrido razoável avanço, é importante a existência de mais aspectos legais na forma de leis que estabeleçam parâmetros não somente sobre o P.P.P., mas sobre os Conselhos Escolares e Grêmios Estudantis de forma imbricada para que o processo democrático no

âmbito escolar, seja cada vez mais fortalecido e o ensino-aprendizagem. Potencializar essas ferramentas vai na direção de contribuir para transformar a sociedade.

Referências

AGAMBEN, Giorgio. “O paradoxo da soberania”. *HOMO SACER, o poder do soberano e a vida nua I*. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2010, p. 23.

ALMEIDA, Laurinda R. de. *O coordenador pedagógico ante o desafio de articular e mobilizar a equipe escolar para tecer o projeto pedagógico*. In: GUIMARÃES, Ana A. et al *O coordenador pedagógico e a educação continuada*. São Paulo: Edições Loyola, 1998.

BRASIL. *LEI Nº 7.398, DE 4 DE NOVEMBRO DE 1985*. Dispõe sobre a organização de entidades representativas dos estudantes de 1º e 2º graus e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L7398.htm#:~:text=LEI%20N%C2%BA%207.398%2C%20DE%204%20DE%20NOVEMBRO%20DE%201985.&text=Disp%C3%B5e%20sobre%20a%20organiza%C3%A7%C3%A3o%20de,graus%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%Aancias. Acesso em: 10 fev. 2021.

BRASIL. *LEI Nº 8.069, DE 13 DE JULHO DE 1990*. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm. Acesso em: 18 mar. 2021.

BRASIL. *Lei Federal 9394 de 20 de dezembro de 1996*. Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 25 mar. 2021.

BRASIL. *Lei nº 12.013 de 6 de agosto de 2009*. Altera o art. 12 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, determinando às instituições de ensino obrigatoriedade no envio de informações escolares aos pais, conviventes ou não com seus filhos. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/lei/112013.htm. Acesso em: 05 fev. 2021.

CAMPOS, Elisabete Ferreira Esteves. *A COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA EM QUESTÃO DIÁLOGOS NO CÍRCULO DE CULTURA*. Disponível em: <http://acervo.paulofreire.org:8080/jspui/handle/7891/4107>. Acesso em: 15 mar. 2021. p. 2.

CASTORIADIS, Cornelius. *Reflexões sobre o desenvolvimento e a racionalidade*. In: CASTORIADIS Cornelius. *As encruzilhadas do Labirinto II, os domínios do homem*. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1987.

CHRISTOV, Luiza H. S. *Educação continuada: função essencial do coordenador pedagógico* In: GUIMARÃES, Ana A. et al. *O coordenador pedagógico e a educação continuada*. São Paulo: Edições Loyola, 1998.

DEWEY, J. (2007). *Democracia e educação*. Lisboa: Didáctica.

EYNG, Ana Maria. *Projeto Pedagógico Institucional: a relação dialógica entre planejamento e avaliação institucional*. Ijuí: Ed. Unijuí. 2007. p. 26.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia*. São Paulo: Paz e Terra, 2004. p. 76-77.

FUSARI, José C. Formação contínua de educadores na escola e em outras situações. In: BRUNO, Eliane B. G. et al. (Orgs.) *O coordenador pedagógico e a formação docente*. São Paulo: Edições Loyola, 2000. *permanente*. Revista Educação em Movimento, Curitiba. V. 1 – n.1 p. 25-32. jan/abril 2002.

GURGEL, Thais. *8 questões essenciais sobre o Projeto Político Pedagógico*. Disponível em: <https://gestaoescolar.org.br/conteudo/799/8-questoes-essenciais-sobre-projeto-politico-pedagogico>. Acesso em: 15 fev. 2021.

KLEIN, Ana Maria. *DEMOCRACIA NA ESCOLA*. Programa Ética e Cidadania: construindo valores na escola e na sociedade. [2007]. Disponível em: <http://www.lettras.ufmg.br/espanhol/pdf/%C3%89tica%20e%20cidadania/Democracia%20na%20escola.pdf>. Acesso em: 11 de abr. de 2021.

LUCKESI, Cipriano Carlos. *Filosofia da educação*. São Paulo; Cortez, 1994, p. 64.

OLIVEIRA, Francisca de F. A. et al. *PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, PARTICIPAÇÃO DOCENTE E FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: O QUE ISSO TEM A VER COM A MELHORIA DA QUALIDADE DO ENSINO*. Disponível em: <http://www.uece.br/endipe2014/ebooks/livro3/417%20PROJETO%20POL%3%8DTICO%20PEDAG%3%93GICO,%20PARTICIPA%3%87%3%83O%20DOCENTE%20E%20FORMA%3%87%3%83O%20CONTINUADA%20DE%20PROFESSOR->

ES%20O%20QUE%20ISSO%20TEM%20A%20VER%20COM%20A%20MELHORIA%20DA%20QUALIDADE%20DO%20ENSI-NO.pdf.

SAUL, Ana Maria; SAUL, Alexandre. *Mudar é difícil, mas é possível e urgente: um novo sentido para o projeto político - pedagógico da escola*. Revista Teias, Rio de Janeiro, v. 14, n. 33, 2013, p. 102-120.

ORSOLON, Luzia A. M. *O coordenador/ formador como um dos agentes de transformação da/ na escola*. In: O coordenador pedagógico e o espaço da mudança. São Paulo: Edições Loyola, 2001.

RESENDE, Fernanda Motta de Paula; ANTONINI, Vanessa Lara. *Democracia e participação nas escolas públicas brasileiras: as possibilidades da eleição direta para gestores escolares*. *Organizações & Democracia*, Marília, v. 15, n. 1, p. 117-132, 23 set. 2014. Semestral. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/orgdemo/article/view/4069>. Acesso em: 10 abr. 2021.

RIO DE JANEIRO. *Resolução SEEDUC Nº 4.778 DE 20 DE MARÇO DE 2012*. Regulamenta a estrutura básica das Unidades Escolares da Rede Pública de Ensino e dá outras providências. Disponível em: http://www.silep.planejamento.rj.gov.br/resolucao_seeduc_-_4778_-_2003.htm. Acesso em: 25 fev. 2021.

RIO DE JANEIRO. *Resolução SEEDUC 5109 de 30 de maio de 2014*. Estabelece diretrizes para a criação, instalação e Funcionamento dos Conselhos Escolares nos estabelecimentos de ensino da rede pública estadual e dá outras providências. Disponível em: https://www.mprj.mp.br/documents/20184/174661/Resolucao_SEEDUC_5109_2014_Conselhos_Ecolares.pdf. Acesso em: 25 mar. 2021.

RIO DE JANEIRO. *Lei Nº 7197 DE 08 de janeiro de 2016*. Altera a Lei nº 5.645, de 06 de janeiro de 2010, instituindo, no âmbito do Estado do Rio de Janeiro, a “Semana do Grêmio Estudantil”. Disponível em: <https://www.legisweb.com.br/legislacao/?id=315170#:~:text=1%C2%BA%20Fica%20institu%C3%ADa%20no%20%C3%A2mbito,seus%20dias%20no%20referido%20m%C3%AAs>. Acesso em: 18 fev. 2021.

RIO DE JANEIRO. *Lei 7299 de 03 de junho de 2016*. DISPÕE SOBRE O ESTABELECIMENTO DE PROCESSOS CONSULTIVOS PARA A INDICAÇÃO DE DIRETORES E DIRETORES ADJUNTOS DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO INTEGRANTES DA REDE DA SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO

E DA FUNDAÇÃO DE APOIO À ESCOLA TÉCNICA – FAETEC. Disponível em: <http://alerjln1.alerj.rj.gov.br/CONTLEI.NSF/c8aa0900025feef6032564ec0060dfff/faa481bd18c5c3e583257fcb0061ea02?OpenDocument#:~:text=Lei%20Ordin%C3%A1ria&text=LEI%20N%C2%BA%207299%20DE%2003,APOIO%20%C3%80%20ESCOLA%20T%C3%89CNICA%20%E2%80%93%20FAETEC>. Acesso em: 20 mar. 2021.

RIO DE JANEIRO, 1989. *Constituição Estadual do Rio de Janeiro*. Artigo 307. http://www.dgf.rj.gov.br/legislacoes/Constituicoes/Constituicao_%20do_%20Estado_do_%20Rio_de_Janeiro-2000.pdf. Acesso em: 18 fev. 2021.

RIO DE JANEIRO. *LEI N° 1949, DE 08 DE JANEIRO DE 1992*. Assegura a livre organização dos estudantes na forma que menciona. Disponível em: <http://alerjln1.alerj.rj.gov.br/contlei.nsf/f25edae7e64db53b032564fe005262ef/26f2842d48005a150325651c0051fef-f?OpenDocument>. Acesso em: 10 jan. 2021.

RIO DE JANEIRO. *Lei 2838 de novembro de 1997*. Dispõe sobre a criação dos Conselhos Escolares. Disponível em: <https://gov-rj.jusbrasil.com.br/legislacao/144154/lei-2838-97>. Acesso em: 10 fev. 2021.

ROSA, C. B. S.; LUIZ, D. E. C. *DEMOCRACIA: Tipologia, Relações e Expressões Contemporâneas*. ISSN: 1982- 8004 www.marilia.unesp.br/aurora, AURORA ano V número 8 - AGOSTO DE 2011.

A FORMAÇÃO DO HIPERLEITOR

Tania Mikaela Garcia Roberto¹

Introdução

Concluo a escrita deste artigo na semana em que completamos um ano de pandemia. O contexto atual exigiu da escola o necessário enfrentamento do universo digital no processo de ensino e aprendizagem convencional. As resistências muito bem sinalizadas por Ramal (2002) quase vinte anos atrás ainda se fazem bastante presentes entre docentes, seja pela insegurança, pela dualidade entre as condições escolares, dos alunos e dos próprios professores, pelo próprio preconceito em relação ao uso do computador, possíveis acomodações em zonas de conforto pessoais, dificuldades técnicas e de acesso, pela preocupação com a subversão das estruturas escolares rígidas e estáveis, seja pela multidisciplinaridade que invade o ambiente virtual de aprendizagem.

A despeito da legitimidade que motiva todas essas resistências, um vírus obrigou todos os professores a enfrentarem seus anseios, o que para uns mostrou-se uma janela de novas possibilidades, mas para muitos trouxe ainda angústias, não apenas pela falta de conhecimento técnico e metodológico para lidar com as novas demandas pedagógicas, mas, talvez, principalmente – ainda que não de todo consciente –, pela ausência de um aporte teórico que subsidie essa nova prática.

Inúmeros são os desafios para a educação na modalidade a distância, como as desigualdades sociais e as variáveis que afetam o processo de ensino e aprendizagem em ambientes online (GARCIA, 2007), mas, talvez, principalmente, o fato de, ainda hoje, muitos

¹ Doutora em Linguística. Professora Associada do Departamento de Letras e Comunicação Social da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). E-mail: mikaela@ufrj.br.

professores encontrarem-se na condição de ciberanalfabetismo funcional, dificultando ainda mais essa mudança de paradigma. Assim, é preciso garantir não apenas o acesso, desenvoltura no uso das inúmeras possibilidades de recursos atualmente disponíveis, mas também uma base teórica que fundamente essa prática. Nesse sentido, o presente artigo mostra-se uma contribuição. É certo que, se já havia a necessidade de a escola repensar a formação do leitor, a formação do hiperleitor exige atenção.

São inegáveis as significativas mudanças que a internet nos trouxe em diferentes âmbitos. Ela, a exemplo do que aconteceu com a invenção da escrita, exige de nós uma nova postura diante das informações que veicula, obrigando-nos a mudanças de comportamento e adequações a essa nova configuração sociocultural. A escola precisa apressar-se para dar conta dessa nova realidade, que, acredito, envolve novos desafios cognitivos diante do acúmulo de informações no ciberespaço e a necessidade de uma formação maior para enfrentarmos os problemas de compreensão dos hipertextos.

Marcuschi (2005a, p. 12) afirma que “um mundo bastante complexo está surgindo e quem mais se modifica com isto não é nem a linguagem nem a natureza do ensino, mas sim a natureza das atividades interativas e cognitivas pelas novas formas de uso da linguagem [...]”. De fato, a interação típica de sala de aula entre professor e alunos apresenta o modelo chamado “um-todos”, no qual “um” representa o professor, controlador do processo de interação e dos turnos de fala, e “todos” são os alunos, aos quais ele se dirige. A interação em rede, entretanto, apresenta o modelo “todos-todos”, no qual não há uma figura centralizadora da construção do conhecimento (GARCIA, 2007, p. 4). Como comenta Lévy (1999, p. 63), “são os novos dispositivos informacionais [...] e comunicacionais (comunicação todos-todos) que são os maiores portadores de mutações culturais, e não o fato de que se misture o texto, a imagem e o som, como parece estar subentendido na noção vaga de multimídia”. Todo e qualquer usuário da rede apropria-se do conhecimento de forma ativa e única, desde que se aproprie de habilidades e saberes necessários para utilizar a rede e atingir seus propósitos.

Para Lévy (1999, p. 15), a cibercultura, conjunto de técnicas, de

práticas e de atitudes, de modos de pensamento e de valores desenvolvidos junto ao crescimento do ciberespaço, “expressa o surgimento de um novo universal, diferente das formas culturais que vieram antes dele no sentido de que ele se constrói sobre a indeterminação de um sentido global qualquer”. Esse novo universal, segundo o autor, realiza-se por imersão. “Estamos todos no mesmo banho, no mesmo dilúvio de comunicação” (LÉVY, 1999, p. 120). Assim, para ele, o ciberespaço representa um horizonte heterogêneo, plural, onde cada sujeito pode participar e contribuir, sendo, dessa forma, essencialmente democrático, por permitir acesso de todos ao saber e à informação. Vieira de Melo (2005), entretanto, discorda de Lévy:

Embora no ciberespaço cada sujeito seja efetivamente um potencial produtor de informação, a Análise do Discurso (AD) vai nos mostrar que mesmo que a rede abrigue uma pluralidade de ideias, de pontos de vista, isso não é suficiente para que haja uma democratização dos discursos. Não basta as ideias estarem lá depositadas, é preciso que elas circulem, que elas tomem corpo, que elas reverberem. Isto é, que elas entrem na *ordem do discurso* e não fiquem apenas “à deriva na superfície das águas”. (VIEIRA DE MELO, 2005, p. 137, grifos da autora).

Assim, embora esse acesso integral exista virtualmente sob o prisma técnico, não se manifesta plenamente, segundo a autora, nas práticas sociais efetivas, já que “ninguém consegue ter acesso a tudo o que está na rede, pois, as trocas no ciberespaço funcionam como quaisquer outras. Ou seja, estão vinculadas às condições de produção e circulação do discurso (conhecimento, acesso etc.) [...]”. (VIEIRA DE MELO, 2005, p. 138).

O problema do ciberanalfabetismo funcional hoje é muito sério, uma vez que o acesso à internet é cada vez mais amplo e, se antes era preciso ter um computador com acesso à rede, hoje basta ter um celular para conseguir navegar. E, se o analfabeto funcional é aquele sujeito que, tendo passado pela escola e conhecido – ainda que minimamente – a leitura e a escrita, não consegue fazer uso prático desse saber em sua vida cotidiana, por analogia o ciberanalfabeto funcional, nos termos de Scliar-Cabral (2007), ou o analfabeto digital funcional, como também é conhecido, seria aquele que aprende a usar o computador, mas não consegue fazer uso de todas as suas potencialidades.

Oliveira (2009) afirma que, diferentemente do ciberanalfabeto (analfabeto digital) – que não sabe usar o computador –, o ciberanalfabeto funcional encontra-se em uma situação de maior desvantagem, pois ele *pensa* que sabe navegar e se apropriar devidamente dos conhecimentos e informações disponíveis na rede. Esse tipo de hiperleitor precisa submeter-se a um aprofundamento de seu nível elementar de multiletramento (ROJO; MOURA, 2012), a fim de resolver seus problemas e conseguir ir além da superfície das águas informacionais. E a escola, sem dúvidas, ainda que esteja se esforçando por sanar problemas bem mais basilares de sua responsabilidade de formação, precisa repensar com urgência seu papel na formação desse tipo de leitor: o hiperleitor.

Do códex ao hipertexto, o que muda

Seria a leitura realizada nos livros diferente da leitura realizada na tela do computador? O hipertexto configura-se, de fato, diferentemente do texto impresso? Para se pensar essa questão, faz-se necessário retroceder no tempo e apontar alguns eventos históricos que marcaram a escrita e, conseqüentemente, os modos de leitura.

Como aponta Chartier, no século IV da era cristã, o livro composto de folhas reunidas, organizadas e encadernadas umas sobre as outras – códex –, excluiu os rolos, até então portadores da escrita (CHARTIER, 2002). Tal substituição otimizou a maneira de ler, pois o códex era encadernado e organizado, ao passo que o rolo não dispunha de tal organização. Essa maneira mais organizada de leitura possibilitou a rápida popularização do códex e o rolo foi esquecido à mesma proporção e velocidade. De acordo com o autor, a organização do códex através de páginas e a sua numeração facilitou a busca e a nova relação estabelecida entre obra e objeto, possibilitando que leitores tivessem uma relação mais ativa com os livros. Não é difícil transferir essa lógica para o uso do computador, tablet, celular ou outro aparato tecnológico que permita a leitura em tela. A revolução tecnológica, iniciada em 1960, com a invenção do computador, entretanto, diferentemente da primeira mencionada, não substituiu o livro (embora muitos tenham apostado nisso e ainda apostem). Essa

coexistência (ainda que não pacífica) não representou uma ruptura, como na primeira revolução. A textualidade eletrônica, o manuscrito e a publicação impressa são representações de inscrições de textos que compartilham os mesmos valores de textualidade.

O termo *hipertexto* surgiu na década de 60, cunhado por Theodore Nelson para exprimir, segundo Lévy (1999, p. 29), “a ideia de escrita/leitura não linear em um sistema de informática”. Como comenta Komesu (2005b), o prefixo *hiper-* confere ao hipertexto certo tom de superioridade em relação ao texto impresso. Não seria o caso, como aqui se defende, de nenhuma superioridade de um em relação ao outro, mas, as diferenças entre texto e hipertexto são assim tão significativas, a ponto de justificar o epíteto “revolução das revoluções”, comumente associado ao hipertexto?

A definição de hipertexto não é consenso entre os pesquisadores, mas todos citam a relevância de certas características, como a não linearidade, a presença de links e nós e a multisssemiose (mistura de diferentes linguagens verbais e não verbais, como texto, som, imagem). Alguns defendem o fato de o hipertexto se organizar em rede, de forma não linear, através de links que remetem a outros hipertextos (os nós), promovendo significativas mudanças no modo como se lê e aprende na internet. E, nesse sentido, a primeira questão que precisa ser esclarecida é a relação entre hipertexto e internet.

Ribeiro (2005) chama a atenção para as características presentes na Bíblia, por exemplo, organizada em duas grandes partes (Velho e Novo Testamentos), em livros, capítulos e versículos, inúmeras referências cruzadas em nota de rodapé e índices temáticos remissivos, de modo que sua leitura raramente se dá de forma sequencial. De fato, o texto mais lido de todos os tempos no mundo inteiro constitui um exemplo clássico de hipertexto, considerando-se as características apontadas: não linearidade, presença de links e de nós.

Outros textos impressos também apresentam as mesmas características, incluindo a multisssemiose: uma explicação, ao longo de um texto, pode remeter a um gráfico (elemento imagético complementar ao texto, nos moldes das imagens presentes no hipertexto), a uma tabela, a um mapa, etc. Há livros infantis que, quando abertos, geram *pop ups* em 3D, o que costuma fascinar seus leitores. Outros, por sua

vez, permitem algum tipo de interação, tais como abrir uma janela, alterar a fisionomia de um personagem, acionar um dispositivo sonoro, etc. Dessa forma, como afirma Koch (2009), todo texto é um hipertexto. O que muda é o suporte onde ele se manifesta e a forma e rapidez de acesso a ele.

Mas, se é verdade que todo texto é um potencial hipertexto, o hipertexto é um texto? Koch (2009) enfatiza que sim, porque o hipertexto atende aos critérios de textualidade postulados por Beaugrande, ainda que a autora faça algumas observações quanto a alguns aspectos em que o hipertexto se comportaria diferentemente do texto impresso ou oral:

[...] tendo em conta que o hipertexto constrói relações de variados tipos e permite caminhos não hierarquicamente condicionados, [Marcuschi] postula que a noção de relevância que preside à continuidade temática e à progressão referencial no hipertexto não pode ser exatamente a mesma que encontramos nos estudos pragmáticos e discursivos sobre os textos falados e escritos. Do ponto de vista da leitura, perceber o que é relevante vai depender em muito da habilidade do hiperleitor não só de seguir as pistas que lhe são oferecidas, como de saber até onde ir e onde parar. Além disso, cumpre-lhe [...] ter sempre em mente o tópico, o objetivo da leitura e o “problema” a ser resolvido, ou seja, buscar no hipertexto as informações, as opiniões, os argumentos relevantes para a sua mais adequada solução. (KOCH, 2009, p. 69).

Os links e nós conectados tematicamente dão ao hipertexto a continuidade de sentidos e a progressão referencial, caso o leitor consiga estabelecer um percurso de leitura coerente com seu projeto e objetivo. O hipertexto – e aqui, ao falar de hipertexto, estamos nos referindo ao chamado “hipertexto internetiano”, nas palavras de Marcuschi (2000) – exige, portanto, do leitor maior autonomia e monitoramento de suas ações na leitura, o que torna esse processo mais complexo.

Enquanto no texto comum impresso (ou manuscrito) é possível evidenciar as mesmas marcas de intertextualidade presentes no hipertexto internetiano (presença de links e nós, ausência de linearidade, multissemiose, etc.), nesse último essas ligações extrapolam relações secundárias e passam a figurar como centrais na estruturação do

texto, como afirma Braga (2005, p. 146). Assim, a deslinearização que pode manifestar-se num texto impresso passa a princípio elementar na construção do hipertexto internetiano (doravante, apenas *hipertexto*).

O hipertexto, diferentemente do texto manuscrito ou impresso, oferece *loops* ao leitor e distintas possibilidades de trajetórias em sua leitura. (BRAGA, 2005, p. 147). Xavier (2005a, p. 175), contudo, enfatiza que essas distintas possibilidades não são infinitas nem aleatórias, destacando a presença de certo grau de linearidade inerente à organização das línguas naturais, sem a qual os hipertextos se tornariam ininteligíveis. Como aponta Coscarelli (2005, p. 110), não se pode conceber um hipertexto como um amontoado de links e nós conectados sem qualquer critério, daí exigirem tanto de seus autores como de seus leitores muita habilidade e conhecimentos de várias ordens para suas escolhas.

Braga (2005) ainda chama a atenção para o fato de a multissemiótica no hipertexto também ter um aspecto distinto da que se manifesta no texto impresso. Essa característica hipermodal gera, segundo a autora, “uma nova realidade comunicativa que ultrapassa as possibilidades interpretativas dos gêneros multimodais tradicionais”. Ou seja, o conjunto de recursos intertextuais já amplamente manipulado pelo leitor no texto impresso (manchetes, gráficos, quadros e ilustrações, legendas, notas de rodapé, etc.) amplia-se no hipertexto e se resignifica. Enquanto são complementares no texto impresso, também fazem parte da estrutura do hipertexto, a exemplo das demais características já citadas.

Por fim, Komesu (2005b) aborda uma característica pouco citada do hipertexto, sua volatilidade, uma vez que o hipertexto internetiano não tem a mesma estabilidade do texto impresso. As escolhas feitas pelo leitor são passageiras, por vezes sendo difícil até mesmo o leitor percorrer novamente os caminhos traçados para construir o sentido do que leu, caso precise refazer o percurso por algum motivo. Outra característica que também não pode ser deixada de lado é a recursividade. Segundo Oliveira (2009, p. 3), o hipertexto é por princípio recursivo porque “[...] cada nó (link) do texto em foco pode gerar outro texto com características (hiper) textuais idênticas ao que o gerou”.

E a hiperleitura, como se configura?

Xavier (2005a) lembra que compete ao leitor do hipertexto fazer a escolha de onde quer trilhar seus caminhos, mas que suas escolhas estão limitadas pelas opções deixadas pelo autor, o qual selecionou os links e nós a serem apresentados para o leitor. Ainda que o hiperleitor opte, por conta própria, por criar um desvio em sua leitura escolhendo consultar algo não disponível em um link (criando seu próprio caminho para um nó não previsto pelo autor), Vieira de Melo (2005) alerta que essas escolhas não são assim tão livres, quando lembra que os links selecionados pelo produtor (e, diríamos também, pelo hiperleitor) dificilmente remeterão a ideias contrárias à trazida no hipertexto.

Tomemos como exemplo o site do Alcoólicos Anônimos (AA) e os links por ele disponibilizados: “Os doze passos, As doze tradições”, um pequeno texto abordando o problema do alcoolismo e motivando o leitor a encontrar ajuda no site, o apelo à sobriedade, etc. Se o compararmos a um site que apresenta receitas de drinks, por exemplo, veremos que, enquanto o primeiro foca os efeitos negativos do álcool, auxiliando pessoas a combaterem a dependência química e a se manterem sóbrias, o segundo sugere a preparação de bebidas, enfatizando o lado prazeroso do ato de beber, incluindo a seleção lexical de adjetivos como “delicioso”, “excepcional”, “gostoso”, etc. Dificilmente quem concebeu o primeiro site (do AA) pensaria em linká-lo ao segundo e vice-versa, daí dizer que as escolhas do hiperleitor não são assim tão livres como possam parecer num primeiro momento.

Pinheiro (2005) afirma que a interatividade permitida pelo hipertexto revoluciona a tecnologia, uma vez que a possibilidade de o leitor poder “conversar” com o autor do texto (seja por e-mail, comentários em blogs, chats, etc.) torna sua atividade de leitura muito mais dinâmica e envolvente.

A internet, ainda, obscurece a noção de autor proprietário de seu discurso com direitos autorais, obrigando todos a repensar as relações entre autor, texto e leitor. Sobre isso, Possenti comenta que:

[...] O hipertexto acabaria atribuindo ao leitor um papel similar ao do autor, na medida em que caberia em grande parte ao leitor

organizar a sequência do que vai ler (clitando ou não palavras-chave, por exemplo, ou seja, indo ou não a um outro espaço, e tendo ido, decidir se volta ou não ao texto como o autor o teria disposto ou imaginado). (POSSENTI *apud* CAVALCANTE, 2005, p. 168).

Como afirma Lévy, “com o hipertexto, toda leitura é uma escrita potencial” (LÉVY, 1999, p. 61), uma vez que o leitor “constroí” o texto a ser lido.

Xavier (2005b, p. 178) chama a atenção para o problema: “Uma consequência direta da emancipação do ato leitor seria a dessacralização do conceito e autoridade do autor enquanto sujeito portador de todo crédito científico ou literário [...]” Komesu (2005b, p. 92), por sua vez, vai dizer que não foi o hipertexto em si que reconfigurou a função autor, mas uma diferente concepção de linguagem, que “[...] por várias vias, imaginou poder mostrar que, fosse lá o que fosse que o autor quisesse dizer, seu texto o ultrapassaria ou o trairia [...]”. Ao mesmo tempo, porém, em que o hipertexto (ou a internet... ou a concepção de linguagem?) fragiliza a figura do autor, promove uma difusão da produção escrita nunca antes vista, já que é possível a publicação de textos sem a intermediação do sistema editorial característico do meio impresso. Como bem lembra Possenti (*apud* KOMESU, 2005b, p. 103), entretanto, “não se deve confundir a queda de um tipo de barreira com sua ausência pura e simples”.

O hipertexto concretiza a possibilidade de tornar seu usuário um leitor inserido nas principais discussões em curso no mundo ou, se preferir, fazê-lo adquirir apenas uma visão geral das grandes questões do ser humano na atualidade. Exemplo disso é a atual influência das redes sociais na cena política brasileira. Não apenas as manifestações das ruas ganharam força e vez, mas há um verdadeiro levante virtual e muitos são os que assumem sua veia cidadã por meio de abaixo-assinados, petições e movimentos diversos na polarização que tem se manifestado socialmente, todos em rede.

Considerando-se, ainda, mais características que distinguem o hipertexto do texto impresso, se qualquer leitura proficiente de um texto impresso tradicional leva sempre o leitor a lançar mão de seus conhecimentos enciclopédicos, cobra-lhe intenso esforço de atos

inferenciais, preenchimentos de lacunas e interstícios deixados pelo autor, até porque o texto, em qualquer superfície, não pode dizer tudo, por motivos óbvios de falta de espaço e obediência às regras do próprio jogo que constitui as linguagens (XAVIER, 2005a, p. 172), o hipertexto intensifica essas características, já que, segundo o autor, para além da soma do dito e do não dito, agrega muitas características presentes no texto convencional impresso, mas também traz ao leitor peculiaridades que redimensionam o ato de ler.

Xavier (2005a) chama a leitura do hipertexto de leitura sinestésica por promover uma experiência multissensorial que envolve a hiperleitura de modo que o texto impresso não é capaz de fazer. “A Pluritextualidade é uma novidade fascinante do hipertexto por viabilizar a absorção de diferentes aportes sógnicos numa mesma superfície de leitura, tais como palavras, ícones animados, efeitos sonoros, diagramas e tabelas tridimensionais”. (XAVIER, 2005, p. 175). Para o autor, a utilização de diferentes mídias aumenta potencialmente as chances de o dito pelo autor ser compreendido, dentre as possíveis interpretações esperadas por ele.

Não há dúvidas de que o papel do leitor, no ciberespaço, ganha outra dimensão. O novo suporte possibilita intervenções e usos do leitor “infinitamente mais numerosos e livres do que qualquer uma das formas antigas do livro. [...] O leitor não é mais constrangido a intervir na margem, no sentido literal ou no sentido figurado. Ele pode intervir no coração, no centro”. (CHARTIER *apud* KOMESU, 2005b, p. 105). Ou seja, enquanto no meio impresso o leitor, mesmo tendo atuação ativa, enfrenta limites de toda ordem (suas anotações são feitas às margens do texto escrito, suas interrupções de leitura dependem do acesso a outras fontes complementares, etc.), no ciberespaço ele define o caminho a ser trilhado durante a leitura de forma muito mais autônoma e central. Sua interferência amplia-se enormemente. Como lembra Marcuschi (*apud* KOMESU, 2005b, p. 106), “embora o leitor usuário do hipertexto (o hipernavegador) não escreva o texto no sentido tradicional do termo, ele determina o formato da versão final do texto lido, que pode ser muito diversa daquela proposta pelo autor”.

Outro ponto relevante a ser mencionado é o estresse cognitivo gerado pelo excesso de informações disponíveis na rede, que exige do

hiperleitor, como aponta Marcuschi (1999), um maior grau de conhecimentos prévios e maior controle do que quer encontrar para não se perder no mar de possibilidades oferecido pelo ciberespaço. Outro problema é a pressão imposta pela autonomia dada pelo hipertexto durante a leitura em rede. Há, inevitavelmente, alguns perigos apresentados ao hiperleitor, como o de ele se perder em meio aos links e ser levado por buscas e associações um tanto livres. O mergulho (aprofundamento) tão desejado no ato de ler, a fim de que seja efetivada a compreensão do texto, pode não se efetivar, uma vez que o ciberespaço oferece um mar de possibilidades que atraem o leitor a permanecer surfando em sua superfície.

Pinheiro (2005) relata os resultados de sua pesquisa explicando que, dos três tipos clássicos de leitura (*previewing*, *skimming* e *scanning*), nem sempre os hiperleitores parecem aplicar o terceiro tipo, de maior complexidade, o que confirma a preocupação de Possenti a respeito dessa leitura superficial feita muitas vezes pelos internautas. O primeiro tipo de leitura (que serve tanto para a leitura impressa quanto na tela do computador) seria o *previewing*, uma leitura bastante superficial, feita para que seja avaliado brevemente o material a ser lido, como ele se organiza, se atende às expectativas do leitor, etc. O segundo tipo de leitura seria o *skimming*, uma leitura seletiva espontânea, feita para se alcançar um objetivo específico. Através desse tipo de leitura, é possível detectar o tema central e detalhes que justificam sua importância. O terceiro tipo de leitura seria o *scanning*, uma leitura seletiva e indagatória, ou seja, a busca rápida por informação específica no texto. Como aponta Coscarelli (2005),

[...] o hipertexto não traz em si nenhuma transformação miraculosa nos atos de ler e aprender. O hipertexto precisa ser visto como um formato de texto que exige, como todos os outros, do leitor envolvimento com o texto e habilidades de leitura variadas dependendo da tarefa que ele precise desempenhar. A compreensão de um texto envolve muitos outros fatores além de sua forma de apresentação: envolve o texto em si, ou seja, o material com o qual o leitor vai lidar (gênero, suporte), suas características (que vão orientar as estratégias de leitura que o leitor vai usar na lide com esse texto), a situação de comunicação, os objetivos de leitura, o conhecimento do leitor sobre o assunto, sua familiaridade com o gênero, o suporte, o

assunto e a tarefa, seu interesse e motivação, entre outros. (COSCARELLI, 2005, p. 123).

WebQuest, um caminho possível

Inúmeros são os caminhos possíveis para se pensar a formação do hiperleitor e diferentes iniciativas nos são apresentadas, frequentemente, por meio de propostas com uso de *blogs* (KOMESU, 2005a), e-mails (PAIVA, 2005), *chats* (ARAÚJO, 2005), fóruns de debate (XAVIER; SANTOS, 2005), *wikis* e redes sociais, (ROBERTO; POSSA, 2014), entre outros gêneros digitais. Dado seu caráter organizador da leitura em rede e sua ainda pouca difusão no Brasil, apresentaremos, como sugestão de elaboração de projetos de formação do hiperleitor, o uso de WebQuests (doravante WQ). Um trabalho bastante detalhado com uso desse gênero é apresentado por Sousa (2015).

A WQ foi criada por Bernie Dodge em 1995 para atender a uma necessidade didática e, embora não seja tão popular no Brasil, mostra-se como um gênero digital (e, por que não dizer, uma proposta pedagógica) que favorece uma participação ativa dos envolvidos em sua (hiper)leitura, o que a leva a adequar-se a uma concepção sociointeracionista do processo de ensino e aprendizagem. Proporcionando ações que extravazam o espaço social da sala de aula, a WQ distingue-se de outros gêneros digitais, mostrando-se nem síncrona, nem assíncrona, uma vez que seu padrão estrutural não permite postagens nem de um, nem de outro modo. A interação proposta pela WQ, assim, não é virtual, mas física, pois demanda que os envolvidos (alunos) interajam uns com os outros, seja na divisão das tarefas, seja na procura das informações, ou ainda na intermediação com o professor e na produção final, que pode ser virtual ou não.

Existem dois tipos de WQ, a curta e a longa. Ambos os tipos se destacam como recurso bastante útil para concepções pedagógicas, com base em pesquisa, por favorecer trabalhos em grupo, de forma colaborativa. De modo geral, como mencionam Abar e Barbosa (2008), tanto a WQ curta como a longa apresentam a seguinte estrutura, que lembra a estrutura de um projeto de pesquisa: introdução, tarefa, processo/recursos, avaliação, conclusão e créditos.

A *introdução* apresenta um breve texto sobre o tema de pesquisa proposto aos alunos. Nela, é importante que o texto motive a investigação, incentivando os alunos a realizarem as etapas seguintes da proposta de pesquisa.

A etapa seguinte é a *tarefa*. Ela organiza a atividade a ser feita, envolvendo cada aluno do grupo de trabalho em sua respectiva função, a fim de que o grupo alcance os objetivos da pesquisa. Dodge (1995) classificou as tarefas de uma WQ como uma “taskonomia”, numa metáfora à taxonomia de Bloom *et al.* (1972). De acordo com Abar e Barbosa (2008), essas tarefas podem ser de repetição e síntese, de compilação (seleção, explicação, ordenação, reconhecimento e apresentação do produto final), de mistério (desafio complexo que requer síntese de variadas informações), jornalísticas (nas quais são previstas exatidão na notícia e incorporação de opinião), elaboração de plano/protocolo (visando a uma meta), criativas (expressão livre), de construção, de persuasão, de autoconhecimento, analíticas, de tomada de decisão e científicas. Enfim, a tarefa evoca uma ação, algo a ser feito na WQ, que deve visar aos níveis cognitivos mais complexos, tais como compreensão, aplicação, análise, síntese, avaliação e produção. Assim, de acordo com Churches (2009), as tarefas serão desenvolvidas de modo a favorecer o processo interacional, de modo que tanto o moderador do grupo (professor ou aluno) quanto os colaboradores agem através da participação do outro.

O *processo*, etapa seguinte da WQ, descreve a dinâmica da atividade proposta, seu passo a passo, o “como fazer”. É aqui que um bom planejamento oferece ao hiperleitor opções seguras a serem seguidas, de modo a favorecer a construção da aprendizagem, por meio de links e indicações de caminhos e multimeios (vídeos, músicas e outros recursos – digitais ou não), para que a pesquisa seja desenvolvida, os quais, por sua vez, estarão disponíveis em *recursos*.

Como é possível inferir, pensar a formação do hiperleitor a partir de WQ exige por parte do professor um cuidadoso planejamento e seleção de materiais. Mas, isso não é diferente ao se lançar mão de qualquer outro gênero ou outra proposta pedagógica.

A *avaliação*, por sua vez, apresentará ao grupo de alunos o que deverão desenvolver como produto final da WQ. Como ela se

caracteriza por ser uma atividade construtiva, deve proporcionar uma avaliação que favoreça a superação de desempenho dos alunos envolvidos. É essencial, portanto, que a apresentação dessa atividade se dê de forma bastante clara, de modo que os alunos entendam como e em que estão sendo avaliados.

A *conclusão* da WQ possibilita aos alunos aprenderem mais através de estudos futuros, indicando de forma sucinta como é possível dar continuidade à pesquisa do tema, caso seja de interesse dos alunos envolvidos.

Os *créditos* inserem dados relativos às fontes consultadas para a elaboração da WQ, apresentando aos alunos a relevância de aspectos metodológicos no fazer científico.

A partir dessa estrutura, a WQ favorece, em suas diferentes etapas, diferentes movimentos, o que a faz configurar-se como uma “rede de gêneros”, nas palavras de Swales (2004), levando os alunos, mesmo que isso não tenha sido previsto na etapa “tarefas”, a acessarem gêneros diversos (digitais ou não) para a elaboração do produto final previsto na WQ.

Como bem coloca Sousa (2015), “a WQ como um gênero emergente é marcada histórica e socialmente. Isso quer dizer que, desde a sua aparição em 1996 até hoje, sua funcionalidade tem sido testada por vários países, que a utilizam em menor ou maior grau”. (SOUSA, 2015, p. 76). É bem verdade que, hoje, muitas WQ não seguem à risca as orientações de Dodge para sua elaboração, o que evidencia a tendência de uma nova configuração do gênero. Independentemente dessas variações, contudo, a WQ mostra-se como uma interessante opção como proposta organizadora em projetos que visem à formação do hiperleitor, por possibilitar que o professor oriente e facilite o processo de ensino e aprendizagem sem cercear a autonomia do aluno em sua navegação, garantindo, ainda, que essa busca pela construção do conhecimento não se dê de forma cega e superficial, o que sobrecarregaria cognitivamente esse aprendiz e levaria a resultados frustrantes em propostas pedagógicas que não organizassem essa busca.

Muito haveria ainda a se enfatizar a respeito das contribuições da WQ em sala de aula, mas o tema foge do escopo do presente artigo, ao que remeto à leitura de Sousa (2015).

Considerações finais

Se a internet oferece um modelo comunicacional (todos-todos) distinto do que se apresenta em sala de aula (um-todos) – e, talvez, por isso, bastante atrativo –, é bem verdade que a escolha por se trabalhar com WebQuests mostra-se, de certa forma, um caminho para aproximar esses dois modelos, uma vez que dá a autonomia para que os alunos interajam entre si (todos-todos), mas se organiza a partir de uma estrutura e um planejamento de trabalho pré-definido e orientado pelo professor (um-todos).

Pela forma como se configura, a WQ, se bem elaborada, sinaliza um caminho para se melhorar a formação do hiperleitor, no combate ao ciberanalfabetismo funcional, ainda que por si só não garanta qualquer coisa. Sem dúvida alguma, é a partir do conhecimento de como se configura a relação do leitor com o hipertexto, aliado a uma concepção pedagógica que privilegie autonomia, colaboração, interação e o desenvolvimento metacognitivo, que o professor poderá fazer uso desse gênero digital para pensar uma formação eficiente do hiperleitor, atendendo às suas necessidades e contribuindo para que o desenvolvimento da leitura ocorra em níveis de maior proficiência, não apenas em textos impressos, mas também em gêneros digitais.

Referências

ABAR, Celina; BARBOSA, Lisbete. *Webquest um desafio para o Professor*. São Paulo: Avercamp, 2008.

ALLIENDE, Felipe; CONDEMARÍN, Mabel. *A leitura: teoria, avaliação e desenvolvimento*. 8. ed. Trad. Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2005.

ARAÚJO, Júlio César. A conversa na web: o estudo da transmutação em um gênero textual. In: MARCUSCHI, Luiz Antônio; XAVIER, Antônio Carlos. *Hipertexto e gêneros digitais*. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005. p. 91-109.

BLOOM, Benjamin S. *et al.* Taxonomia de los objetivos de la educación: *La clasificacion de las metas educacionales*. 2. ed. Buenos Aires: El Ateneo, 1972.

BRAGA, Denise Bértoli. A comunicação interativa em ambiente

hipermídia: as vantagens da hipermodalidade para o aprendizado no meio digital. In: MARCUSCHI, Luiz Antônio; XAVIER, Antônio Carlos. *Hipertexto e gêneros digitais*. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005. p. 144-162.

CAVALCANTE, Marianne Carvalho Bezerra. Mapeamento e produção de sentido: os *links* no hipertexto. In: MARCUSCHI, Luiz Antônio; XAVIER, Antônio Carlos. *Hipertexto e gêneros digitais*. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005. p. 163-169.

CHARTIER, Roger. *Os desafios da escrita*. Tradução Fulvia M. L. Moretto. São Paulo: Editora da Unesp, 2002.

CHURCHES, Andrew. *Bloom's Digital Taxonomy*. 2009. Disponível em: <https://edorigami.wikispaces.com/file/view/bloom%27s+Digital+taxonomy+v3.01.pdf>. Acesso em: 10 fev. 2015.

COSCARELLI, Carla Viana. Da leitura de hipertexto: um diálogo com Rouet *et ali*. In: ARAÚJO, Júlio César; BIASI-RODRIGUES, Bernardete (Org.) *Interação na internet: novas formas de usar a linguagem*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005. p. 109-123.

DODGE, Bernie. *WebQuests: A Technique for Internet-Based Learning, in The Distance Educator*, v.1, n. 2, 1995.

GARCIA, Tania Mikaela. As variáveis que interferem no processo de ensino e aprendizagem em cursos on-line. *Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância*, São Paulo, p. 1-9, dez. 2007. Disponível em: http://www.abed.org.br/revistacientifica/Revista_PDF_Doc/2007/2007_As_variaveis_que_interferem_Tania_Garcia.pdf Acesso em: 17 mar. 2021.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. *Desvendando os segredos do texto*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

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

KOMESU, Fabiana Cristina. Blogs e as práticas de escrita sobre si na internet. In: MARCUSCHI, Luiz Antônio; XAVIER, Antônio Carlos. *Hipertexto e gêneros digitais*. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005a. p. 110-119.

_____. Pensar em hipertextos. In: ARAÚJO, Júlio César; BIASI-RODRIGUES, Bernardete (Org.) *Interação na internet: novas formas de usar a linguagem*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005b. p. 87-108.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Apresentação. In: ARAÚJO, Júlio

César; BIASI-RODRIGUES, Bernardete (Org.). *Interação na Internet: novas formas de usar a linguagem*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005a.

_____. *Linearização, cognição e referência: o desafio do hipertexto, línguas, instrumentos linguísticos*. Campinas: Pontes, 1999. P. 21-46.

_____. O hipertexto como um novo espaço de escrita em sala de aula. In: AZEREDO, José Carlos (Org.) *Língua Portuguesa em debate: conhecimento e ensino*. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 87-111.

OLIVEIRA, Carlos Alberto de. *O hipertexto e o material didático virtual*. In: III Encontro Nacional sobre hipertexto. Belo Horizonte, 2009.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e. E-mail: um novo gênero textual. In: MARCUSCHI, Luiz Antônio; XAVIER, Antônio Carlos. *Hipertexto e gêneros digitais*. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005. p. 68-90.

PINHEIRO, Regina Cláudia. Estratégias de leitura para a compreensão de hipertextos. In: ARAÚJO, Júlio César; BIASI-RODRIGUES, Bernardete (Org.) *Interação na internet: novas formas de usar a linguagem*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005. p. 131-146.

RAMAL, Andrea Cecilia. *Educação na cibercultura: hipertextualidade, leitura, escrita e aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

RIBEIRO, Ana Elise. Os hipertextos que Cristo leu. In: ARAÚJO, Júlio César; BIASI-RODRIGUES, Bernardete. (Org.) *Interação na internet: novas formas de usar a linguagem*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005. p. 124-130.

ROBERTO, Tania Mikaela Garcia; POSSA, André Dala. Precisamos falar dos gêneros (hiper)textuais. In: _____. *Produção de textos didáticos*. Florianópolis: IFSC, 2014. p. 41-58.

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

SCLIAR-CABRAL, Leonor. Analfabetismo funcional: novos dados. In: ERNST, A.; FUNCK, S. B. (Org.) *Escrita e oralidade: questões e perspectivas*. Pelotas: Educat, 2007, p. 231-245.

SOUSA, Michele Christine da Silva. *Pesquisa colaborativa por meio de webquests: refletindo sobre a formação do hiperleitor*. 2015. 151p. (Dissertação). Mestrado Profissional em Letras, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2015.

VIEIRA DE MELO, Cristina Teixeira. A análise do discurso em contraponto à noção de acessibilidade ilimitada da internet. *In: MARCUSCHI, Luiz Antônio; XAVIER, Antônio Carlos. Hipertexto e gêneros digitais*. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005, p. 135-143.

XAVIER, Antônio Carlos. Leitura, texto e hipertexto. *In: MARCUSCHI, Luiz Antônio; XAVIER, Antônio Carlos. Hipertexto e gêneros digitais*. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005, p. 170-180.

XAVIER, Antônio Carlos; SANTOS, Carmi Ferraz. E-forum na internet: um gênero digital. *In: ARAÚJO, Júlio César; BIASI-RODRIGUES, Bernardete. (Org.) Interação na internet: novas formas de usar a linguagem*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005. p. 30-38.

ENSINAR E EDUCAR: A CORRESPONSABILIDADE DA ESCOLA E DA FAMÍLIA

Andréa de Souza Hackenhaar¹

Angélica de Souza²

Introdução

“Vamos ter que pensar a educação como um processo comunitário, com um ideal de país mais fraterno, conectado e ligado à criatividade.” Miguel Thompson.

Nos primórdios da civilização podem ser encontrados referenciais importantes das organizações familiares, que dão conta do papel do pai e da mãe na formação do indivíduo, mas, não somente dos genitores, como também dos mestres reverenciados entre os mais jovens.

As primeiras formas de organização social, sabidamente, viviam da caça e da pesca, bem como, da coleta e cada pessoa possuía um papel bem definido. Às mães competia educar as filhas mulheres para as tarefas domésticas de casa e para serem procriadoras de grandes futuros guerreiros. Aos filhos homens, passar o conhecimento e habilidade para a sobrevivência em grupo.

Dentro do contexto familiar, as crianças cresciam imitando os adultos, observando e fazendo. Era uma educação patriarcal, a figura masculina era quem ditava as regras. Em caso de guerra, era essa figura que tinha o compromisso de proteger e lutar pelo grupo. Inexistiam escolas. A família promovia o engajamento do indivíduo no seu novo

1 Graduação e especialização em História. Professora/gestora da rede pública da Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina. E-mail: andreadesouzahackenhaar@gmail.com

2 Bacharel em Direito e especialização em Direito e Processo do Trabalho. Advogada. E-mail: Souza.angelicade@gmail.com.

ambiente, adquirindo e valorizando as experiências de cada geração.

Foi na Grécia antiga que nasceu a Pedagogia, enquanto ciência que trata da educação dos jovens, e na figura do pedagogo um profissional que atua como um mediador para ensinar, discutir e ponderar.

Platão, filósofo, foi quem criou a primeira escola para ensinar noções de matemática e discutir filosofia, além de ensinar gramática, música e poesia.

Da Grécia para a Roma antiga, do feudalismo para os mosteiros, o Iluminismo e os ideais da Revolução Francesa, cada um no seu tempo, o ensinar e o educar ganhava novos espaços, com papéis bem definidos tanto para a família quanto para a escola.

Com as Grandes Navegações no século XVIII, um modelo diferente, totalmente europeizado, começa a caminhar pelo mundo. No Brasil, esse modelo chega em 1500 com a descoberta de novas terras.

Em 1549, surge a primeira escola fundada pela Companhia de Jesus por Inácio de Loyola, padre jesuíta. Essa primeira educação no Brasil foi direcionada para os nativos (povos indígenas) com propósitos bem definidos, que vinham ao encontro dos interesses do colonizador como descobrir as riquezas minerais e ao mesmo tempo, ensinar os dogmas da igreja católica.

Quando as primeiras famílias europeias começam a fixar residência, os seus filhos não estudariam nestas escolas. Voltariam para a Europa a fim de buscar formação especial seja na área de Medicina ou Direito. Essa educação formal era para os afortunados, filhos de grandes senhores. Aos de classe inferior, cabia ainda a educação e o ensino que os pais davam.

Apenas, por volta de 1970, que no Brasil surge a expressão “escola de massa”. Coube ao Estado a responsabilização pela alfabetização, do ensino primário. Nos anos subsequentes é que viriam demais níveis de ensino. É importante salientar que se tratando da esfera particular, dos possuidores de condições econômicas, esses níveis sempre chegavam antes.

A partir daí, as famílias incumbiram à escola a dupla tarefa – ensinar x educar – passando algumas próprias responsabilidades adiante.

É polêmico discutir as atribuições da família e da escola no

desenvolvimento da criança, especificar cada papel. Remonta-se a 40, 50 anos quando a educação escolar era muito rígida e o professor tinha liberdade para interferir até no vínculo familiar do aluno. Ele era visto como uma autoridade. Castigo, punição eram ações muito frequentes, apoiados pelos pais, inclusive.

No final do século XX, surgem questionamentos quanto a esses papéis, quanto à maneira de repassar o conhecimento e o papel dos diversos agentes sociais. A educação se baseia em valores, normas e princípios e dever dos pais nesse processo.

Desenvolvimento

A busca das pessoas por melhor qualidade de vida e por consequente um aumento de jornada de trabalho é característico do novo século. Consumismo, garantias, status porque não produziram uma corrida frenética e trouxe por consequência, pelo menos uma, o distanciamento no contexto familiar. As refeições são servidas em horário diferente, os momentos de descanso no trabalho da mesma forma. E a educação dos filhos passou a ser responsabilidade de outrem.

Por essas mudanças socioeconômicas e também socioculturais que é o professor quem deve garantir a impecabilidade do ensino. Não existe um consenso teórico a respeito do termo ensinar. Rubem Alves (1995) nos alertava para as diferenças entre o ser professor e ser educador. Ser educador envolve uma sensibilidade e cuidado bastante grande.

Ensinar é ainda mais difícil do que aprender (...) e por que assim é? Não porque o professor tem de possuir um estoque mais amplo de informações, e tê-lo sempre à mão. Ensinar é mais difícil do que aprender, porque o que o ensino exige é o seguinte: deixar aprender. O verdadeiro professor, em verdade, não deixa que nada mais seja aprendido, a não ser a aprendizagem. A conduta dele, portanto, amiúde produz a impressão que nós, propriamente falando, nada aprendemos dele, se é que por “aprender” repentinamente, entendemos apenas a obtenção de informações úteis. O professor acha-se à frente dos seus estudantes somente nisto: que ele ainda tem muito mais a aprender do que eles – ele tem de aprender a deixá-los aprender. O professor tem de ser mais lecionável do que os aprendizes. O professor se acha muito menos certo do terreno em que pisa do

que aqueles que aprendem estão do deles (HEIDEGGER, ap. ROGERS, 1985, p. 27).

Tanto quem aprende quanto aquele que ensina precisam buscar continuamente. Existem muitos métodos capazes de traçar caminhos para melhorar ainda mais a aprendizagem. Um exemplo é a mudança do método. Uma vez entendida a funcionalidade de uma forma de trabalho, pode ser adaptada a qualquer momento, visando o objetivo em questão. O professor-educador tem em suas mãos esse grande poder de transformar tudo, a qualquer momento.

A primeira destas condições é o recurso aos métodos activos, conferindo-se especial relevo à pesquisa espontânea da criança ou do adolescente e exigindo-se que toda a verdade a ser adquirida seja reinventada pelo aluno, ou pelo menos reconstruída e não simplesmente transmitida. Ora, dois freqüentes mal-entendidos reduzem bastante o valor das experiências realizadas até agora neste sentido. O primeiro deles é o receio (para alguns, a esperança) de que se anule o papel do mestre em tais experiências, e que, tendo em vista o pleno êxito das mesmas, seja necessário deixar os alunos totalmente livres para trabalhar ou brincar segundo melhor lhes aprouver (PIAGET, 1978b, p. 18-19).

Uma proposta, um projeto já foi um dia certo e pertinente. O professor precisa avaliar constantemente. Seu papel é suma importante na construção do saber.

Mas é evidente que o educador continua indispensável, a título de animador, para criar as situações e armar os dispositivos iniciais capazes de suscitar problemas úteis à criança, e para organizar, em seguida, contra-exemplos que levem à reflexão e obriguem ao controle das soluções demasiado apressadas: o que se deseja é que o professor deixe de ser apenas um conferencista e que estimule a pesquisa e o esforço, em vez de se contentar com a transmissão de soluções já pronta. (PIAGET, 1978b, p. 18-19)

Educar não se opõe a ensinar. O processo exige domínio cultural e conhecimento formal. Ser professor, por exemplo, numa colônia de imigrantes japoneses ou numa de imigrantes alemães ou escravos, vai exigir do professor educador um domínio cultural além daquele onde ele esteja inserido. Porque o conhecimento ele já tem,

precisa de outro para que sua prática se torne ainda mais significativa. Já diz um provérbio africano que *“para educar uma criança, é preciso educar toda uma aldeia.”* Isto quer dizer que todos os sujeitos inseridos numa sociedade fazem parte importante do processo educacional de cada cidadão.

A participação e o envolvimento dos pais no processo educacional dos filhos, seja dando suporte na aprendizagem, visitando a escola, sendo presente, motiva a criança a estudar ainda mais. Pais que delegam essa responsabilidade toda para a escola ou para terceiros tendem a assinar um caminho difícil. Por que? Porque existe um termo chamado “efeito família” e este diz ser responsável por 70% do sucesso escolar do estudante. É um suporte emocional e afetivo que faz toda a diferença.

Segundo Pereira (2012), a família e a escola precisam se unir para auxílio do aluno que será lançado na sociedade, ambas, devem cuidar de sua preparação, acolhimento e cognição.

Muitas vezes na história, os educadores foram e são colocados à toda prova. Atualmente, a pandemia que parece estar longe de acabar, trouxe novos cenários e desafios. Os profissionais da educação estão se esgotando, mas, continuam firmes neste desafio. Nesse aspecto, duas questões são por certo desafiadoras: quais as responsabilidades do Estado? Qual o papel dos pais na continuidade desse processo?

A educação como direito fundamental da pessoa humana

A educação envolve diversos aspectos que se confundem dentro de toda e qualquer sociedade. Aspectos como família, escola, sociedade, ensino, organização social.

Em primeiro lugar, a educação é um direito constitucional garantido pela legislação brasileira.

Atualmente, disciplinada pela Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, no artigo 205, tem-se: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.”

A criança enquanto sujeito de direitos, tem a garantia de que lhe seja assegurada a sua proteção integral pela condição peculiar de pessoa em desenvolvimento.

Para tanto, a Carta Magna elenca vários princípios para garantir à criança e ao adolescente prioridade absoluta, apontando como responsáveis pela efetivação de seus direitos fundamentais, a própria família, a comunidade, a sociedade em geral e o poder público, tudo para o melhor interesse daqueles.

Dentro disso, não é responsabilidade de uma só pessoa, não se pode atribuir unicamente esse papel relevante ao Estado ou apenas à família da criança. Aplica-se essa tarefa ao Estado, à família, à sociedade, conjuntamente, como responsáveis solidários.

Tanto é que se seguirmos a leitura dos dispositivos constitucionais, o artigo 227, da Constituição Federal³ inicia com: “É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança (...).” Se fosse apenas atribuição do ente estatal não iniciaria com o dever atribuído a própria família.

Compete aos genitores enquanto guardiões o dever de prestar assistência, moral e material, de criação e educação de seus filhos menores, já que esses não detém capacidade civil e condições de prover seus próprios sustentos.

Essa atribuição consta no artigo 229 da Carta Magna. “Os pais têm o dever de assistir, criar e educar os filhos menores, e os filhos maiores têm o dever de ajudar e amparar os pais na velhice, carência ou enfermidade.”

Outras legislações infra-constitucionais também visam reafirmar e assegurar o dever e a responsabilidade dos pais em prover a criação e educação de seus filhos, como o Código Civil Brasileiro de 2002, Lei nº 10.406/02 e o Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei nº 8.069/90.

O Código Civil Brasileiro de 2002, disciplina:

3 Art. 227. É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão.

Art. 1.566. São deveres de ambos os cônjuges:

[...]

IV - sustento, guarda e educação dos filhos;

Art. 1.634. **Compete a ambos os pais**, qualquer que seja a sua situação conjugal, o pleno exercício do poder familiar, que consiste em, quanto aos filhos:

I - dirigir-lhes a criação e a educação; sem grifo no original.

Entre os direitos das crianças, o ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente, aponta e reafirma o dispositivo constitucional (art. 227 da CF), como dever da família, sociedade em geral e Estado efetivar os direitos à saúde, à alimentação, à educação, das crianças a fim de promover a convivência dessas no ambiente familiar e social.

Nesse ínterim, a criança e o adolescente não serão submetidos a nenhum tratamento cruel ou desumano como forma de correção, disciplina ou educação, seja pelos pais ou responsáveis, ou pelos agentes públicos, ou por qualquer pessoa encarregada de cuidar, educar ou proteger (Art. 18-A do ECA, Lei 8.069/90).

São proibidos os castigos físicos os quais são compreendidos como ação de natureza disciplinar ou punitiva em que aplica-se a força física sobre a criança. Também o sofrimento físico, a lesão, qualquer tipo de tratamento cruel, situação de humilhação, ameaça grave ou que ridiculize a criança.

Por fim, o ECA expõe em capítulo próprio IV, que a criança tem o direito à educação a fim de lhe dar todo o amparo e condições para o exercício da cidadania e condições para o ingresso qualificado no mercado de trabalho.

Art. 53. A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-se-lhes:

I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

II - direito de ser respeitado por seus educadores;

III - direito de contestar critérios avaliativos, podendo recorrer às instâncias escolares superiores;

IV - direito de organização e participação em entidades estudantis;

V - acesso à escola pública e gratuita, próxima de sua residência, garantindo-se vagas no mesmo estabelecimento a irmãos

que frequentem a mesma etapa ou ciclo de ensino da educação básica.

Os pais que deixarem de cumprir seus deveres, discriminados anteriormente, sujeitar-se-ão as sanções cabíveis na legislação brasileira, na esfera cível e criminal, se houver.

Portanto, a tarefa em educar não é exclusiva do Estado. Tem relevante e notável papel o dever dos pais em dar condições mínimas às seus filhos para garantia do direito à educação. O ente estatal não pode ficar encarregado dessa obrigação que conforme a legislação preconiza é uma obrigação solidária entre os pais, família, sociedade e estado.

O dever de educar em tempos de a pandemia

O ano de 2020, trouxe uma nova ordem mundial que requereu novas habilidades dos seres humanos. A pandemia do Coronavírus – Covid-19, chegou e sequer houve tempo para se preparar, se adaptar.

Na educação, propriamente dita, a tecnologia tomou o total controle e foi implantada para sanar as consequências que a pandemia trouxe para dentro das escolas.

Segundo o Censo Escolar divulgado pelo Inep (2019)⁴ cerca de 48 milhões de estudantes deixaram de frequentar as atividades escolares presenciais no Brasil, durante a pandemia. O principal objetivo disto foi prevenir e impedir a propagação do vírus.

Além do isolamento social, adaptar-se ao novo modelo de educação não foi simples para a grande maioria dos brasileiros. De um lado, houve suporte para urgente formação básica dos professores e gestores, enquanto paralelamente continuavam a preparar suas aulas.

O professor foi o grande protagonista, precisou planejar muito mais, se adequar, aprender novas ferramentas e juntamente encerrar seus próprios desafios emocionais, familiares, pessoais e profissionais.

O futuro profissional da docência foi colocado à prova, trocou definitivamente (ao menos enquanto a situação de pandemia vigora) a lousa por uma tela do computador, se desdobrou para dar conta de todas as tarefas.

4 INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

É importante considerar que as tecnologias tem sua grande atribuição no mundo globalizado atual, indispensável para conectar as pessoas, encurtar as distâncias e obter as informações em um curto espaço de tempo.

(...) Todos aprendem juntos, não em um local no sentido comum da palavra, mas num espaço compartilhado, um “ciberespaço”, através de sistemas que conectam em uma rede as pessoas ao redor do globo. Na aprendizagem em rede, a sala de aula fica em qualquer lugar onde haja um computador, um “modem” e uma linha de telefone, um satélite ou um “link” de rádio. Quando um aluno se conecta à rede, a tela do computador se transforma numa janela para o mundo do saber. (HARASIM et al., 2005, p.19).

Esses novos desafios e tantos outros alavancaram novos olhares criando uma nova educação, ou pelo menos exigindo a sua criação. O modelo híbrido (remoto mais presencial) deverá ser potencializado ainda mais, modelado a fim de garantir o sucesso dessa transição para um novo tempo.

Gerarão impactos e que poderão ser sentidos não apenas no momento, mas em longo prazo. Um exemplo é o ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio. Ele não só mostrará resultados desse tempo conturbado vivido por todos como também mostrará minimamente as diferenças e formas de exclusão sofrida por grande parte da população brasileira. Porque a pandemia revelou um cenário ainda mais estarrecedor no que diz respeito a essas injustiças.

Antes da pandemia, a escola pública já estava muito distante da realidade das escolas particulares. O ensino remoto traz à tona um problema social bastante grande.

O ensino remoto por outro lado colocou à prova as relações familiares. De um lado o prazer da convivência diária, integral, mas, por outro lado, vários problemas sociais como o aumento da violência, principalmente contra a mulher, abandono de incapazes, abandono intelectual, suicídio e tantas outras situações tristes.

Esse novo tempo vivido vem sendo desafiador para todos. Os professores se reinventaram e os pais/responsáveis tornaram-se tutores do saber. Os estudantes isolados, afastados da sua rotina, de seu espaço dentro da escola e passaram a viver em um novo formato

educacional construído dentro de suas próprias casas.

A escola cobra, os pais estão com carga tensional grande e o aluno, no meio de tudo isso, sofre. Sofre porque também se vê, por vezes “abandonado”. Abandonado é uma expressão para simbolizar esse momento vivido, onde as famílias se dividem entre o medo dos números alarmantes da pandemia, o medo de manter-se nos empregos, situação financeira e outros tantos pontos que poderiam ser destacados.

Diante desse cenário lamentável, é preciso unir forças. As famílias e escola devem estar na mesma sintonia, falando na mesma linguagem.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 9394/96) em seu artigo 12º, aborda este assunto e diz que a família tem um papel importante no desenvolvimento educacional da criança. E ainda “(...) elos sociais entre as famílias e a instituição escolar sempre estiveram no centro das preocupações dos sociólogos da educação” (NOGUEIRA, 1998, p.91).

Para início, há de existir muito diálogo entre as partes, criando-se um canal de comunicação direta como uma alternativa eficaz para sanar dúvida e ajudar os pais. Dessa maneira, evita-se os discursos de que: “não sou professor” ou “não sei ensinar”, podendo serem resolvidas se ambos encontrarem o caminho para se ajudarem.

Para dar certo, as famílias precisam estar dispostas a cooperar e ter empatia no processo educacional. Aos educadores cabe ficar atento aos alunos e dar conta dos objetivos propostos, indo de encontro a linguagem dos pais.

Nesse caminho se encontrará diversas dificuldades, as desigualdades sociais e a realidade econômica de muitas famílias poderão ser mais visíveis, no entanto, é uma condição e análise para um futuro artigo.

Considerações finais

A família sempre teve um papel fundamental no processo de educação dos filhos, não se pode olvidar, desde os primórdios da humanidade a inicialização da criança era apenas aquilo que aprendia

dentro de casa, o mínimo de condições para sobrevivência.

No nosso cenário brasileiro, atual, a educação enquanto dever fundamental do ser humano, é indispensável para sua formação e desenvolvimento enquanto cidadão e para sua qualificação profissional.

O estado deverá propor e oferecer o ensino às crianças, porém, o dever de educar advém da obrigação paterna e da sociedade como um todo. Essa tarefa deve ser dividida entre as figuras a fim de melhor atender os interesses das crianças.

É possível esperar um sistema educacional bem diferente no pós-pandemia, este novo cenário que se aproxima traz consigo a necessidade de firmar a tecnologia como algo intrínseco no ensino. Também é certo que, haverá desigualdade de aprendizagem assim como outras aprendizagens defasadas já existiram em muitas regiões do país.

Nesse momento de pandemia, torna-se urgente repensar políticas públicas de inclusão digital para diagnosticar e apresentar ações concretas, agregando ao sistema de ensino, nas competências e habilidades do aluno. Que sejam aplicadas e fiscalizadas bem como revistas, a todo o momento que for necessário, para melhorar e garantir a qualidade de vida e ensino de todos.

A escola precisará cuidar da questão emocional dos seus alunos. Esse tempo de isolamento produziu efeitos que serão sentidos em longo prazo. É dever de a gestão escolar garantir o bem estar da comunidade escolar criando momentos de oportunidade, autoconfiança e autonomia. Ter um espaço acolhedor, perceber a realidade, capacidades e fraquezas dos educadores é outro desafio. Oferecer oportunidades deve ser constante, qualificando o jovem, dando condições iguais, sendo que estas já estão previstas na Base Nacional Comum Curricular - BNCC. Parcerias precisam ser buscadas a fim de construir novas práticas.

Cuidar das emoções é a palavra de ordem. Aquele que assim consegue, vai tomar as melhores decisões, ser mais responsável, ter empatia. Garantir a aprendizagem para todos os estudantes, considerando os déficits do isolamento, exigirá um conjunto de ações, a serem abraçadas por todos. Será aos poucos construída uma nova identidade escolar e porque não dizer, da educação.

Diante da situação apontando, eis que se depreende ainda mais o papel essencial da família. Apesar de muitas terem precisado se reinventar, repensar todas as questões que envolvem o seio familiar – desde econômico, social, estrutural, mental -, o seu dever é auxiliar conjuntamente com a escola, de igual forma, para que a criança esteja recebendo uma educação de qualidade, direito esse que lhe é inerente a qualidade de ser humano.

O diálogo, a equidade, o sentimento de pertencimento produzirá trabalho em equipe, cooperação e ajuda mútua, empatia. Isto poderá ser visto e sentido por todos, em um primeiro momento como fatores determinantes no processo de ensino-aprendizagem do aluno.

Todos são responsáveis solidários na educação das crianças, a ação de uma pessoa e a continuidade da ação de outra pessoa, ou seja, não há um único responsável.

Referências

BRASIL. Código Civil Brasileiro. Lei nº 10.406/2002. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110406compilada.htm. Acesso em: 02 de março de 2021.

____. Constituição da República Federativa de 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 02 de março de 2021.

____. Estatuto da Criança e do Adolescente. Lei nº 8.069/90. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm. Acesso em: 02 de março de 2021.

HARASIM, Linda et al. *Redes de aprendizagem: Um guia para ensino e aprendizagem online*. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2005.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA - INEP. Disponível em: <http://inep.gov.br>. Acesso em: 02 de março de 2021.

NOGUEIRA, Maria Alice. *Relação Família-escola: novo objeto na sociologia da Educação*. Paidéia. v.8, n.14-15, pp. 91-103, 1998. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/paideia/v8n14-15/08.pdf> > Acesso em: 27/02/21.

PEREIRA, Esther Cristina. *Família e escola: Quais são os papéis?* Gazeta do povo. s.v.,s.n.,p.1,2012. Disponível em: <<http://www.gazetado>

povo.com.br/blogs/educacaoemidia/familia-e-escola-quais-sao-os-papeis/>. Acesso em: 27/02/21.

PIAGET, Jean. *Para onde vai a educação?* Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

ROGERS, Carl. *Liberdade de aprender em nossa década*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Emílio ou da educação*. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

RELAÇÕES ENTRE A FORMAÇÃO CONTINUADA E OS SENTIDOS DOS DOCENTES DURANTE A PANDEMIA

Natercia de Andrade Lopes Neta¹

Carlos André Duarte Costa²

Introdução

Assim que começou o mês de março de 2020, várias Escolas públicas de Maceió já esperavam alguma orientação para saber como iriam proceder diante da pandemia. Na Prefeitura, o decreto 8.853, de 23 de março, adotava em toda cidade de Maceió o isolamento/quarentena, e fechamento de todas as Instituições públicas. A Escola, locus da pesquisa, havia iniciado o ano letivo há uma semana, e os docentes, assim como toda gestão Escolar, não sabiam de que forma continuar com as interações com os alunos, contudo, havia uma certeza por parte da maioria, perder o contato com os estudantes provenientes de áreas vulneráveis, sem infraestrutura e sem explicações sobre o que estava acontecendo, em nada ajudaria a conter o avanço da pandemia, assim como corrobora Cifuentes-Faura (2020).

Desta forma, partiu dos docentes a iniciativa de manter o vínculo com os alunos através das redes sociais, a partir da primeira semana de quarentena. Contudo, alguns professores não conseguiram utilizar as mídias digitais, e começamos a ouvir em todas as reuniões semanais de HTPC (horário de trabalho pedagógico coletivo) relatos angustiantes e uma sensação de impotência.

1 Doutora em Educação, Mestra em Educação Matemática e Tecnológica, Especialista em Gestão Escolar e Licenciada em Matemática. Professora adjunta da Universidade Estadual de Alagoas. E-mail: natercia.lopes@uneal.edu.br.

2 Especialista em Matemática e Estatística, Licenciado em Matemática. Professor auxiliar da Universidade Estadual de Alagoas. E-mail: carloscosta@uneal.edu.br.

A gestão escolar sugeriu que as formações continuadas fossem voltadas para o uso das tecnologias, sendo ofertadas por professores da Escola e também formadores da rede municipal.

A participação dos docentes nos cursos de formação girava em torno de 80%, e após quatro meses de formação e interação com os estudantes a gestão escolar resolveu analisar se a mudança do foco das formações continuadas que antes era a elaboração de itens, para o uso de tecnologias digitais síncronas e assíncronas tinha mitigado a sensação de frustração dos docentes.

Uma pesquisa publicada por Zaidan e Galvão (2020) sobre os *sentimentos e percepções dos professores brasileiros nos diferentes estágios do coronavírus no Brasil*, havia revelado que o medo, a ansiedade e a insegurança dos docentes estavam relacionados à ausência de suporte ou capacitação durante o isolamento social para ensinar fora do ambiente físico da escola (55%), mas que eles gostariam de receber apoio e treinamento (75%). A hipótese levantada pela coordenação pedagógica era de que quanto mais envolvido nas formações continuadas, menos impacto a pandemia e o uso das tecnologias teriam no cotidiano dos docentes durante as aulas remotas.

Os professores e a tecnologia

Em um século que se fala de “corrida para Marte”, potências mundiais já discutem e estudam meios com o que há de mais avançado e moderno no meio tecnológico para levar seres humanos ao planeta vermelho. Em paralelo, a Organização das Nações Unidas, ONU, fala em “Abismo Digital” onde, segundo o estudo realizado, cerca de 3,6 bilhões de pessoas continuam excluídas da comunicação online no mundo.

Com esse cenário contraditório e desigual, se discute tecnologias educacionais de forma a colaborar no processo de ensino e de aprendizagem. Temáticas que vêm sendo aplicadas de maneira desigual e seletiva, como aponta o texto publicado por Flores (2020). Trazendo aos dias atuais, onde, de maneira impositiva, se fez necessário o ensino por meio tecnológico, traz à tona a defasagem nas formações continuadas dos docentes e a desigualdade tecnológica do

abismo digital, mostrando a importância da formação continuada e a inclusão digital. Hoje, mais do que nunca, se faz necessário uma discussão, mesmo não sendo uma temática nova, de maneira séria e que traga resolutividade para este tema que se arrasta por anos.

Diante dessas dificuldades relacionadas à formação do professor é necessário um processo de preparação, consistindo em formações que explorem alguns programas para que o docente desenvolva atividades com essas novas ferramentas junto aos alunos. O processo de formação continuada é importante, pois os professores adquirem conhecimentos sobre a evolução das novas tecnologias, essa formação proporciona ao docente condições necessárias para o domínio das tecnologias, tendo o objetivo de conhecer mais a fundo o processo de aprendizagem, como acontece e proporcionar aos educandos condições favoráveis para a construção de conhecimentos. Frigotto (1996) diz que, um desafio a enfrentar hoje na formação do educador é a questão da formação teórica e epistemológica.

Os dados de 2016 do Centro de Estudo Sobre as Tecnologias da Informação e da Comunicação (Cetic) mostraram que a aplicação da tecnologia (linguagem e ferramental) nos espaços escolares especialmente o público ainda está abaixo dos 50%. As pesquisas que sugere o impacto da tecnologia na prática cotidiana dos professores são bastante limitadas. Muitos professores resistem ao uso da tecnologia, porque reconhecem que ela não contribui para que eles alcancem seus objetivos (SOUZA, 2021).

Quando se pensa na realidade social em que estamos vivendo, é notório que, as mudanças que se fazem necessárias na educação, seja relacionada à formação docente ou ao uso de tecnologias no processo de ensino e de aprendizagem, vêm sendo debatidas ao longo dos anos e sem resultados satisfatórios. Tudo evolui, as mudanças acontecem e a escola acompanha essa evolução, ou pelo menos deveria.

Nesse cenário de pandemia que estamos enfrentando o uso das tecnologias não pediu licença para entrar, veio como um furacão mostrando o quanto perdemos durante todo esse tempo fugindo desta necessidade (PIZZINGA, 2020). Ficou evidente o quão o uso das tecnologias se faz necessário fora e dentro da escola, e a mudança que se já se discutia e existia na educação se fez mais precisa que antes.

Temos o docente que precisa de preparação, formação adequada para que saiba fazer uso das tecnologias, de modo que o resultado obtido no ensino e na aprendizagem mostre que os alunos estão de fato construindo conhecimento.

A necessidade de se “reconstruir”, automaticamente remete-se em uma perspectiva da prática dialética no contexto educacional/tecnológico. Segundo Freire (2000), a educação tem sentido porque o mundo não é necessariamente isso ou aquilo, porque os seres humanos são tão projetos quanto podem ter projetos para o mundo. Assim, essas inovações na educação, permitem o alinhamento nos modelos educacionais, o que estimula o desenvolvimento - dentro e fora da sala de aula.

A necessidade do profissional da educação se adequar às novas tecnologias, então, valida o argumento de que o educador deve ter uma formação continuada não somente por causa das “novas tendências tecnológicas”, mas sim por que a sociedade é dinâmica e em constante transformação e isso está simbioticamente ligado com as novas maneiras de se comunicar e de trocar informações.

Assim, se faz não extremamente necessário que o professor esteja sempre em formação continuada e que se atualize constantemente e paralelamente a dinâmica das transformações da tecnologia e comunicação da sociedade para trazer a mesma linguagem do dia-a-dia para a sala de aula. Isso não só dinamiza a aprendizagem como também acolhe e iguala as realidades da escola com a do mundo.

Nos dias de hoje os docentes ainda sentem dificuldades com a utilização de tecnologias no ambiente escolar, essas dificuldades surgem muitas vezes pela falta de conhecimento dos mesmos sobre a forma de como utilizar tais tecnologias. Assim, para trazer para a sala uma nova forma de ensino, o educador deve ter em mente que precisa desenvolver novas competências. Dessa forma, se faz necessário uma formação continuada, que tenha como objetivo sanar tais dificuldades.

Apesar de a tecnologia proporcionar uma gama de ferramentas educacionais e contribuir com o processo de transformação e inovação no âmbito escolar, a sua utilização tem a possibilidade de ser um fracasso, já que segundo Freire (2000) os professores não estão

preparados para tanta inovação, e principalmente nos dias atuais em que a tecnologia se renova rapidamente e os docentes tentam se adaptar o mais breve possível para que os discentes recebam um conteúdo de qualidade, porém isso acaba se tornando um grande desafio para ambos.

Se o processo educativo tecnológico bate à porta e não há professores capacitados e capacitadores, se configura em nível maior de dificuldade no processo ensino-aprendizagem. Logo, indubitavelmente, urge que haja uma preparação, uma formação continuada para que o professor possa levar os alunos aos níveis desejados na educação (FUNDAÇÃO OSWALDO CRUZ).

Diante da experiência vivida no cenário de pandemia, percebe-se que o uso de determinadas tecnologias, adequadas ao sistema educacional, tem sido um grande aliado para todos os envolvidos. Isso mostra também a grande importância de conciliar cada vez mais essas tecnologias tanto na formação acadêmica quanto em formações continuadas dos professores.

Sobre a Escola lócus da pesquisa

Algumas particularidades cercam a instituição em estudo, é uma escola que atende do 1º ao 9º ano do Ensino Fundamental, situada num dos bairros mais tradicionais de Maceió, foi inaugurada em 1977, sendo a primeira Escola pública da Comunidade. Geralmente, os pais que já estudaram lá matricularam seus filhos, e matriculam os netos, também observamos muitos docentes que lá estão, e que foram alunos da Escola. Além de ser referência em ensino no Bairro, a Escola foi a mais bem colocada no IDEB de 2019, o que mostra o esforço de todos integrantes da comunidade em buscar a eficácia escolar.

De acordo com o PPP (Projeto Político Pedagógico) da Escola, existem 69 docentes, sendo 52 efetivos e 17 contratados/conveniados, e destes, 43 tem mais de 15 anos de magistério.

Apesar de contemplada no PPP, a tecnologia digital não fazia parte do cotidiano das aulas presenciais, os celulares não eram permitidos em sala, o laboratório de informática estava desativado e apenas

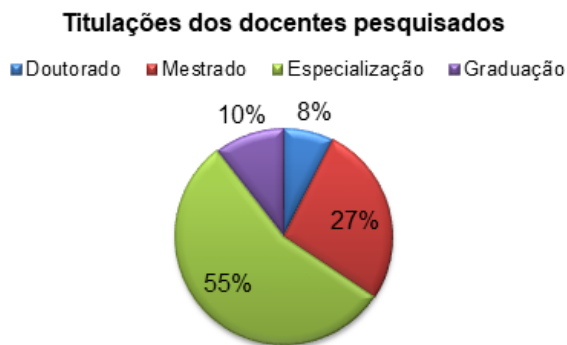
alguns docentes utilizavam aparelho televisor e projeção em sala.

Porém, assim que se iniciou o período de isolamento físico, essa foi a escola que primeiro se projetou para manter o vínculo com os alunos através das redes sociais, o que mostra o compromisso dos docentes com a Escola. A participação nas formações também era frequente, até mesmo pela obrigatoriedade da rede para validar o plano de trabalho semanal.

Para analisar se a mudança na formação continuada com foco nas tecnologias teve impacto positivo no bem-estar no docente frente as dificuldades encontradas no ensino remoto emergencial, foi feita a pesquisa que descreveremos no próximo capítulo.

Métodos e materiais

Para analisar se a formação continuada com foco nas tecnologias mitigaram a angústia dos docentes durante a pandemia, fizemos um questionário 6 meses após o início das aulas remotas. Dos 69 docentes, 67 responderam ao questionário que foi aplicado durante as formações.



Os docentes que fazem parte da Escola e que participaram da pesquisa são, em sua maioria especialistas, seguidos por mestres. Isso mostra que a formação continuada está presente não só em serviço, mas também como vida acadêmica dos docentes.

No questionário, realizado no Google Formulários, foram feitas

as seguintes perguntas:

1^a. Há quanto tempo você leciona na rede pública?

2^a. Qual sua última titulação?

3^a. Você participa da formação continuada ofertada pela rede municipal de Educação?

4^a. Numa escala de 0 a 10, como você se sente, enquanto professor, durante as aulas remotas na pandemia?

5^a. Escreva uma palavra que define o “ser docente” durante a pandemia.

As perguntas 1, 2, 3 foram de múltipla escolha. Na quarta pergunta, utilizamos a escala *Likert*, onde 0 era péssimo e 10 era ótimo. Nesta pergunta, esperávamos que o docente se percebesse, entre angústias e vitórias, e mensurasse uma nota para sua atuação. Na quinta pergunta, em resposta curta para ser digitada apenas uma palavra, esperávamos que o docente apresentasse como ele via sua profissão, e isso inclui o olhar para seus pares também.

Abaixo trazemos as palavras evocadas pelos 67 respondentes:

Palavras negativas evocadas

Palavra	Quantidade
Angústia	3
Cansado	2
Desconfortável	1
Dificuldade	1
Esgotado	2
Excluído	1
Explorado	5
Incomodado	1
Malabarista	2
Oprimido	1
Preocupado	1
Pressionado	1
Sofredor	1
Tédio	1
Vítima	1

Palavras positivas evocadas

Palavra	Quantidade
Adaptação	2
Aprendizado	1
Criativo	2
Dedicação	3
Desafiador	9
Fundamental	1
Guerreiro	3
Paciência	2
Reinventar-se	9
Resiliência	3
Superação	8

Fonte: pesquisa realizada

Observamos que as palavras “reinventar-se”, “resiliência”, “desafiador”, e “superação”, eram as mais trabalhadas e proferidas durante as formações continuadas, inclusive estando presentes nos temas das *lives*.

Observamos que 67% dos docentes com mais de 15 anos de experiência, evocaram palavras positivas quando indagados sobre o trabalho docente durante a pandemia. Para os docentes com menos experiência em sala de aula, esse percentual foi de 58%.

A relação mais evidente se concretizou, os professores que pior se sentiram durante a pandemia, foram os que mais atribuíram palavras negativas à profissão.

Agrupamos as respostas em duas categorias: como eu me vejo e como eu vejo a profissão docente.

Quadro 1. Como eu me vejo dentro da pandemia

Tempo de Magistério	Participa da Formação Continuada?				Total
	NÃO		SIM		
	Numa escala de 0 a 10, como você se sente, enquanto professor, durante as aulas remotas na pandemia? (média)				
	0 a 5	6 a 10	0 a 5	6 a 10	
Menos de 15 anos	3	2	8	11	67
Mais de 15 anos	5	6	13	19	
Percentual	50%	50%	41,20%	58,80%	

Fonte: dados do pesquisador

Quanto mais participam das formações continuadas, mais visões positivas de bem-estar docente aparecem. Os que não participam das formações continuadas, não houve alteração no sentimento durante a pandemia. Quanto mais experiência em sala de aula, mais tranquilo demonstrava estar o professor.

Agora um panorama de como os docentes pesquisados veem a profissão docente a partir das palavras positivas e negativas.

Quadro 2. Como eu vejo a profissão docente

Tempo de Magistério	Participa da Formação Continuada?								Total
	NÃO				SIM				
	Numa escala de 0 a 10, como você se sente, enquanto professor, durante as aulas remotas na pandemia?*								
	4,1		7,1		3,9		7,4		
	50%		50%		41,2%		58,8%		
	Escreva uma palavra que define o “ser docente” durante a pandemia**								
-	+	-	+	-	+	-	+		
Menos de 15 anos	2	1	0	2	5	3	3	8	24

Mais de 15 anos	2	3	0	6	8	5	4	15	43
Total	16				51				67

Fonte: dados do pesquisador

Legenda: *A média foi calculada com base nas pontuações de 0 a 5, e de 6 a 10, por grupo de docentes que não participam das formações e que participam. **Classificamos as palavras em duas categorias, palavras negativas e positivas, conforme apresentamos.

Dos pesquisados, 76,1% dos docentes participam da formação continuada. De forma detalhada, podemos notar que dos docentes que não fazem formação continuada, e que se sentiram bem dando aula durante a pandemia, nenhum relacionou a profissão a aspectos negativos. Já para os que estavam em formação continuada, isso ocorreu em 13,7% dos casos.

Os docentes que não participam da formação continuada atribuem termos mais positivos para a profissão docente, cabe ressaltar que alguns destes docentes não participam da formação por estarem de licença, logo eles não estão vivenciando o ensino remoto emergencial na prática. Dos docentes que fazem formação continuada, 61% evocam palavras positivas ao se referirem a profissão docente, 65% dos que se sentem bem, também atribuem palavras positivas, 58% dos que se sentem mal dando aula na pandemia dizem que se sentem oprimidos, angustiados e cansados.

Conclusão

O objetivo do trabalho era analisar os impactos da formação continuada voltada para as tecnologias digitais no bem-estar no professor e na representação que ele faz da profissão docente durante a pandemia.

Foram pesquisados 67 professores de uma escola pública que iniciou primeiro as aulas remotas em março de 2020. A formação continuada que antes era voltada para a elaboração de itens para avaliações ficou concentrada no uso das tecnologias digitais para que o professor continuasse com a interação com os alunos, porque se o vínculo se perdesse poderíamos ter uma grande evasão e os alunos

estariam carentes de orientações.

Os professores desta escola já tinham histórico de participação em formação continuada, especialização e mestrado, e quase 80% participavam da formação continuada em serviço. Os resultados nos mostraram que os professores que participaram das formações tiveram mitigadas as suas angústias durante a pandemia enquanto estavam no ensino remoto emergencial, porém o saber experiencial foi quem mais colaborou para as representações positivas da profissão docente entre os entrevistados.

Referências

CIFUENTES-FAURA, J. Consecuencias en los niños del cierre de escuelas por Covid- 19: el papel del gobierno, profesores y padres. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, Madrid, v. 9, n. 3e, p. 1-12, 2020. Disponível em: <https://revistas.uam.es/riejs/article/view/12216/12089>. Acesso em: 30 dez. 2020.

FLORES, N. *Especial Blogs de Ciência da Unicamp*, 2020. Disponível em: <https://www.blogs.unicamp.br/covid-19/desigualdade-social-e-tecnologia-o-ensino-remoto-serve-para-quem/>. Acesso em 07 fev 2021.

FREIRE, P. *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

FRIGOTTO, G. *A formação e profissionalização do educador: novos desafios*. In: GENTILLI, P. e SILVA, T.T. da, (Orgs). Escola S.A. Brasília, CNTE, 1996.

FUNDAÇÃO OSWALDO CRUZ. *Documento sobre retorno às atividades escolares no Município do Rio de Janeiro em vigência da pandemia Covid-19*. 29 jun. 2020. Disponível em: <http://www.ensp.fiocruz.br/portal-ensp/informe/site/arquivos/anexos/faa8070432df159d904c-45620d4a491f8fbcecf3.PDF> . Acesso em: 25 out. 2020.

PIZZINGA, V. H. Precarização do trabalho no novo filme do Ken Loach e a atual pandemia de COVID-19. *Pensares em Revista*, Rio de Janeiro, n. 18, 2020. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/pensaresemrevista/article/view/49995>. Acesso em: 26 dez. 2020.

SOUZA, K. R. et al. Trabalho remoto, saúde docente e greve virtual em

cenário de pandemia. *Trab. educ. saúde*, Rio de Janeiro, v. 19, e00309141, Jan. 2021. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-77462021000100401&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 25 fev. 2021

ZAIDAN, J. M.; GALVÃO, A. C. COVID19 e os abutres do setor educacional: a superexploração da força de trabalho escancarada. In: AUGUSTO, C. B.; SANTOS, R. D. (orgs.). *Pandemias e pandemônio no Brasil*. São Paulo: Instituto Defesa da Classe Trabalhadora, 2020.

A IMPORTÂNCIA DOS PROCESSOS SIGNIFICATIVOS DA AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Ana Paula Monteiro da Silva¹

Introdução

A prática avaliativa na escola, especialmente na educação infantil, vem sendo motivo de discussões dentro das teorias pedagógicas, envolvendo também a elementos da Pedagogia, Psicologia e Psicopedagogia, uma vez que estas tendem a assumir finalidades diferentes conforme o objetivo posto à educação.

Portanto, a avaliação, na educação infantil, deve ultrapassar o caráter classificatório advindo da postura tradicional que leva a excluir e sentenciar o indivíduo e se aproximar mais da proposta sócio-construtivista que envolve todos os aspectos do desenvolvimento infantil.

Ao professor cabe planejar pensando em cada aluno, pois cada um é diferente do outro e é através da avaliação diagnóstica que será detectada a perspectiva histórica e cognitiva de seus alunos.

No intuito de aprimorar o processo de aprendizagem na educação infantil, definiu-se como objetivo geral deste estudo identificar e analisar os processos avaliativos na Educação Infantil e Anos Iniciais, bem como entender a importância da avaliação no processo ensino-aprendizagem, seguindo caminhos concretos do contexto

1 Professora da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal; graduada em Letras- Português, Inglês/Universidade Estadual de Goiás/UEG, cursando Pedagogia pela UNICESUMAR; pós-graduada em: Orientação Educacional-Universidade Castelo Branco; pós-graduada em Psicopedagogia Institucional-Universidade Castelo Branco; pós-graduada em Educação Infantil e Ensino Fundamental- Faculdade de Tecnologia e Educação de Goiás-FATEG; pós-graduada em Educação Especial e Inclusiva- Faculdade de Tecnologia e Educação de Goiás-FATEG; cursando Especialização em Educação Profissional e Tecnológica pelo Instituto Federal do Espírito Santo. E-mail: anahannamonteiro123@gmail.com.

histórico-social, preocupando-se com a sistematização dos conteúdos.

Como objetivo específico, este estudo visa a compreensão de novos saberes sobre a Educação Infantil, bem como sobre o processo avaliativo e sua relação com a aprendizagem.

Sendo assim, o presente estudo busca desvelar qual o real significado da ação avaliativa na Educação Infantil e Anos Iniciais bem como entender a importância da avaliação e quais suas implicações no processo da aprendizagem.

É necessária a compreensão dos reflexos negativos da avaliação na prática tradicionalista e o novo olhar que surge em face da proposta construtiva. A escolha do tema deu-se principalmente ao entendimento da presença da avaliação em todo o percurso educativo.

Com a avaliação significativa, o aluno é auxiliado na busca de informações, aprendendo a localizá-las, analisá-las, relacionando ao conhecimento significativo.

Fundamentação teórica

Ao se buscar conceitos sobre avaliação, encontra-se que a mesma é o ato de apreciar valor determinado pelos avaliadores. Avaliar é determinar o valor ou valia de; apreciar o merecimento de; reconhecer a força de; fazer ideia de; aferir.

No entanto avaliar é algo mais complexo e profundo do que somente o conceito que encontramos no dicionário. Segundo Hoffmann (1999), a Educação Infantil tem um papel muito importante na formação da criança e em especial, em relação à avaliação, pois é onde socialmente se tem maiores espaços de se fazer um trabalho mais democrático e significativo em função das menores cobranças formais.

No ambiente escolar o que se pretende é fundamentalmente um ambiente livre de tensões e limitações, com educadores disponíveis concretamente para acompanhar e oportunizar vivências enriquecedoras, através das quais a criança possa ampliar suas possibilidades de descobrir o mundo. As crianças explicitam as construções e níveis conceituais por exemplo, no processo da escrita.

Considerando a linguagem um sistema contextual complexo, assumindo o papel de mediador entre a criança e a alfabetização,

estimulando a reflexão sistemática e posicionando-se como auxiliar na construção dos conceitos, o educador possibilita com êxito o processo ensino-aprendizagem.

Vygotsky (1987), mostra a importância da língua escrita, como a aquisição de um sistema simbólico de representação da realidade, contribuindo para o desenvolvimento de todo o processo educativo, focalizando o ambiente alfabetizador e o lúdico no aprendizado:

“O desenhar e o brincar deveriam ser estágios preparatórios ao desenvolvimento da linguagem escrita das crianças. Os educadores devem organizar todas essas ações e todo o complexo processo de transição de um tipo de linguagem escrita para outro. Devem acompanhar esse processo através de seus momentos críticos até o ponto da descoberta de que se pode desenhar não somente objetos, mas também a fala. Se quiséssemos resumir todas essas demandas práticas e expressá-las de uma forma unificada, poderíamos dizer o que se deve fazer é, ensinar às crianças a linguagem escrita e não apenas a escrita de letras” (Vygotsky, 1987, p.134).

Ao pensar no sucesso da alfabetização, é importante refletir sobre a postura do professor na sala de aula, quebrando paradigmas constantemente vistos no ambiente escolar. Sabe-se que para desenvolver o processo ensino-aprendizagem significativo para todos os alunos, é necessário ir além, procurando novidades que estimulem o aluno ao aprendizado.

O educador evidencia a busca de alternativas coerentes para facilitar o aprender, possibilitando uma participação significativa e plena no mundo letrado, tornando os educandos capazes de conhecer e respeitar as variedades linguísticas, utilizando a linguagem como instrumento de aprendizagem, valendo-se da linguagem para melhoria de relações pessoais e, sobretudo, subsidiando uma melhor compreensão da língua como atividade discursiva.

Entre várias alternativas para que a alfabetização aconteça, tem-se como exemplos de grande importância, os jogos e as brincadeiras. À medida que a criança começa a interagir com brinquedos e com outras pessoas, começa a construir relações de conhecimentos a respeito do mundo em que vive.

A escola, juntamente com a família deve favorecer à criança

uma ação de liberdade, garantindo a sociabilização gradativa através do contato com professores, colegas e sociedade.

Para garantir esse sucesso, a criança jamais deve se sentir bloqueada ou oprimida em seus desejos de aprendizado. As experiências individuais devem ter um espaço relevante sendo respeitadas nas convivências tanto de crianças, quanto de adultos. Quando ela está em grupo, troca experiências e observa o outro; quando está em sua individualidade, necessita raciocínio lógico e valoroso ao seu aprendizado.

Registra-se a importância do desenvolvimento da criança, levando em conta que o ambiente escolar é vasto e necessita ser modificado a cada estratégia de ensino.

O lúdico proporciona à criança, a realidade objetiva e o desenvolvimento da imaginação. A criança deve ser convidada a participar de atividades que contribuam para seu desenvolvimento cognitivo, concebendo a realidade cultural em que vive.

Vygotsky defende o jogo infantil como aproximação da arte, levando em conta a necessidade que a criança tem para compreender o mundo. A brincadeira e o ambiente alfabetizador são resultados da aprendizagem, e dependem diretamente de um sujeito social, para a assimilação do concreto, observa-se assim que a avaliação acontece ao mesmo tempo, pois a criança analisa, brinca, aprende.

Os brinquedos, jogos e materiais pedagógicos são objetos que trazem um saber em potencial. Cabe ao professor mostrá-los e aproximá-los no dia-a-dia da criança. Quando se lida com esses ricos materiais a criança usa-os para além da brincadeira, gerando aprendizado. Mostrar os objetivos dos jogos e brincadeiras também incentiva o espírito de cooperação, da participação na comunidade. É importante que o professor observe que os jogos cooperativos são desenvolvidos para que o respeito entre jogadores prevaleça. Deve - se jogar com o outro e não contra o outro. A comunicação e a criatividade são estimuladas para que se alcance um objetivo comum, importantes para o significado de uma avaliação mais ampla.

As atividades que privilegiam os aspectos cooperativos são necessários, pois contribuem para o desenvolvimento do sentido de pertencer a um determinado grupo, para a formação de pessoas que se conscientizam sobre responsabilidade social, trabalhar com o aluno o

respeito, fraternidade, solidariedade de forma lúdica e compensatória, são caminhos propícios a uma avaliação eficaz.

Assaz informar que nos jogos e brincadeiras, o aluno deve entender atitudes fundamentais como a empatia: a criança deve aprender a se colocar no lugar do outro; cooperação: o trabalho é estabelecido em prol de uma meta comum, sendo a estima: o reconhecimento da importância do outro; a comunicação: o diálogo presente em todas as situações; escrita: escrever recados de incentivo ao colega é interessante e estimula a autoestima daquele que escreve e daquele que recebe.

A atuação do professor oferta a dinâmica, possibilitando um ambiente acolhedor, motivador, para que todos tendem a participar ativamente e utilizar melhor suas habilidades e conhecimentos.

Com tão importantes elementos descritos acima, a aprendizagem torna-se prazerosa mediante os aspectos lúdicos. Ressalta-se, por exemplo que para que o aluno seja capaz de compreender e produzir textos é necessário um trabalho pedagógico sistemático, proporcionando a realidade ao aprendizado. Sendo assim, a criança aprende a organizar e conhecer um vocabulário adequado e recursos coesos.

Quando o aluno consegue ler parcialmente pequenas palavras, ou simplesmente decifra o que está escrito, o professor reflete suas atitudes perante a alfabetização, pesquisando novas formas de aprendizado. É importante lembrar que cada criança tem o tempo próprio para aprender.

Assim, é importante dar a este aluno oportunidades maiores de participar de atos de leitura, onde ele possa ler textos de diferentes contextos, criando assim seus próprios critérios de seleção, compartilhando de:

- Histórias em quadrinhos;
- Leitura de jornais, gibis, poemas;
- Hora do conto;
- Apresentação de poesia;
- Cartazes;
- Jogos, entre várias formas de aprendizado.

Portanto, neste processo é necessário repensar a alfabetização, bem como a avaliação dos alunos. Para que haja um verdadeiro aprendizado, onde as crianças tenham prazer em estudar, o professor

contribui para despertar a curiosidade nos alunos, enriquecendo o ambiente em que o mesmo está inserido.

O professor tem um papel muito importante no processo de avaliação, sendo assim o educador propicia um ambiente que visa facilitar o desenvolvimento das estruturas operatórias que vão sendo construídas a partir dos conhecimentos que a criança já adquiriu e reconstruídas no processo de aprendizagem.

O processo de aprendizagem ocorre a partir da relação da criança com o professor, sendo assim, o professor observa e busca compreender a criança e seu desenvolvimento, pois cada um possui um ritmo próprio de aprendizagem, é muito importante que o educador saiba como evolui na criança a construção do conhecimento, para que ele possa respeitá-lo em todos os momentos e busque melhores estratégias para que a crianças construam seu conhecimento de forma significativa.

Dessa forma, o principal papel do professor no processo avaliativo é fazer uma análise do potencial da criança e sua evolução ao longo de um período, do qual o professor é participante, interessado no desenvolvimento de seu aluno. Assim, o aluno sentirá segurança tanto ao acertar, quanto sobretudo ao errar, respeitando seu tempo, acolhendo.

Acolher o educando significa que o educador está aberto para recebê-lo. Ao acolher o aluno não quer dizer que o professor irá aceitar como certo tudo que vem do educando. Neste caso, acolher significa possibilitar que haja um espaço para a relação entre aluno e professor, onde através de confrontos, surgirão oportunidades de praticar todos os atos educativos, incluindo a avaliação. Para se fazer uma avaliação mais justa é necessário coletar dados relevantes, que exponham o estado de aprendizagem do educando.

Os instrumentos utilizados para avaliação de aprendizagem não podem ser quaisquer instrumentos, pois devem servir para reforçar o conhecimento adquirido pela criança, e caso forem utilizados de forma inadequada pode vir a dificultar a aprendizagem do educando.

Neste aspecto, o conhecimento será adquirido à medida que o aluno vivenciar e descobrir os caminhos necessários para desenvolver o raciocínio correto, adquirindo então, o conhecimento filosófico,

para entender o processo de desenvolvimento de resolução de problemas. A assimilação exige que o aluno interrogue, pense e reflita sobre situações a serem resolvidas.

Deste modo, o professor influencia o aluno a questionar e chegar à resolução lógica de forma condizente, sendo capaz de ampliar seu raciocínio lógico e participar de atividades que envolvam o raciocínio e o desenvolvimento de atividades que contribuam para a verificação satisfatória do processo de ensino em toda a caminhada do aprender. Nota-se que as propostas de ensino devem estar de acordo com a realidade dos alunos, contribuindo para que se tornem interativas e motivadoras ao aprendizado.

Promover oficinas são estratégias que ajudam no desenvolvimento da integração das turmas de todo o ambiente escolar, possibilitando a convivência mútua entre níveis de ensino, modalidades e competências variadas.

Segundo Luckesi (2000), a avaliação é uma apreciação qualitativa sobre dados relevantes do processo de ensino e aprendizagem que auxilia o professor a tomar decisões sobre o seu trabalho.

Medir significa descrever a grandeza de uma qualidade em estudo, conferindo-lhe números de acordo com as regras combinadas de antemão, sendo este esteado em regras inteiramente impessoais. De acordo com Hoffmann (2003), a avaliação possui três funções de fundamental importância para o processo educativo como diagnosticar, controlar e classificar.

Destarte, a avaliação deve buscar o indispensável suporte. Se menosprezar ou, então, caso se apoiar em dados errôneos, insuficientes e inadequados, deixará de ser avaliação. Pois, medida e avaliação estão presentes em cada ação educativa, seja ela encarada de perto, na sala de aula, seja vista de longe, pelos responsáveis por todo o sistema escolar. (MEDEIROS, 1999)

Em tempos passados, a avaliação escolar era feita para verificar se o aluno memorizou os conteúdos que constam na grade curricular, onde os educandos eram vistos como incapacitados de aprender.

A avaliação, nesta concepção, é motivo de repressão pelo qual o professor não dá importância ao que foi construído ao longo de um processo de ensino-aprendizagem. Esta avaliação é a

forma de testar e medir os acertos e erros dos indivíduos. Fica claro que os professores entendem que na prática, ainda hoje, avaliar é: dar notas, fazer provas, registrar notas, conceitos, etc. Assim, utilizam dados comprováveis na medida em que é mais fácil atribuir aos alunos médias de resultados obtidos em exames. (GARCIA, 1981)

Assim sendo, a avaliação se torna uma razão de controvérsias entre educando e educadores, havendo uma enorme diferenciação entre educar e avaliar. É algo meramente burocrático em que perde o sentido de que a avaliação é essencial à educação, uma vez que esta oportunize uma reflexão sobre a ação educativa.

No processo quantitativo de avaliação, o erro na prova é visto de forma estanque, pois muitas vezes não há um trabalho em cima dos erros dos educandos. Os professores voltados para essa prática tradicional abordam a ação avaliativa como garantia de um ensino de qualidade. Contudo, a avaliação classificatória faz com que o conhecimento continue sendo fragmentado, o que impede de manter uma relação interativa entre docente e discente a partir da reflexão conjunta (MEDEIROS, 1999).

Por fim, avaliar requer reflexão de quem avalia e de quem está sendo avaliado, porém o peso é maior para quem avalia, principalmente em se tratando de crianças pequenas, pois o professor pode aprofundar sobre o conhecimento dessas crianças, evitando avaliações muitas vezes severas, pouco expressivas ou mesmo descontextualizadas. Incentivar, elogiar, objetivando mostrar que a criança tem potencial, favorece uma relação afetiva recíproca, ofertando uma aprendizagem que seja expressiva.

Considerações finais

A avaliação escolar é sem dúvida de suma importância, uma vez que é potencialmente o instrumento a ser usado na construção ou no pleno desenvolvimento do modelo de atuação escolar.

Se conduzida com caráter reflexivo e na medida em que sirva de termômetro a identificar as carências apresentadas pelos alunos, no decorrer do período letivo, serve como balizadora, para que possa o professor, tomar certas decisões ou executar modificações e reforços

que favoreçam o desenvolvimento necessário ao alcance pleno dos objetivos planejados.

É preciso um rompimento com o modelo tradicional de avaliação, que fuja da aplicação de provas/testes como medidor de conhecimentos e ainda, que se instale um novo modelo, onde o aluno seja acompanhado e estimulado constantemente, podendo assim ser avaliado, também constantemente, em função da construção dos conhecimentos que tenha sido capaz de aferir e processar.

O que deve ser modificado, antes de qualquer outra questão, é a verdadeira função da avaliação no contexto escolar. Enquanto for realizada com a intenção única de atribuir nota ao aluno, não contribui para um maior desenvolvimento dos envolvidos em sua confecção, mas ao contrário até, pode ser um dos fatores geradores de um maior índice, tanto de evasão como de reprovação escolar.

É fundamental que se tenha uma visão sobre o aluno como um ser social e político, capaz de atos e fatos, dotado de, e em conformidade com o senso crítico, sujeito de seu próprio desenvolvimento.

Somente uma avaliação levada a termo de forma adequada, é capaz de favorecer o desenvolvimento crítico pleno ou a construção perfeita da autonomia.

Compreende-se que a avaliação da aprendizagem vem se constituindo um sério problema educacional há muito tempo.

Mais recentemente, a avaliação está também muito em pauta em função das várias iniciativas tomadas por mantenedoras, públicas ou privadas, no sentido de reverter este quadro de fracasso escolar. Entende-se, todavia, que a discussão sobre avaliação não pode ser feita de forma isolada de um projeto político-pedagógico, inserido num projeto social mais amplo.

Este artigo visa aproximar intensa e especificamente, das práticas concretas de avaliação da aprendizagem, através das representações e, sobretudo, pelas observações do cotidiano escolar. As formas de mediação representam uma sistematização de práticas que já vêm ocorrendo, só que, muitas vezes, de maneira dispersiva, inconsciente, fragmentada ou mesmo contraditória.

O professor normalmente espera sugestões, propostas, orientações para sua tão desafiadora prática; muitos gostariam até de

algumas “receitas”. Sabemos no entanto, que estas não existem, dada a complexidade e dinâmica da tarefa educativa.

Entende-se que é necessário o professor desenvolver um método de trabalho. Ao trabalhar com a dimensão das mediações, é possível apresentar algumas possibilidades, tiradas da própria prática das escolas e dos educadores que estão buscando hoje uma forma de superação da avaliação seletiva, e, de outro, refletir sobre possíveis equívocos que se pode incorrer na tentativa de mudar as práticas tradicionais, começando pelos primeiros anos de escolaridade na educação infantil e anos iniciais, fortalecendo as ações por todo o caminho da aprendizagem.

Referências

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Nº 9.394/96.

HOFFMANN, Jussara. Avaliação: Mito e desafio. Uma perspectiva construtiva. Porto Alegre: Mediação, 2003.

BRASIL. LEI Nº 11.274, DE 6 DE FEVEREIRO DE 2006 - Diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade.

LUCKESI, Cipriano Carlos. *Avaliação da aprendizagem escolar*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil, de 05 de Dezembro de 1988.

BRASIL. Estatuto da Criança e do Adolescente. Lei 8.069/90, de 13 de julho de 1990.

DELORS, Jacques (Coord.). Os quatro pilares da educação. In: *Educação: um tesouro a descobrir*. São Paulo: Cortez, 1991.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

BECKER, Howard S. *Uma Teoria da Ação Coletiva*, Rio de Janeiro, Zahar, 1977.

AS CONTRIBUIÇÕES DO MÉTODO BACONIANO PARA EDUCAÇÃO: UMA ANÁLISE DAS OBRAS NOVUM ORGANUM E NOVA ATLÂNTIDA

Marco Antônio de Oliveira Gomes¹

Alessandro Santos Rocha²

Italo Ariel Zanelato³

Introdução

Por que retomar a obra de Francis Bacon (1561-1626) em pleno século XXI? Provavelmente poucos se inclinaram a responder de forma positiva sobre a necessidade da leitura do pensador inglês. Porém, sua obra se constituiu como elemento fundamental para a compreensão do mundo moderno e apresenta características que superaram os embates do período em que foi forjada.

Nesse sentido, o presente texto tem como objetivo analisar a proposta do método indutivo para alcançar o *conhecimento verdadeiro* formulado por Francis Bacon. O método indutivo, proposto no *Novum Organum*, permitiu que caminhos científicos fossem desbravados e, posteriormente, fossem aperfeiçoados por filósofos que sucederam a Bacon e se ocuparam em discutir ciência, assim, verifica-se

1 Doutor em História e Filosofia da Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Professor do Departamento de Fundamentos da Educação (DFE) da Universidade Estadual de Maringá (UEM). Endereço eletrônico: marcooliveiragomes@yahoo.com.br.

2 Doutor em Educação pela Universidade Estadual de Maringá (UEM). Professor do Departamento de Pedagogia da Universidade Estadual de Maringá. Endereço eletrônico: asrocha2@uem.br

3 Mestrando em Educação pela Universidade Estadual de Maringá (UEM). Professor da Secretaria Estadual de Educação (SEED). Endereço eletrônico: itozanelato@hotmail.com

quão importante é o método inaugurado.

O conceito formulado por Bacon à ciência, fundamenta-se no contexto histórico no qual estava inserido. O modo capitalista em expansão aplicado à Inglaterra se que firmava sob a égide do protestantismo estava em plena expansão produtiva. Assim, Bacon apresentava-se como um filósofo que buscava um método criteriosamente rígido para controlar a natureza que superasse os vícios do intelecto humano e permitiriam alcançar a verdade.

Ainda que não seja comum conceber o método baconiano aplicado à Educação, visto que não há nada escrito diretamente para o campo pedagógico, algumas inferências se tornam possíveis a partir do momento que a obra *Nova Atlântida* é analisada para o entendimento do método indutivo. Nesta perspectiva, observa-se o desejo de uma formação educacional que permita ao homem aprender as leis de controle da natureza para posteriormente aprimorar ou mesmo criar novas leis.

O intuito deste texto é fortalecer uma discussão que se encontra em uma larga bibliografia em torno do método científico, observando, ainda, a importância de discutir e atualizar o tema do método científico.

A decomposição do modo de produção feudal, a ascensão da burguesia e o nascimento da ciência moderna

Tanto na Antiguidade Clássica como na Idade Média preponderou a compreensão de uma ciência contemplativa, não vinculada de aplicações do saber, mantendo-se apartada da técnica. O que, diga-se, são características das sociedades que desvalorizam o trabalho manual.

Desse modo, na medida em que as relações feudais de produção entram em processo de desintegração, verifica-se o surgimento de novas formas de compreensão dos fenômenos. Nos séculos XVI e XVII, exemplarmente, intensificam-se as atividades comerciais, a colonização da América avança e, como desdobramento, a extração de riquezas amplifica-se. A ampliação da manufatura produziu transformações significativas nas formas de trabalho.

A ciência, naquela época, expressava a passagem do feudalismo para o capitalismo, manifestando-se com o processo de substituição progressiva da servidão para o trabalho livre. Há nesse momento histórico, uma gama de forças que conduzem à falência do sistema feudal e oferta possibilidades perenes para o aparecimento de um modelo capitalista de produção. Abandonando o modo medieval e toda influência religiosa, nesse momento o homem ocupa o lugar central das discussões, nos devidos termos, o conceito de antropocentrismo fundamenta as discussões.

Na verdade, desde o fenômeno do Renascimento, é possível perceber o crescente questionamento da fé como critério de conhecimento. Rompia-se, dessa forma, com a tradição escolástica medieval. Os homens renascentistas conceberam novas formas de perceber o mundo e o próprio homem. Trata-se de um processo que coloca em voga a Igreja católica e a filosofia aristotélica, além de rejeitar o postulado da autoridade.

A aliança entre a experiência (provedora de fatos concretos e particulares) e a razão (fornecedora de raciocínios abstratos e gerais) pode ser considerada um dos maiores triunfos do pensamento moderno, uma vez que é a partir dela que o conhecimento lança suas duas principais bases, a partir das quais serão estabelecidas as fundamentações e as justificativas para o avanço não apenas da filosofia e das ciências, mas também das artes, dos ofícios ou das técnicas (BATISTA, 2010, p. 165).

Assim, o homem e a natureza passaram a se manter no centro de inúmeros questionamentos. O universo deixa de ser visto de forma religiosa e estática e passa a ser formulado de forma racional e empírica. Não por acaso, o interesse pela aquisição do conhecimento e pelas formas de sua obtenção, foi materializado na produção de diferentes autores.

Ciência e poder do homem coincidem, uma vez que, sendo a causa ignorada, frustra-se o efeito. Pois a natureza não se vence, se não quando se lhe obedece. E o que à contemplação apresenta-se como causa é regra na prática (BACON, 1973, p. 19).

Como se vê, cabe ao homem ser protagonista da sua existência e a ciência ocupa um papel basilar, pois a “natureza não se vence, se

não quando lhe obedece”. Isso posto, na próxima seção, analisar-se-á a proposta de conhecimento e de Francis Bacon e verificar os possíveis vínculos com a questão educacional.

Bacon: o pai do empirismo e o modelo de ciência moderna

Francis Bacon não pode ser desvinculado da tradição histórica iniciada com o Renascimento, uma vez que, todo seu fazer científico estava enquadrado nos paradigmas modulados pelo Renascimento. No cenário de constituição da modernidade, a razão se desprende das crenças religiosas, o conhecimento institui-se como modo de apartar a possibilidade do homem conhecer e alterar a realidade, pois inicia um fazer pautado na subjetividade e não autoridade, utilizando a razão para contrapor a fé, e além, a formulação de uma nova concepção de universo forçava os pensadores da época a reformular toda produção do conhecimento.

O questionamento sobre o “método” movimentou a história da filosofia e moveu o racionalismo⁴, seu principal interessado. De tal modo, Galileu ao aplicar seu método confronta toda a física aristotélica, rompendo com o modelo de compreensão do mundo que prevalecera até então. O medo de manutenção dos erros forçou os filósofos a revisarem a questão do conhecimento, que por sua vez irremediavelmente fez com que se revisasse a metafísica aristotélica-tomista.

Nessa perspectiva, durante a Antiguidade não existia perfeitamente definida uma teoria do conhecimento, de tal modo, as questões deles eram “Existe algo?”, “Isto que existe, o que é?”, destacando que os céticos não questionavam a capacidade humana de conhecer. Seguindo o rumo da História, os modernos reformularam as questões antigas para “O que é possível conhecer?”, “Qual a origem do conhecimento?”, “Como definir o critério de certeza para saber se o conhecimento é verdadeiro?”.

Assim, as análises aqui destacadas grifam alguns aspectos: as fontes das quais Bacon se utilizou para desferir críticas e aquelas nas

4 A discussão acerca do método estimulou a criação de duas correntes filosóficas: o empirismo: tendência filosófica que destaca o papel da experiência sensível no processo do conhecimento; e o racionalismo: vincula as doutrinas que destacam o papel da razão no processo do conhecimento.

quais se embasou para criação do método; os empecilhos para criação de modelo científico; o método indutivo constituído por Bacon; e, por fim, a aplicabilidade da teoria baconiana no campo educacional presente na obra *Nova Atlântida*.

Por sua vez, uma das obras mais conhecidas escrita pelo filósofo britânico Francis Bacon é o *Novum Organum*⁵, nela afirma que

Mesmo os resultados até agora alcançados devem-se muito mais ao acaso e a tentativas que à ciência. Com efeito, as ciências que ora possuímos nada mais são que combinações de descobertas anteriores. Não constituem novos métodos de descoberta nem esquemas para novas operações (BACON, 1973, p. 20).

Nesse caso, se faz indispensável a compreensão da época em que Bacon viveu, aproximadamente entre os anos de 1561 a 1626, período em que a Inglaterra passava por uma grande transformação religiosa, transitando do catolicismo ao protestantismo. Naquele dado momento, a Inglaterra estava na dianteira dos setores manufatureiros e da mineração, vinculada a uma rápida expansão no sistema produtivo, tornou-se uma potência protestante, com evidente força política, e no centro de conflitos culturais que seguiram um novo período (REALE, 2005).

Bacon dedicou sua vida a uma ideia, que para o homem atual não é mais novidade por ter se tornado óbvia. Todavia, naquele momento era uma novidade, pois acreditava que ciência deveria ser aplicada a prática. Para realizar a tarefa almejada, Bacon revisa toda a cultura humana, para averiguar porque ela gerou tão poucos frutos e como poderia ser aprimorada (REALE, 2005). A concepção na qual Bacon estava inserido valorizava uma prática intelectual, porém ele esboça e almeja uma ciência com fins utilitários.

Andery, em sua obra *Para compreender a Ciência* (2012), assegura que o bem-estar do homem depende do controle que tem sobre a natureza, com a finalidade de facilitar sua vida. Nesse sentido, evidencia-se o anseio de Bacon em construir um saber instrumental que permitisse o controle da natureza, por esse motivo o filósofo colocou-se em oposição à filosofia medieval.

5 *Novum Organum*, como superação do *Organom* Aristotélico.

Ademais, influenciado pelo espírito do seu tempo, Bacon compreendeu a importância do conhecimento científico. Assim, foi conduzido a afirmar a frase que repetia constantemente “saber é poder” (ANDERY, 2012). Outrossim, ele compreendia que o homem deveria dominar a natureza, partindo do conhecimento das leis que o rodeiam. Como pode ser observado no *Novum Organum*, aforismo 116 “[...] a nossa disposição é de investigar a possibilidade de realmente estender os limites do poder ou da grandeza do homem e tornar mais sólidos os seus fundamentos” (BACON, 1973, p. 82) e ainda no aforismo 129, em que afirma

Em primeiro lugar, parece-nos que a introdução de notáveis descobertas ocupa de longe o mais posto entre as ações humanas [...]. Mas se alguém se dispõe a estender o poder e domínio do gênero humano sobre o universo, a sua ambição (se assim pode ser chamada) seria, sem dúvida, a mais sábia e a mais nobre de todas (BACON, 1973, p. 92-93).

Compreende-se que a ciência não possui valor em si mesma, mas nos resultados práticos dela empreendidos. A partir disso, é possível munir-se da visão baconiana sobre a finalidade da ciência: auxiliar na melhoria da vida dos homens (ANDERY, 2012). Entende-se assim que essa premissa pode ser aplicada ao conhecimento dado pela Educação.

Ao criar um “novo órgão” para aprimoramento da ciência, esse órgão seria compreendido como instrumento racional. Assim, formula-se a crítica à lógica aristotélica, considerando-a dedução inadequada ao progresso científico.

No decorrer de sua produção, o autor dedica seu labor científico na questão do saber e cria uma enciclopédia do conhecimento, dividindo em história, poesia e ciência, visto que para Bacon o saber estava em decadência⁶. Em 1608, Bacon começou a escrever o *Novum Organum*, no qual ele retoma os conceitos mais sofisticados das obras anteriores e que não haviam sido publicadas. Trabalhou quase dez anos nessa obra, publicando-a em 1620, apresentando como a

6 Vide *Valerius terminus* (1603); *Cogitata et vista* (1607-1609); *Redargutio philosopharum* (1608); *Descriptio Globi intellectualis* (1612); *Of Proficiency and Advancement of Learning, Human and Divine* (1605).

segunda parte da *Instauratio Magna*, o que de fato não se efetivou. Bacon imaginava a seguinte estrutura: 1) divisão das ciências; 2) o *Novum Organum* ou indícios para a interpretação da natureza; 3) fenômenos do universo ou história natural e experimental para a construção da filosofia; 4) escala do intelecto; 5) pródromos ou antecipações da filosofia segunda; 6) filosofia segunda ou ciência ativa.

Em 1624, revisa sua obra *Nova Atlântida*, na qual ele descrevera as funções científicas, os institutos de pesquisa, o labor dos cientistas e a colaboração desses como expressão da esperança elevada, projetadas como utopia (REALE, 2005).

Para compreender os conceitos baconianos, faz-se relevante destacar a influência do saber mágico-alquimista na sua filosofia. Para ele o saber, mesmo estritamente vinculado à experiência, é um ‘saber de formas’, ou seja, de substâncias e não funções ou leis quantitativas. Leva em seu pensamento a filosofia renascentista, e assim aceita aquilo que está a ela atrelada.

Frente a essa constatação, o saber mágico-alquimista na renascença, delineou dois princípios essenciais da filosofia baconiana, que embasam sua concepção de natureza, homem e as relações entre esses. Os conceitos estabelecidos são: o foco da ciência como motriz e força para modificar a situação da natureza e do homem; e também o homem como ministro e intérprete da natureza, definido por Bacon “homem como animal racional”.

Há de se considerar que Bacon assume dois elementos mágico-alquimistas, o saber como força e o homem como ministro e intérprete da natureza, mas nega totalmente os meios de absorção dessa aquisição e transmissão do conhecimento mágico-alquimista.

Logo no início do *Novum Organum*, lê-se a afirmação

O homem, ministro e intérprete da natureza, faz e entende tanto quanto constata, pela observação dos fatos ou pelo trabalho da mente, sobre a ordem da natureza; não sabe nem pode mais. [...] Ciência e poder do homem se coincidem, uma vez que, sendo a causa ignorada, frustra-se o efeito. Pois a natureza não se vence, se não quando se lhe obedece. E o que à contemplação apresenta-se como causa é regra na prática (BACON, 1973, p.19).

Imerso nos problemas de sua época, Bacon compreendeu que o saber está repleto de axiomas, produzidos antecipadamente e, sem exemplos que pudessem firmemente embasar ciência. Dado que, para ele, não estavam próximos da realidade, sua produção não passava de “adubo para discussões estéreis” (REALE, 2005). Como ele afirmava sobre o silogismo “[...] fundado em noções vulgares, que para indagação da verdade de sorte que é mais danosa que útil” (BACON, 1973, p. 21).

Na busca em organizar a hierarquia do saber, Bacon acreditava ser necessário, diferenciar os conceitos de *antecipação da natureza e precipitação da natureza*. A *antecipação* é compreendida como um “intento temerário e prematuro”, pois alcança facilmente o consenso na razão humana. É um procedimento corriqueiro para induzir ao consenso, pois suas noções são muito próximas e “[...] desde logo empolgam o intelecto e enfunam a fantasia (BACON, 1973, p. 24). Logo, suas noções são, antes de qualquer coisa, falsas, e corroboram na construção dos ídolos, o que todo intelecto que anseia em constituir-se científico deve manter afastado.

Ao passo que, as *interpretações da natureza*, ao contrário procedendo do modo correto, a partir dos fatos são “[...] coligadas a partir de múltiplos fatos, dispersos e distanciados, não podem de súbito tocar o intelecto, de tal modo que, à opinião comum, podem parecer tão durasse dissonantes quanto os mistérios da fé [...]” (BACON, 1973, p. 24).

De tal modo, não são as antecipações, mas sim as interpretações sobre a natureza que fundam o verdadeiro saber, aquele contido no verdadeiro método. As antecipações contêm a concordância, mas não conduzem a novos particulares. E por isso, as interpretações, subjugando a realidade, se constituem tão fecundas. Por terem a realidade como base são fecundas, haja visto que há um método, um *Novum Organum* para conceber a verdade.

Para ele, a primeira urgência era a instauração do saber, iniciando sua limpeza pelos próprios fundamentos da ciência. Essa difícil e ampla empreitada tem duas etapas: a primeira (*a pars destruens*) consiste em purificar a mente dos ídolos (*idola*) ou das falsas noções que envolveram o intelecto humano; a segunda (*a pars construens*) incide na

apresentação e na defesa das regras do único método, pode conduzir a mente humana a realidade e que, sozinho, pode estabelecer *um novum commercium mentis et rei* (REALE, 2005). De acordo com Batista,

O termo é de origem grega e significa: imagem; biblicamente, trata-se de um vocábulo utilizado para se referir às falsas divindades, isto é, aos deuses pagãos, rejeitados pelo judaísmo e pelo cristianismo, que são religiões monoteístas; destarte, Bacon serve-se de tal significado, aplicando-o aos erros, às ilusões ou aos enganos nos quais é susceptível de incorrer o intelecto humano [...] (2010, p. 177).

Em seu aforismo 38 do *Novum Organum* começam a ser apresentados esses enganadores do intelecto. A função inicial de sua teoria sobre os ídolos é levar os homens a compreenderem as noções errôneas que os remetem ao erro e os impedem de trilhar o caminho da verdade.

Os ídolos e noções falsas que ora ocupam o intelecto humano e nele se acham implantados não somente o obstruem a ponto de ser difícil o acesso da verdade, como, mesmo depois de seu pór-tico logrado e descerrado, poderão ressurgir como obstáculo à própria instauração das ciências, a não ser que os homens, já precavidos contra eles, se cuidem o mais que possam (BACON, 1973, p. 26-27).

Diante disso, conhecer os ídolos a serem enfrentados é o primeiro passo para verdade. “São de quatro gêneros os ídolos que bloqueiam a mente humana. Para melhor apresentá-los, o filósofo lhes oferta nomes. A saber: Ídolos da Tribo, Ídolos da Caverna, Ídolos do Foro e Ídolos do Teatro” (BACON, 1973, p. 27), e segue afirmando que o melhor método para repelir a formação dos axiomas é a indução.

Outrossim, se faz imperioso examinar cada um dos ídolos nominados por Bacon. O primeiro são os Ídolos da Tribo (*Idola tribus*) esses ídolos, segundo o filósofo,

[...] estão fundados na própria natureza humana, na própria tribo ou espécie humana. É a falsa a asserção de que os sentidos do homem são a medida das coisas. Muito ao contrário todas as percepções, tanto dos sentidos como da mente, guardam analogia com a natureza e não com o universo. O intelecto é

semelhante a um espelho que reflete desigualmente os raios das coisas e, dessa forma, as distorce e corrompe (BACON, 1973, p. 27).

Em seguida completa sua afirmação indicando que toda vez que o intelecto humano encontra alguma noção que lhe agrade como verdade, fará o possível para validar como verdadeiro, mesmo que as comprovações contrárias sejam maiores, sendo descartadas por mero desprezo ou confundidas como distinções, e mesmo com grandes prejuízos ao intelecto mantém intocável as primeiras afirmações.

Giovane Reale (2005) afirma que esse vício do intelecto, atualmente seria nomeado de tendência verificacionista equivocada, contrariando a tendência falsificacionista, e tomando por princípio a atitude que se anseia para o desenvolvimento da ciência, qual seja, descartar uma hipótese quando se demonstra falsa.

Os Ídolos da *Caverna* (*Idola Specus*), são “o dos homens enquanto indivíduos, pois, cada um [...] tem uma caverna ou uma cova que intercepta e corrompe a luz da natureza [...]” (BACON, 1973, p. 27). O espírito humano é mutável e por isso, segundo Bacon, Heráclito estava correto ao afirmar que os homens buscavam em seus limitados mundos explicações e não no mundo universal.

Para Batista (2010) os ídolos da caverna são aquelas limitações intrínsecas ao próprio indivíduo humano, o que vive “[...] em uma em uma caverna, obscura e confusa; trata-se de uma alusão à alegoria da caverna de Platão segundo o qual a condição humana neste mundo assemelha-se à de um prisioneiro no interior de uma caverna” (p.178).

Portanto esses ídolos “[...] têm origem na peculiar constituição da alma e do corpo de cada um; e também na educação, no hábito ou em atos fortuitos [...]” (BACON, 1973, p. 32). Assim, por exemplo, pode acontecer que alguns acomodem suas especulações particulares “[...] por se acreditarem seus atores ou descobridores, ou por neles muito se terem empenhado e com eles terem se familiarizado” (BACON, 1973, p. 33).

Ademais, estando baseados em uma pequena parcela do conhecimento por eles instaurada, levam a exaustão um sistema filosófico inteiro, “Assim, Gilbert, que depois de laboriosamente haver observado o magneto logo concebeu uma filosofia toda conforme ao seu principal

interesse” (BACON, 1973, p. 33). Há de se considerar aqueles que se deixam levar pela admiração da antiguidade, e os que se atraem pela novidade. “Poucos são os que conseguem a justa medida, ou seja, não desprezar o que é correto nos antigos, sem deixar de lado as contribuições acertadas dos modernos” (BACON, 1973, p. 33).

Nesse contexto, Andery (2012), compreende que Bacon conceitua estes ídolos como deformidades, os quais podem aparecer na busca pela verdade, estando vinculados ao meio em que o estudioso se forma e convive, e assim, por eles influenciados no momento que sua pesquisa observa o fenômeno de determinado prisma.

Quanto aos Ídolos *do Foro* ou *do Mercado* (*Idola Fori*) são os mais pueris, pois estão justamente no campo da linguagem e esses ídolos resultam da relação que os homens possuem entre si. Na verdade, segundo Bacon

[...] insinuam-se no intelecto graças ao pacto das palavras e de nomes. Os homens, com efeito crêem, que a sua razão governa as palavras. Mas sucede também que as palavras voltam e refletem suas forças sobre o intelecto, o que torna a filosofia e as ciências sofisticadas e inativas (BACON, 1973, p. 34-35).

À vista disso, Bacon tenta excluir o que hoje é nominado de hipóteses “Ad-Hoc”, ou seja, hipóteses cogitadas e introduzidas nas teorias em risco com o intuito de dar suporte frente à crítica e possível refutação. “As palavras, tomando quase sempre o sentido que lhes foi inculta o vulgo seguem a linha de divisão das coisas que são mais potentes ao intelecto vulgar” (BACON, 1973, p. 34). Bacon afirma que os ídolos que, por meio das palavras, penetram o intelecto humano são duas espécies: “ou são nomes de coisas preexistentes [...] ou são nomes de coisas que existem, mas confusos e mal determinados e abstraídos das coisas” (BACON, 1973, p. 35).

As palavras das quais os homens se ocupam, afirma Andery (2012), limitam a concepção das coisas porque as coisas são pensadas a partir de palavras que tentam exprimir aquilo que delas compreendemos. Segundo a autora, as palavras assumem significado que o uso cotidiano lhes imprimem e, na maioria das vezes, é um sentido vago, impreciso ou parcial.

O mais grave, ao que demonstra Andery, é o fato de que as ideias

se constituem por meio de palavras, e delas é constituído o modo de troca de ideias. Por conseguinte, utilizar palavras vagas e imprecisas, geram inúmeras controvérsias. Para atribuir uma comunicação efetiva no âmbito da ciência, é necessário carregar as palavras com resultados de experiências, visto o fato de que as próprias definições das palavras são determinadas por palavras.

Batista (2010) corrobora com essa ideia afirmando que os Ídolos do Mercado são vinculados à necessidade da interação, pois vivem como se estivessem em um mercado ou em uma praça, e por isso, os erros tornam-se inevitáveis, [...] porquanto as imperfeições e o mau uso da linguagem, instrumento dessa sua interação, desviam-nos do acesso à verdade, razão pela qual a educação, sendo uma atividade interativa que se serve da linguagem para se realizar” (p. 178)

Por último, há os Ídolos do Teatro (*Idola Theatri*) que “[...] não são inatos, nem se insinuaram às ocultas no intelecto, mas foram abertamente incutidos e recebidos por meio das fábulas dos sistemas e das pervertidas leis de demonstração” (BACON, 1973, p. 36). Bacon os intitula de ídolos do teatro, pois considera que todos os princípios filosóficos que foram concebidos ou aceitos, foram organizados como fábulas arranjadas para serem representadas no palco, boas para construir mundos de ficção e de teatro. Segundo sua teoria, é possível encontrar essas fábulas não estão presentes somente nos princípios filosóficos antigos ou nas “seitas filosóficas”, mas estão também, presentes, em muitos axiomas e princípios científicos firmados pela tradição, fé cega e negligência.

Batista (2010) afirma que são teorias ou doutrinas filosóficas ou científicas, gerando autoridade a si mesmas, por conseguinte, levam a uma dependência, por não estar imunes a erros “[...] provocam uma falsa compreensão da realidade, levando a uma encenação da verdade, ao invés de revelarem a própria verdade, tornando-se, pois, pura e simplesmente invenções, tal como em uma peça de teatro” (p. 179). Para o autor, compreende-se que a educação que está aparatada de diversas teorias fragiliza-se e pode “contaminar-se” com equívocos que tais doutrinas podem gerar.

Particularmente essa modalidade de ídolos é classificada em três tipos diferentes, que estão na base da falsa filosofia: a) ídolos sofistas,

fundamentados sobre experiências banais insuficientemente comprovadas, e depois agregadas por vias artificiais pela inteligência; b) ídolos empíricos, pautados nos poucos experimentos verificados, mas com a ambição de sobre eles edificar sistemas filosóficos; c) ídolos supersticiosos, abalizados sobre uma mescla acrítica da filosofia com a teologia e com as tradições.

Os ídolos do teatro são determinados por Andery, como as distorções aplicadas no âmbito das falsas teorias e correntes filosóficas, grifando a crítica a Aristóteles e aos escolásticos.

Não há uma pretensão em menosprezar os antigos por parte de Bacon, nem atingir sua respeitabilidade. Para ele, há a necessidade de se ocupar com um novo método, desconhecido dos antigos, e que permita a gênios menos fortes que os antigos ir além dos seus resultados: “Um coxo no caminho certo [...], chega antes que um corredor extraviado, e o mais hábil veloz, correndo fora do caminho, mais se afasta de sua meta” (BACON, 1973, p. 36). Dessa maneira, é possível observar e discutir aquilo que Bacon compôs, a saber, o verdadeiro objetivo das ciências e o verdadeiro método de pesquisa.

Tendo a mente se afastado dos ídolos e constituído o saber no conhecimento das formas da natureza, o objetivo a partir desse momento é conhecer o método desenvolvido para alcançar o alvo de uma ciência útil e sem entraves. Tal método se constitui em dois processos: primeiro, extrair os axiomas da experiência e, posteriormente derivar novos experimentos dos axiomas (REALE, 2005).

Dito em outras palavras, “[...] a indução, é, pois, de eliminação que nos permite separar o fenômeno que buscamos conhecer – e que se apresenta misturado com outros fenômenos da natureza – de tudo que não faz parte dele” (ANDERY, 2012, p. 198). Esse método elencado não se ocupa unicamente de observar e contemplar o fluxo natural dos fenômenos, mas sua executabilidade em larga escala, ou seja, uma interferência intencional e a análise dos resultados advindos dessa interferência. Ficando a cargo do processo intuitivo expandir e diversificar os experimentos, “alterando as condições de sua execução, repeti-las, ampliá-las, aplicar os resultados, verificar as circunstâncias em que o fenômeno está presente, circunstâncias em que está ausente e suas possíveis variações” (ANDERY, 2012, p. 198).

Para Bacon, os axiomas são retirados da experiência através da indução por eliminação da hipótese falsa, que ultrapassa a indução tradicional do método aristotélico, a qual era direcionada por uma simples enumeração de casos particulares. Ou seja, o método de aristotélico cairia no erro sobre os fatos, enquanto, na teoria baconiana a indução por eliminação estaria em condições de captar a natureza, a forma ou a essência das coisas.

Não obstante, Bacon apresenta seu método como sucessor de uma classificação, registrando as tábuas, que por ele são elencados como: 1) nas tábuas da presença, todos os casos em que o fenômeno questionado se apresenta; 2) na tábuas da ausência, os casos afins, ou anteriores, no qual o fenômeno em questão não se apresenta; 3) na tábua dos graus, na qual são registrados todos os casos onde o fenômeno aparece em graus de intensidade maior ou menor (REALE, 2005).

Posteriormente a captar as regras das três tábuas, inicia-se uma intervenção para exclusão ou eliminação das hipóteses compreendidas como falsas para explicar os fenômenos, até que seja possível alcançar seu primeiro fruto, isto é, a primeira hipótese que seja coerente com as três tábuas e medidas elencadas no processo de exclusão.

Esse primeiro resultado é visto como “hipótese guia” para a pesquisa que seguirá. Dela serão deduzidos os fatos que implica e prevê, e pela experimentação se tais fatos se firmem igualmente em condições técnicas experimentais, entre as quais se destacam as “*experimentus crucis*” ou “instâncias da cruz”⁷.

Sobre as instâncias da cruz, Bacon traduziu-as como dado momento da pesquisa de uma natureza, o intelecto está duvidoso e perde seu equilíbrio na análise de uma natureza ou mais naturezas a qual deve ser atribuída a causa da natureza examinada. Sendo assim, pelo concurso das diversas naturezas, mostrando que uma delas está associada a algo indissolúvel e constante, ao passo que as demais são separáveis e variáveis. Sendo a questão sido resolvida, na escolha da natureza não alterante.

Método Baconiano presente na obra Nova Atlântida

7 Metáfora utilizada para demonstrar as cruces que surgem durante a pesquisa para indicar a bifurcação no caminho científico.

Partindo da construção de um saber pautado em uma indução, logo, o homem como o ministro e intérprete da natureza, é o balaústre que orienta a busca por um embasamento educacional.

Categoricamente os escritos de Bacon não destacaram a educação, contudo, não há possibilidade de negar que neles há uma preocupação com o desenvolvimento de uma consciência crítica do homem. Porquanto, de acordo com a teoria baconiana, a ciência moderna para ele surge com o conhecimento da natureza, e com a capacidade de dominá-la com a finalidade de lhe ser útil.

Bacon escreve sua obra *Nova Atlântida*, priorizando a descrição de uma instituição educativa ideal. Para ele, seria uma fundação ou centro de pesquisas intitulado Casa de Salomão ou Colégio dos Trabalhos dos Seis Dias. Como Bacon afirmou “Deus te abençoe, meu filho; vou oferecer-te a joia mais preciosa que possuo; pelo amor de Deus e dos homens, vou fazer-te uma relação da verdadeira organização da Casa de Salomão” (1973, p. 268), para ele o fim da sua instituição é “o conhecimento das causas e dos segredos dos movimentos das coisas e a ampliação dos limites do império humano na realização de todas as coisas que forem possíveis” (1973, p.268).

Quando descreve sua *Nova Atlântida*, Bacon esboçava parte daquilo que atualmente é feito e se anseia no âmbito científico. Para ele, o estudo deveria ser orientado para fenômenos naturais, com a finalidade de alcançar o conhecimento do fenômeno na prática. Seria tarefa dos seus sucessores alcançar a possibilidade de tal conhecimento tão fecundo, para assim atingir o modo de fundamentar a educação escolar. Exemplarmente o cultivo dos pomares e jardins pode ser trazido para clarear tal afirmação

Temos igualmente vários e amplos pomares e jardins, em que não observamos a beleza, mas a diversidade do terreno e do solo, apropriado ao cultivo de diversas árvores e ervas; em alguns deles muito espaçosos, plantam-se árvores e arbustos e pequenas frutas, com os quais são preparados diversos tipos de bebidas, afora os vinhos. Aí são realizadas toda sorte de enxertos e inseminações, tanto com plantas silvestres como plantas frutíferas, e obtemos, dessa forma, muitos resultados. Nesses mesmos jardins e pomares fazemos artificialmente plantas e flores antes ou depois da estação própria, bem como fazemos crescer mais rapidamente que no curso normal. Ainda por

meios artificiais, tornamo-las maiores que o normal e tornamos os frutos maiores e mais doces e diferentes, no gosto, no aroma, na cor e forma do produto natural (BACON, 1973, p. 270).

Nesse sentido vale ressaltar o que foi assegurado por Eby, “[...] A Nova Atlântida de Bacon, influenciou a fundação da Sociedade Real (1660), as academias científicas e as novas tendências da educação no século XVII” (1976, p.134). Isto é, a maneira religiosa-metafísica de fazer Educação passa a ser constituída por algo concreto.

A Educação científica reforça a ideia a qual Bacon dedicou sua vida, pois para ele a educação almejava uma finalidade, ou seja, o homem com capacidade se torna ministro e intérprete da natureza. Em outras palavras, o homem domina a natureza e realiza isso, pois conhece suas leis.

Tal desejo promoveu uma reorganização do conhecimento humano, pautando-se não mais no conhecimento escolástico, mas no cientificismo. Ideia comprada por educadores, filósofos e políticos de sua época, conforme elucida Monroe: “À educação escolar caberia assegurar a disseminação deste novo conhecimento que, devidamente unificado, estaria ao alcance de todas as crianças” (MONROE, 1978, p. 211).

Considerações finais

A Educação não se constituiu em uma preocupação central na produção de Bacon. No entanto, isso não significa que o autor deva ser ignorado completamente pelo estudioso do campo educacional principalmente quando consideradas as circunstâncias históricas que apontam para a desqualificação do conhecimento científico. Diante do avanço da barbárie, mais do que nunca a ciência precisa ser constantemente reafirmada frente ao senso comum que se levanta de modo voraz.

Dessa forma, a leitura e análise das obras de Bacon não é um fim em si mesma, mas uma necessidade para a compreensão do nascimento da ciência moderna. Além de expressar os questionamentos de uma determinada circunstância histórica, sempre que relidas trazem

novos questionamentos ou respostas ao leitor. Assim sendo, a produção do filósofo inglês não perdeu seu valor.

É evidente que a ciência atual não pode ser limitada a experimentação, catalogação e indução, como Bacon defendia. Contudo vale ressaltar que mesmo Bacon previa que seu o seria ultrapassado, afinal o curso da ciência ofertaria modelo melhores para investigação poderiam ser criados nos interlúdios da condução dos negócios da vida pública (DURANT, 1996, p.146). Contudo, não há dúvida sobre a relevância de Bacon na história da ciência.

Compreendendo que Bacon inaugurou um método dirigido a veicular de modo mais uníssono a faculdade experimental com a faculdade racional. Seu apreço ao conhecimento rendeu frutos ao conhecimento científico, os quais, como consequência, resultaram em avanços que tangem a atualidade. Ademais, combatendo a especulação científica, influenciou diversas áreas do conhecimento, como a psicologia, ao afirmar que as ideias são resultado da sensação e da reflexão.

Para concluir, concordamos com Krohn, “Todo o desenvolvimento da sociedade moderna está presente na filosofia de Bacon. Cada controvérsia do presente pode ser estimulada e confundida pelos aforismos e fragmentos de seu pensamento” (KROHN, 2003, p. 34). Sem a compreensão de ciência moderna desenvolvida por Bacon e de seus métodos, não será possível compreender a ciência.

Referências bibliográficas

ANDERY, Maria Amália. et al. *Para Compreender a Ciência: uma perspectiva histórica*. 16 ed. Rio de Janeiro: Garamond; São Paulo: EDUC, 2012.

BACON, Francis. *Novum Organum; Nova Atlântida*. Os Pensadores. São Paulo: Abril Cultural, 1973.

BATISTA, Gustavo Araújo. Francis Bacon: para uma educação científica. *Revista Teias*, v. 11, n. 23, p. 163-184, set./dez. 2010. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/download/24137/17115>

DURANT, Will. *A história da filosofia*. Rio de Janeiro: Nova Cultural, 1996.

EBY, Frederick. *História da educação moderna*. 2ª. ed., Porto Alegre: Globo, 1976.

KROHN, W. *Francis Bacon: filosofia da pesquisa e do progresso*. In: KREIMENDAHL, Lothar (org.) *Filósofos do século XVII*. São Leopoldo: Unisinos, 2003.

MONROE, Paul. *História da educação*. 13ª ed. São Paulo: Nacional, 1978.

REALE, Giovanni, *História da Filosofia: Do Humanismo a Kant*. Vol 02, 7ª ed., São Paulo: Paulus, 2005.

ESPAÇOS DE CRISE: A PRIVAÇÃO DA LIBERDADE E O DIREITO À LEITURA

*André Rafael Herzer*¹

*Izandra Alves*²

*Natália Branchi de Oliveira*³

Introdução

Levar livros e/ou a palavra em forma de arte até os espaços não formais de leitura tem sido um desafio para os mediadores. Referimos, aqui, a ações de leitura em casas que abrigam menores em conflito com a lei e que cumprem medidas socioeducativas e também as que acontecem em penitenciárias. Existem projetos e iniciativas, mas os entraves para que os livros e as propostas de mediação de leitura aconteçam são ainda muito grandes. Isso ocorre, na maioria das vezes, desde por questões de ordem burocrática até as que esbarraram nas diretrizes da ética. Há normas a serem seguidas, protocolos a serem cumpridos para se chegar a estes lugares que aqui chamaremos de espaços de crise, conforme teoriza a escritora francesa Michèle Petit (2009).

Por conta das barreiras que encontram pelo caminho, muitos mediadores desistem de realizar as ações junto a este público, já acostumado a ser deixado de lado pela sociedade. Somos sabedores de que alguns cuidados devem ser tomados para que as ações ocorram dentro

1 Acadêmico do Curso de Licenciatura em Letras Português e Inglês, do IFRS *campus* Feliz/RS. E-mail: deherzer@gmail.com.

2 Professora doutora do Ensino Médio Técnico e do Curso Licenciatura em Letras Português e Inglês, do IFRS *campus* Feliz/RS. E-mail: izandra.alves@feliz.ifrs.edu.br.

3 Acadêmica do Curso de Licenciatura em Letras Português e Inglês, do IFRS *campus* Feliz/RS. E-mail: natalia.branchi@gmail.com.

dos limites da lei e da segurança coletiva. Contudo, também sabemos que cabe, em grande parte, às gestões dos abrigos e das casas prisionais darem o impulso (motivação e aval) necessário para que ações voltadas à leitura aconteçam nesses espaços e possam contribuir para (trans)formações daqueles que se dispõem a participar.

Em qualquer espaço onde há alguém que dá ordens e outros que obedecem, as mudanças nem sempre são bem-vindas. Talvez esse também seja um dos motivos que afastam as ações de mediação de leitura dos chamados espaços de crise, pois, a partir do momento em que a leitura se tornar aliada do leitor, ele aprende a ler os signos do dia a dia e, assim, assegura sua individualidade e liberdade para realizar suas próprias escolhas. Dessa forma, vigiar e punir podem não ser mais ações suficientes para o controle das diferentes situações conflitantes que surgem no dia a dia de uma casa prisional ou da socioeducação. Assim, por vezes, os gestores colocam muitos obstáculos e empecilhos para afastar projetos que visam levar aos apenados ou socioeducandos alguma forma de simbolizar a vida através da arte.

Contudo, podemos dizer que somos privilegiados se levarmos em conta o cenário nacional que, quase sempre, fecha portas para estas ações. Dizemos isso porque na região da grande Porto Alegre/RS e de Caxias do Sul/RS temos a felicidade de contar com parceiros importantes nesse trabalho de mediação de leitura em espaços de crise. Vemos, nas unidades da FASE (Fundação de Atendimento Socioeducativo) e da SUSEPE (Superintendência de Serviços Penitenciários), ambas no Rio Grande do Sul, um olhar da gestão preocupado mais em ressocializar do que somente em vigiar e punir.

Assim, neste artigo, trazemos duas experiências de trabalho com a leitura em espaços de crise a fim de discutirmos o quanto estas ações são importantes e impactantes para os envolvidos. A primeira, trata-se das oficinas de leitura organizadas e efetivadas pela professora coordenadora com o auxílio de estudantes bolsistas via projeto de extensão do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS)⁴, *campus* Feliz, junto a jovens que cumprem

4 Projeto cadastrado no sistema Sigproj com o número 346653.1931.164570.11022020, aprovado no EDITAL IFRS nº 65/2019 – Registro de ações de extensão – Fluxo Contínuo 2020.

medidas socioeducativas na unidade do Case, de Caxias do Sul/RS. O outro exemplo que aqui discutiremos traz parte da pesquisa de conclusão de curso de um acadêmico do Curso de Licenciatura em Letras Português/Inglês da mesma instituição, que abordou o projeto de remição de pena através da leitura implantado em duas unidades prisionais do Rio Grande do Sul: Canoas e Montenegro. Em ambas as discussões não revelaremos dados pessoais tão pouco depoimentos específicos que possam ser associados, de alguma forma, a algum dos participantes dos projetos/ações. Assim o faremos com o intuito de preservar a ética.

A partir da exposição destes dados, à luz das teorias relacionadas à leitura e à experiência de Michèle Petit, Jorge Larrosa e Eliana Yunes, discutiremos em que medida estas ações junto a este público de leitores, ou pouco leitores, podem contribuir para que voltem seus olhares para dentro de si mesmos e vejam possibilidades que vão muito além da simples passagem das horas e dos dias enquanto cumprem suas penas. Queremos apontar como, na visão dos mediadores, essa imersão ao interior de cada um permite o encontro de cada participante com suas histórias e memórias a fim de que suspendam suas condições de prisioneiros e se (re)construam enquanto seres capazes de mudar suas histórias e (re)conduzir seus caminhos.

Leitura para quê e para quem?

Começamos esta discussão percorrendo pelos estudos de Vincent Jouve (2002) acerca do conceito de leitura. O autor aponta que esta é uma atividade complexa que envolve 5 dimensões. A primeira delas, diz respeito à neurofisiológica, que tem relação com a possibilidade ou não de identificação dos signos linguísticos pelo leitor e, ainda, do quanto ele pode manter a linearidade da leitura sem perder-se pelo caminho. A segunda refere-se à dimensão cognitiva que dá conta do domínio dos saberes mínimos exigidos para prosseguir na leitura. A dimensão afetiva aponta para os efeitos do texto no leitor, de como se dá o engajamento afetivo entre ambos. Argumentativa é a dimensão que aborda a questão da intenção ilocutória, seria a possibilidade de questionamentos sobre os sentidos do texto. Por fim, o

autor menciona a dimensão simbólica como a retomada do sentido da leitura relacionando-o com o contexto cultural do leitor.

O professor e pesquisador Rildo Cosson (2018) vai ainda mais longe nos debates acerca da leitura quando diz que “ler implica troca de sentidos não só entre o escritor e o leitor, mas também com a sociedade onde ambos estão localizados, pois os sentidos são resultado de compartilhamentos de visões do mundo entre os homens no tempo e no espaço” (COSSON, 2018, p. 27). É assim que a leitura move e co-move o leitor, pois a palavra lida faz sentido apenas quando entra em contato com as bagagens e os saberes culturais armazenados nas memórias afetivas de quem lê.

Assim, a formação de leitores proficientes busca contemplar as dimensões abordadas por Jouve (2002), contudo, os desafios que se apresentam são enormes, principalmente, se levarmos em consideração as ações leitoras que acontecem em espaços não formais de leitura, como presídios e casas de acolhimento, por exemplo. Além das barreiras sociais, de exclusão e de preconceitos, há, ainda, as barreiras cognitivas e linguísticas, pois a grande maioria dos habitantes destes espaços de crise tem dificuldades na leitura e na escrita, seja por não terem frequentado a escola ou terem feito por pouco tempo.

As pesquisas na área da leitura reforçam que ler mobiliza os sujeitos bem como suas memórias e seus saberes. Vemos, então, a leitura como uma prática que envolve os leitores de modo participativo e que, de acordo com os estudos de Ingedore Koch e Vanda Ellias, refere-se a

Uma atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos, que se realiza, evidentemente, com base nos elementos linguísticos presentes na superfície textual e na sua forma de organização, mas requer a mobilização de um vasto conjunto de saberes no interior do evento comunicativo. (KOCH; ELLIAS, 2006, p. 67)

O que revelam estes saberes de que tratam as autoras são as internalizações que cada indivíduo possui; a bagagem interna de leitura além de fatores sociais e linguísticos. Essa interatividade e dinamismo provocados pela atividade da leitura somente virão à tona se forem acionados pelo leitor e entrarem em contato com outros saberes internalizados. Ao ler, acionamos muitos conhecimentos prévios que

incluem saberes linguísticos, como, por exemplo, os relacionados ao vocabulário e à sintaxe; interacionais, quando procuramos diferenciar uma oração de uma piada, por exemplo; estruturais, ao sabermos que um poema é diferente de uma bula de remédio; termos percepção com relação às intertextualidades, o fato de alguns textos trazerem, por exemplo, inúmeras inter-relações com textos bíblicos; e, por fim, as relações entre texto e seu contexto, quando determinado texto aponta, por exemplo, a sua relação com a Segunda Guerra Mundial.

Neste contexto, é pertinente trazer presente o conceito de letramento, segundo Magda Soares (2017), que diz ser o resultado da ação de ensinar e aprender as práticas sociais da leitura e da escrita. Refere-se ao estado ou condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita e de suas práticas sociais. Assim, “leitor é aquele que agencia com os textos os sentidos do mundo, compreendendo que a leitura é um concerto de muitas vozes e nunca um monólogo” (COSSON, 2018, p. 27).

Como, então, levar aos habitantes dos espaços de crise a leitura como uma ferramenta de ruptura que, como diz Michèle Petit (2009), abre possibilidades de acesso a espaços mais amplos dos quais, anteriormente, o leitor não podia adentrar? Como adolescentes e adultos considerados pouco leitores e privados de liberdade poderão percorrer as cinco dimensões de leitura anteriormente apresentadas?

As respostas não são fáceis tampouco conclusivas. Contudo, cabe trazer presente o essencial texto de Antonio Candido (2017) sobre o direito à literatura que aborda acerca dos bens compressíveis e os bens incompressíveis. Estes últimos, são elencados pelo autor como direitos fundamentais do ser humano e entre eles, está o direito à literatura, pois ela

tem sido um instrumento poderoso de instrução e educação, entrando nos currículos, sendo proposta a cada um como equipamento intelectual e afetivo. Os valores que a sociedade preconiza, ou os que considera prejudiciais, estão presentes nas diversas manifestações da ficção, da poesia e da ação dramática. A literatura confirma e nega, propõe e denuncia, apoia e combate, fornecendo a possibilidade de vivermos dialeticamente os problemas. (CANDIDO, 2017, p. 177)

É, portanto, através dos textos que podemos nos (re)conhecer, nos (re)construir. Assim, o acesso a eles deve ser permitido a todos, indistintamente do lugar que possam estar ocupando, seja ele uma escola de elite ou um centro de assistência socioeducativo. A premissa de que o que não se conhece, não se sente falta, não pode ser levada em consideração quando o assunto é literatura (e em nenhum outro). É preciso quebrar com esta barreira de segregação com relação a tantas coisas, mas, principalmente, à relacionada à palavra em forma de arte. A literatura precisa chegar àqueles a quem a sociedade já tem negado tanta coisa, desde há muito tempo. Por isso,

a luta pelos direitos humanos abrange a luta por um estado de coisas em que todos possam ter acesso aos diferentes níveis de cultura. A distinção entre cultura popular e cultura erudita não deve servir para justificar e manter uma separação iníqua, como se do ponto de vista cultural a sociedade fosse dividida em esferas incomunicáveis, dando lugar a dois tipos incomunicáveis de fruidores. Uma sociedade justa pressupõe o respeito dos direitos humanos, e a fruição da arte e da literatura em todas as modalidades e em todos os níveis é um direito inalienável. (CANDIDO, 2017, p. 193)

Se, enquanto professores mediadores de leitura continuarmos a escolher apenas trabalhar com os leitores já acostumados com os livros e demais formas de arte, e não olharmos para aqueles que, estando à margem, ficam com as migalhas da cultura, reforçamos nossa convivência com a falta de colaboração com os direitos humanos. Precisamos oportunizar àqueles que estão distantes da arte e da cultura tanto o contato com a popular quanto com a erudita, indistintamente, pois esse contato é um direito humano; um bem incompressível. E vamos além! É necessário levar até os espaços não formais de leitura essa possibilidade que todos temos de ver-nos, compreender-nos e reinventar-nos através dos textos.

Os jovens em privação de liberdade e o direito à leitura e à literatura

O escritor e estudioso da literatura, Alberto Manguel (2008), reforça que as histórias possuem o poder de alimentar nossa mente

a ponto de nos mostrar quem somos, ou então, que, simplesmente, existimos. Essa tomada de consciência do leitor é essencial para nossa subjetividade. Contudo, essa conscientização só se desenvolve ao confrontar-se com a voz alheia, voz essa que reconhecemos e que também nos percebe como participantes do processo. Assim, a leitura literária mostra-se como um dos métodos mais eficazes de percepção mútua.

Como então, fazer com que jovens privados de liberdade possam ter o direito ao encontro com essa percepção de si mesmos? Como, através das histórias, dos versos, da rima, da palavra em forma de arte podemos chegar até cada adolescente e construir as pontes para esse encontro?

Segundo defende Petit (2006), é através da transmissão cultural que podemos fazer com que o mundo seja habitável, no sentido de humanização e de oportunidades a todos. Segundo ela, são os mediadores de leituras e de livros os que oportunizam a um número cada vez maior de pessoas a possibilidade das trocas culturais, mesmo em espaços em crise. Contudo, adentrar em unidades que abrigam menores em conflito com a lei ainda é um tabu. É preciso muito mais do que coragem para levar leitura em um espaço que concentra revolta, dor, saudade e arrependimento, dentre outros.

Por conta de acreditarmos na possibilidade que temos de contribuir para “o tornar o mundo habitável”, criamos o projeto de leitura com os adolescentes que cumprem medidas socioeducativas no Case Caxias do Sul/RS. Por questões de agenciamento de tempo, os encontros acontecem apenas uma vez por mês, na escola Paulo Freire, localizada dentro do centro de acolhimento. Os participantes são escolhidos pela equipe técnica em conjunto com professores e direção da escola, de acordo com os horários das equipes e turmas envolvidas. A cada encontro, temos, aproximadamente, vinte adolescentes e jovens, de diferentes faixas etárias e níveis de instrução que acolhem as atividades de leitura como forma de ocupar seu tempo e suas mentes.

No primeiro dia de encontro os meninos escolhem as temáticas que querem discutir. A partir de suas sugestões, as oficinas são organizadas a fim de contemplar os pedidos de cada um. Acreditamos que, desta forma, nos aproximamos do que diz Jorge Larrosa (2016) quando fala sobre a experiência de leitura acontecer ou não. Segundo o

pesquisador, constitui uma experiência quando confluem o texto adequado, o momento adequado, a sensibilidade adequada. Assim, com as temáticas escolhidas pelos participantes, os mediadores têm mais chances de acertar no que pode tocar a cada um de um modo muito particular. Somos sabedores de que a mesma atividade de leitura pode ser experiência para alguns e para outros não. E, se for experiência, não será a mesma para os que a fazem, porque, como destaca Larrosa (2016), ela é intransitiva, singular, única e aponta para uma abertura, para o desconhecido, para o que não é possível antecipar nem prever.

Não podemos prever as ações e reações de cada garoto a partir dos textos que lemos, por isso, a preparação e a condução de cada atividade visa discutir aspectos amplos, não dando muito espaço para particularizações. Notamos que a cada encontro a participação no debate aumenta, mesmo que somos sabedores de que eles enfrentam obstáculos que vão desde a dificuldade na leitura por conta do baixo letramento até a dificuldade de expressar-se oralmente e não querer tornar-se deboche dos demais. Estar à frente e tomar a palavra significam expor-se, abrir-se ao outro, e isso é desafiador para qualquer adolescente.

Não é questão fácil para nós, mediadores, contribuímos para que os contatos afetuosos entre estes jovens leitores e os livros aconteçam. Isso porque os encontros que temos são mensais e também o grupo muda muito. O tempo de cumprimento das medidas socioeducativas variam de garoto para garoto; alguns permanecem dias, outros meses, e outros anos. Assim, a sequência é interrompida, o que nos deixa com maiores responsabilidades ao prepararmos cada encontro, pois eles precisam ser impactantes para que o engajamento afetivo entre texto e leitor aconteça.

Ao levar até estes garotos determinado texto para ser lido, debatido, comentado ou, simplesmente, sentido, sabemos dos riscos que enfrentamos. Não nos referimos a riscos físicos, mas sim, na incapacidade de prevermos as reações, os sentimentos que cada palavra vai despertar em cada um. Como destaca Larrosa (2016), o próprio termo experiência tem relação com perigo (*periri*) e, portanto, significa um arriscar-se, um provar de algo diferente. Nesse risco, há uma relação de passionalidade: ou se gosta, ou não se gosta. Nesse sentido,

observamos que

A possibilidade da experiência supõe que o sujeito se mantenha em sua alteridade constitutiva. Ela supõe, assim, um risco, um perigo. Por conta disso, a incerteza é um ingrediente ativo. O que precisamos ter claro e isso, por vezes, nos assusta é que a experiência é livre; é o princípio do talvez. É dessa forma que nosso trabalho leva em consideração o talvez. (LARROSA, 2019, p. 145)

Trabalhar com projetos de leitura é lidar com o imponderável. Os dados e descobertas que temos em mãos nem sempre revelam números e dados exatos. Destacamos em nossas descobertas, os sentimentos revelados através de ações, de escritas, de imagens. Até o que não é revelado pelo participante das ações é dado importante para a pesquisa. Temos a clareza de que a experiência é livre e segue, como diz Larrosa (2011) os princípios de exterioridade (diferente de nós), de alienação (alheios a nossa vontade), de transformação (aberto à própria mudança) e de passagem (arriscar-se; sair de si mesmo). Por isso, acreditamos que possibilitar aos jovens adolescentes em conflito com a lei o encontro com a literatura, é assegurar-lhes, nos dizeres de Candido (2017), o direito a um bem incompressível, a fim de que possam, tanto mediadores quanto leitores, perceberem que a palavra em forma de arte forma, deforma e transforma.

A leitura para além da redução de pena

Em uma pesquisa não tão recente, mas nem por isso menos importante, a francesa Michelle Perrot (1988) já trazia para o debate a ideia de que os prisioneiros, assim como as mulheres e os operários, são os excluídos da história e a prisão vista como um fator de exclusão. Em seu estudo, menciona que essa exclusão começa pela substituição do nome do indivíduo, por um número. Segundo a pesquisadora, o isolamento, tira dos detentos também o convívio e a visão do espaço e lugar, pois são confinados em celas apertadas, superlotadas e, quase sempre, escuras. Contudo, é permitido aos prisioneiros ouvir, pois ouvindo os gritos, gemidos e sussurros é possível mantê-los com medo, este que sempre foi um importante aliado da doutrinação, da ordem e da disciplina.

Em meio a esse medo, no entanto, a leitura acaba aparecendo como uma alternativa. Em *Vigiar e punir: nascimento da prisão*, Michel Foucault (2014) apresenta um estudo sobre a história do cárcere na França que, ainda hoje, influencia nas políticas públicas que discutem as prisões em diversos países. O autor apresenta o regulamento da Casa dos Jovens Detentos em Paris redigido por Léon Faucher em 1787. Nesse documento, é destacado que “Uma leitura de um quarto de hora, tendo por objetivo algumas noções instrutivas ou algum fato comovente, é feita por um detento, algum vigia, seguida pela oração da noite” (FOUCAULT, 2014, p. 12), o que demonstra que desde o século XVIII o ato de ler recebia uma posição de destaque nas prisões.

No Rio Grande do Sul, que tem uma população de mais de 11 milhões de habitantes há, nos mais de 100 presídios e institutos penais geridos pela Superintendência dos Serviços Penitenciários do RS (Susepe), um total de 39.198 pessoas encarceradas (SUSEPE, 2020). Deste universo, em junho de 2020, 37.264 eram apenados homens. O número de mulheres detidas por violar a lei era de 1.934.

Em parte dessas unidades é desenvolvida a ação de remição de pena pela leitura, regida pela portaria nº 33/2019 da Susepe. O documento vê no ato de ler “uma atividade intelectual que, [...], se equipara ao estudo; contribuindo no processo de inclusão social” (SUSEPE, 2019, p. 1). Para executar o programa, é necessário que as casas prisionais formem equipes interdisciplinares com a participação da direção, servidores penitenciários e professores de Língua Portuguesa e/ou Literatura – que podem ser servidores da Secretaria Estadual de Educação ou, na falta destes, docentes voluntários com a mesma formação e que sejam membros do Conselho da Comunidade local, mediante supervisão da Federação dos Conselhos da Comunidade.

Para participar do projeto, é necessário que o apenado tenha “competência de leitura e escrita necessárias para a execução da atividade de leitura e realização da avaliação” (SUSEPE, 2019, p. 2). A avaliação mencionada é uma produção textual onde o preso precisa apresentar “as ideias principais do livro” (SUSEPE, 2019, p. 3). Tal texto é avaliado pelo professor integrante da ação, que deve observar três quesitos: estética, limitação do tema e fidedignidade. Se for apta, a produção é encaminhada pela direção da unidade prisional para o

juiz competente. Este, por sua vez, determina a remição quatro dias da pena do preso. Em 12 meses seria possível diminuir até 48 dias de pena do participante da ação.

Através da leitura da portaria, é possível perceber que se trata de um documento rigoroso. Por exemplo, na avaliação estética do texto produzido pelos apenados deve-se observar se a letra é legível, se há o correto uso de margem e parágrafo. Além disso, também não deve haver rasuras no texto. Já privados do seu direito de ir e vir, os apenados também sofrem privação no momento da produção textual, já que devem “Limitar-se a escrever somente o conteúdo do livro, isto é, não citar assuntos alheios ao objetivo proposto” (SUSEPE, 2019, p. 3). Logo, se o apenado tiver alguma reflexão sobre a temática do livro, sua exposição é vetada. O que notamos é que as exigências para a participação da ação de remição pela leitura também acabam por afastar muitos dos presos por não possuírem o letramento adequado para as atividades.

A pesquisa que mencionamos neste trabalho, realizada pelo acadêmico para fins de conclusão de curso, verificou, por meio de entrevistas com os responsáveis pela execução de uma ação de remição de pena pela leitura, quais são os efeitos do projeto no comportamento dos apenados que dele participam. Com o estudo, realizado em penitenciárias localizadas em Montenegro/RS e Canoas/RS, foi possível observar diversas (trans)formações no modo de ser dos detentos que participam da ação.

A unidade da cidade de Montenegro/RS, que é ocupada por mais presos do que sua capacidade de engenharia, é localizado no interior; nas cercanias, há amplos campos usados para a criação de gado e algumas poucas casas. Para chegar até o presídio é preciso andar cerca de três quilômetros por uma estrada de chão. Já a outra penitenciária está localizada no subúrbio de Canoas e não é superlotada. Além disso, para chegar até ela o caminho é quase todo asfaltado. Trazemos estas informações com o intuito de reforçar o quanto o trabalho voluntário dos mediadores de leitura é louvável e digno de apreciação, pois o chegar até esses espaços de crise não é tão fácil. É preciso acreditar na palavra que move e co-move (LARROSA, 2011).

Destacamos que as penitenciárias de um modo geral podem ser

inseridas no conceito que Foucault (1967) apresenta como heterotopias. Junção das palavras gregas *heteros*, que significa diferente, e *topias*, espaço. Diz o pesquisador que heterotopias são locais existentes na sociedade e por ela formados que, no entanto, representam uma quebra do espaço e, de certa forma, contestam a cultura na qual estão inseridas. Entre esses ambientes, que costumeiramente estão geograficamente distantes da sociedade, estão as prisões.

Falar em prisão também significa falar em crise. De acordo com pesquisas de Petit (2010), este lugar de confinamento e reclusão se classifica como um espaço de crise. Segundo a socióloga francesa,

Uma crise se estabelece de fato quando transformações de caráter brutal – mesmo se preparadas há tempos –, ou ainda uma violência permanente e generalizada, tornam extensamente inoperantes os modos de regularização, sociais e psíquicos, que até então estavam sendo praticados. (PETIT, 2010, p. 20-21)

A prisão se aproxima desse conceito ao promover violentas transformações na vida dos indivíduos encarcerados, sendo a principal delas referente ao espaço – agora limitado e dividido com estranhos, cujo único laço de aproximação é estarem presos pelos desvios cometidos. Apesar desse ambiente hostil, entendemos que é possível, como aborda Petit (2010), que o sujeito seja reconstruído, tendo a literatura e a arte um importante papel nessa reconstrução. É com esse objetivo que cada vez mais são criadas atividades que envolvem a leitura nas casas prisionais

Destacamos que Foucault (2014) já estabelecia que a prisão deveria ser um espaço que possibilitasse a transformação dos indivíduos. O francês entende que uma penitenciária

tem que coletar permanentemente do detento um saber que permitirá transformar a medida penal em uma operação penitenciária; que fará da pena tornada necessária pela infração uma modificação do detento, útil para a sociedade. (FOUCAULT, 2014, p. 244)

Inclusive, Foucault aponta como uma das máximas universais da boa condição penitenciária o fato de que “A detenção penal deve então ter por função essencial a transformação do comportamento do indivíduo” (FOUCAULT, 2014, p. 264). A ação de remição pela

leitura desenvolvida nos presídios gaúchos também pode ser relacionada com a ideia do francês de que “A educação do detento é, por parte do poder público, ao mesmo tempo uma precaução indispensável no interesse da sociedade e uma obrigação para com o detento” (FOUCAULT, 2014, p. 265).

Contudo, colocar em funcionamento esse trabalho transformador num ambiente de crise não é uma tarefa simples. Além das barreiras legais e da burocracia, existem desafios como o alto índice de analfabetismo ou de iletrados entre os aprisionados, bem como a distante relação que existe entre eles e os livros. Apesar de todos esses desafios, a ação de remição pela leitura busca se manter firme nas duas penitenciárias citadas.

Por meio da pesquisa realizada junto aos executores da ação de remição de pena pela leitura nas penitenciárias de Canoas/RS e Montenegro/RS foi possível observar que o programa tem um impacto bastante positivo nos participantes. Pelos relatos dos servidores entrevistados, foi possível descobrir que houve apenas que retomaram contatos com suas famílias através da escrita de cartas, outros apresentaram mudanças na sua linguagem – que também é identidade – e também é percebida uma queda no uso de remédios calmantes por parte dos apenados que fazem parte da ação.

É assim que, novamente, a literatura como um bem incompressível (CANDIDO, 2017) volta à discussão, pois em contato com o ler, que envolve as cinco dimensões abordadas por Jouve (2002), o habitante do espaço de crise terá a possibilidade de ver para além dos muros. O tempo em que permanece privado de liberdade pode, com ações de leitura, ser transformado em oportunidades de descobertas de si e do mundo a sua volta.

Considerações finais

Perceber a utilidade do inútil, para trazer presente Núcio Ordine (2016), em tempos de crise é fácil. Isso porque o isolamento, mesmo que nos apresente dificuldades extremas, também exige ações talvez nunca antes necessárias. O que diz o escritor italiano é que

nas dobras daquelas atividades consideradas supérfluas que, de

fato, podemos encontrar o estímulo para pensar um mundo melhor, para cultivar a utopia de poder atenuar, se não eliminar, as injustiças que se propagam e as desigualdades que pesam (ou deveriam pesar) como uma pedra em nossa consciência. [...] É preciso compreender que exatamente aquelas atividades que não servem para nada podem nos ajudar a escapar da prisão, a salvar-nos da asfixia, a transformar uma vida superficial, uma não vida, numa vida fluida e dinâmica, numa vida orientada pela *curiositas* em relação ao espírito e as coisas *humanas*. (ORDINE, 2016, p. 19).

Contudo, nos questionamos, ao trazermos as experiências aqui relatadas, sobre como quem nunca, ou pouco, teve acesso e direito à leitura e à literatura poderá encontrar, agora, em momentos de crise, uma porta para a metafórica fuga? Ou uma ponte para travessias? Enquanto prisioneiro, o habitante dos espaços de crise tem o tempo, tem, por vezes, o silêncio e tem, na maioria das vezes, o interesse, pois sonha em mudanças e transformações. No entanto, presenciamos que os entraves linguísticos e cognitivos são barreiras que dificultam ou impossibilitam o acesso ao inútil de que trata Ordine (2016).

O cárcere por si só já representa exclusão, punição e dor e, infelizmente, as boas ações que mencionamos neste artigo, de certa forma, podem reforçar estes sentimentos que assolam grande parte dos que se encontram em privação de liberdade, caso não sejam conduzidas por mediadores capazes de perceberem cada um, muito além da capacidade que possuem de cumprirem uma tarefa. Dizemos isso porque as limitações cognitivas de uns, o analfabetismo de outros e o pouco letramento da maioria (conforme relatos dos agentes e coordenadores das unidades) são empecilhos para perceberem na leitura uma possibilidade de encontrarem-se nos textos, ou de, no caso dos adultos, utilizarem-se deles para remir dias de pena.

Por isso, ao ter a leitura como uma possibilidade de auxílio àqueles que habitam espaços de crise é preciso levar em consideração que a sociedade sempre nos vendeu a ideia de que essa era uma atividade inútil, pois não gera lucro e, assim, não serve para nada. Se não tem serventia, por que iriam interessar-se por ela? Por que perder tempo lendo? Agora, esses adolescentes e adultos prisioneiros têm tempo, mas têm condições de realizar esta tarefa?

O que notamos é que os envolvidos no processo de levar a leitura ao Case e às duas unidades prisionais aqui mencionadas buscam atender da melhor maneira possível os interesses dos seus grupos. Sabemos que as limitações e embargos legais afetam o desempenho ideal das ações. No primeiro, há dificuldades de pessoal para auxiliar nas ações, pois o grupo de mediadores é pequeno para atender ao anseio da instituição, que deseja encontros semanais. No segundo, além dos poucos voluntários, há a dificuldade de os presos cumprirem as exigências para entrarem no projeto, e a principal delas é o domínio da palavra escrita para a redação do texto pós-leitura, que deve ser escrito obedecendo à norma culta da língua.

Aos adolescentes, como são atividades em grupo, há discussões, brincadeiras e produções coletivas; o que importa é o envolvimento de cada um no processo que, posteriormente, no silêncio de seus interiores, levará (ou não) à reflexão individual. Tanto a direção quanto os demais servidores da instituição percebem os encontros com os adolescentes como uma forma de oportunizar a eles o contato com algo que lhes faz bem, que lhes agrada e que oportuniza o conhecimento de si e do outro.

Com os adultos, os mediadores buscam alternativas para atender o maior número possível de detentos, pois são poucos os professores voluntários que auxiliam no projeto de remição de pena através da leitura. Tanto na unidade de Canoas/RS quanto em Montenegro/RS, às professoras são solicitadas aulas sobre produção textual e alfabetização a fim de auxiliar nas escritas dos textos que os apenados precisam entregar. Também acerca dos livros que eles leem, essas mediadoras procuram, dentro do possível, atender ao que pedem; quase sempre, autoajuda ou *bestsellers*. É anseio dos organizadores da ação de leitura nos presídios que se ampliem possibilidades de acesso ao projeto; são unânimes em dizer que, depois de entrarem na ação, os apenados se mostram diferentes em vários sentidos, tanto nas conversas com o grupo de apoio quando notam o vocabulário enriquecido, a organização do pensamento e opiniões ampliadas, como também na diminuição do uso de ansiolíticos e antidepressivos.

O que notamos, então, é a confiança que todos os envolvidos nas ações aqui mencionadas têm em um futuro com outras possibilidades

a partir da incursão que cada garoto ou apenas se permite fazer em seus interiores a fim de que possam de alguma maneira serem (trans) formados pela leitura. Notamos que as ações movem os dias, reorganizam as horas e agitam os corações dos participantes, pois crer na palavra em forma de arte é crer na possibilidade de desestabilizar, de movimentar e isso comprova os dizeres de Larrosa (2016) de que, na experiência, algo acontece em nós. Assim, os profissionais que trabalham com o projeto também são, a cada experiência vivenciada, convidados à (trans)formação, pois presenciar/acompanhar a caminhada de um leitor rumo ao seu interior e dele sair modificado é, de certa forma, também um convite à mudança.

Referências

- CANDIDO, Antonio. *Vários escritos*. 6ª ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2017.
- COSSON, Rildo. *Letramento literário: teoria e prática* / Rildo Cosson. – 2. ed., 8º reimpressão. – São Paulo: Contexto, 2018.
- FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. 42. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.
- FOUCAULT, Michel. *De outros espaços*. 1967. Disponível em: http://www.virose.pt/vector/periferia/foucault_pt.html. Acesso em: 06 abr. 2020.
- JOUVE, Vicent. *A leitura*. São Paulo: UNESP, 2002.
- KOCH, Ingedore Vilaça; ELIAS Vanda Maria. *Ler e compreender: os sentidos do texto*. São Paulo: Contexto, 2006.
- LARROSA, Jorge. *Tremores: escritos sobre experiência*. Tradução de Cristina Antunes e João Wanderley Geraldi. 1ª ed. 2ª reimp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016.
- LARROSA, Jorge. *Experiência e alteridade em educação*. Tradução de Maria Carmem Silveira Barbosa e Suzana Beatriz Fernandes. *Revista Reflexão e Ação*. Santa Cruz do Sul, v.19, n 2, p.04-27, jul./dez. 2011.
- MANGUEL, Alberto. *A cidade das palavras: as histórias que contamos para saber quem somos*. Tradução de Samuel Titan Jr. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

ORDINE, Nuccio. *A utilidade do inútil: um manifesto*. Tradução de Luiz Carlos Bombassaro. 1a ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2016.

PETIT, Michèle. Un arte que se transmite. *Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo*, v. 2, n. 1, p. 99-116, jan./jun. 2006.

PETIT, Michèle. *A arte de ler ou como resistir à adversidade*. Tradução de Arthur Bueno e Camila Boldrini. São Paulo: ED.34. 2009.

PETIT, Michèle. *Os jovens e a leitura: uma nova perspectiva*. 2a ed. Tradução de Celina Olga de Souza. São Paulo: Ed. 34, 2010.

PERROT, Michelle. *Os excluídos da História: operários, mulheres e prisioneiros*. Tradução de Denise Bottmann. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

SOARES, Magda. *Alfabetização e Letramento*. São Paulo: Contexto. 2017.

SUPERTINTENDÊNCIA DOS SERVIÇOS PENITENCIÁRIOS DO RIO GRANDE DO SUL (SUSEPE). Portaria nº 33, de 8 de maio de 2019. *Diário Oficial do Estado do Rio Grande do Sul*. Porto Alegre, 2019.

SUSEPE. *Mapa prisional*. Disponível em: <http://www.susepe.rs.gov.br/capa.php>. Acesso em: 27 jun. 2020.

QUAIS SUJEITOS PERTENCEM À CATEGORIA DOS INTELLECTUAIS DA EDUCAÇÃO? REFLEXÕES A PARTIR DE UMA PESQUISA SOBRE A CRIMINALIZAÇÃO DA PEDAGOGIA FREIREANA NA DITADURA¹

Rafaela Domingues Pereira²

Introdução

A sociedade moderna nasceu imersa nos rumores oriundos da vida intelectual, do mundo das ciências, das artes e da cultura, da razão e da emancipação humana. Ao mesmo passo, por vários séculos, os intelectuais foram compreendidos pela opinião pública e por uma parte significativa da produção científica como os “grandes homens” do saber, das ciências, das artes e da cultura³. Ao longo do

- 1 Este capítulo é um dos desdobramentos da pesquisa de mestrado “*Criminalização de uma proposta educativa na Ditadura: A pedagogia freireana nos inquéritos do acervo Brasil Nunca Mais (1964-1972)*”, que vem sendo desenvolvida no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Uma versão preliminar deste texto foi apresentada como comunicação científica, em abril de 2021, na I Jornada Internacional sobre Educação e Ensino em Momentos de Transformações Sociais promovida pela Universidade Estadual do Paraná. O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) – Código de Financiamento 001.
- 2 Bacharel e licenciada em História pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). É mestranda do Programa de Pós-graduação em Educação da UFRJ, vinculada à linha de pesquisa História, Sujeitos e Processos Educacionais e bolsista do Programa de Excelência Acadêmica da CAPES. E-mail: rafaeladomingues@ufrj.br.
- 3 Cabe chamar a atenção para a comum utilização de expressões masculinas para se referir aos intelectuais. É sabido que, até recentemente, a História era escrita no masculino e privilegiava tais figuras. Essas práticas são sintomas da invisibilização de figuras femininas como sujeitos históricos e, nesse caso, oblitera as trajetórias de mulheres intelectuais e suas incontáveis contribuições para o campo das Ciências, da Arte, da Cultura, etc.

que se convencionou chamar de “História das Ideias”, como colocam Barreto e Magalhães (2016, p. 63), personagens identificados com características que os aproximavam do grupo dos sábios, eruditos, literatos, filósofos, padres, cientistas, juristas, entre outros, eram vistos como os responsáveis por refletir, interpretar e intervir em seu meio. No entanto, há algumas décadas, vários estudos têm colocado abaixo a noção de que os intelectuais são apenas os ditos grandes personagens que influem no processo histórico de seu tempo ao refletirem sobre questões sociais, políticas, econômicas, artísticas, culturais e religiosas.

Muitos autores já procuraram definir a natureza do trabalho intelectual, entre eles Karl Mannheim (1986), Norberto Bobbio (1997), Pierre Bourdieu (1993), Antonio Gramsci (1982) e Jean-François Sirinelli (2003). Porém, não há uma definição consensual nesse campo, bem como também não há um entendimento unívoco sobre quais indivíduos pertencem a essa categoria. Embora esses autores não partilhem das mesmas concepções sobre os aspectos mencionados, todos eles sublinham a importância dos intelectuais para as sociedades contemporâneas e apresentam definições relativamente amplas sobre quem são esses sujeitos.

Apesar disso, as historiadoras Angela de Castro Gomes e Patrícia Santos Hansen (2016) nos alertam que alguns perfis de intelectuais são valorizados mais do que outros. Não são comumente representados como intelectuais aqueles sujeitos que cumprem tarefas de mediação cultural, as quais, aliás, são essenciais para o funcionamento das mais diversas sociedades e culturas. Dentre esses *intelectuais mediadores* ou *mediadores culturais*, as pesquisadoras incluem os sujeitos que se dirigem ao grande público ou se dedicam ao ensino. Ou seja, dentre estes constam os sujeitos da Educação – professores, educadores e demais profissionais da área educacional.

É por conta disso que, neste capítulo, buscamos discutir as seguintes questões: Quais sujeitos pertencem à categoria dos intelectuais da educação? Como o entendimento sobre quais são esses sujeitos reflete sobre os trabalhos acadêmicos acerca da nossa temática específica de estudo, a repressão no período da Ditadura? Escolhemos refletir sobre essas problemáticas a partir das contribuições do historiador

francês Jean-François Sirinelli (2003) e de algumas contribuições posteriores das historiadoras brasileiras Angela de Castro Gomes e Patrícia Santos Hansen (2016).

Além disso, partimos de algumas das reflexões suscitadas ao longo de nossa pesquisa de mestrado intitulada “*Criminalização de uma proposta educativa na Ditadura: A pedagogia freireana nos inquéritos do acervo Brasil Nunca Mais (1964-1972)*” e que vem sendo desenvolvida no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Já os procedimentos metodológicos, que sustentam as reflexões aqui apresentadas, incluem a discussão bibliográfica sobre a problemática dos intelectuais, assim como o levantamento e uma análise preliminar dos perfis dos investigados nos inquéritos que buscavam criminalizar a pedagogia freireana no período da Ditadura Militar e que, atualmente, estão disponíveis no acervo do Brasil: Nunca Mais Digit@l. O presente texto foi dividido em duas partes. Na primeira apresentamos o conceito de intelectual formulado por Jean-François Sirinelli, já na segunda trazemos as reflexões que tal definição suscitou em nossa pesquisa de mestrado.

Os intelectuais segundo Jean-François Sirinelli

Para delimitar um conceito é necessário tratar, mesmo que brevemente, de sua história. Já que, estudar um conceito é buscar seus significados em períodos temporalmente determinados e, por vezes, espacialmente delimitados. Em outras palavras, é buscar sua historicidade ao longo do tempo. Pois, como enfatiza o historiador Reinhart Koselleck (2006) na obra “*Futuro Passado: Contribuição À Semântica dos Tempos Históricos*”, um conceito pode sofrer mudanças semânticas no decorrer da experiência histórica do tempo, de modo que tanto o entendimento sobre o mesmo como seus significados podem ser alterados. Tais modificações ocorrem, por exemplo, em decorrência de diferentes olhares lançados sobre uma mesma categoria ou ainda diante das relações de poder e dos interesses inscritos no processo de sua produção em diferentes momentos históricos.

A literatura sobre o tema costuma atribuir a origem do intelectual contemporâneo à França, em virtude do neologismo inaugurado

pelo manifesto de Émile Zola, no caso Dreyfus entre 1898 e 1899. No sentido de que foi nesse momento da história que tais sujeitos – os intelectuais – se conscientizaram pela reivindicação de um “poder simbólico e uma identidade coletiva sancionados pela aparição de um **novo termo**” (CHARLE, 2012, p.142 apud GOMES; HANSEN, 2016 p. 5. *Grifo nosso*), os quais incluíam esses indivíduos em uma categoria sócio-profissional com características compartilhadas (GOMES; HANSEN, 2016 p. 5).

Por outro lado, como já mencionamos na introdução deste capítulo, a tentativa de definir o conceito de intelectual não é algo novo, bem como as definições são díspares e os seus contornos fluídos. Por exemplo, para Karl Mannheim (1986) o intelectual é um mediador de conflitos, segundo Norberto Bobbio (1997) é ideológico e técnico do saber humano, já Pierre Bourdieu (1993) o entende como produtor do capital simbólico, isto é o indivíduo que materializa as hierarquias e relações de poder vigentes na sociedade, Jean-François Sirinelli (2003), por sua vez, o concebe a partir das criações, mediações e dos engajamentos promovidos por tal indivíduo.

As tentativas de classificação também são múltiplas. Para Jean-Paul Sartre há intelectuais “verdadeiros” e “falsos”. Antonio Gramsci (1982) faz a distinção entre intelectuais “tradicionais” e “orgânicos”. No entendimento de Julien Benda o intelectual é somente produtor de conhecimento e não se relaciona com a política, já para Ortega y Gasset a sua tarefa é tanto teórica como política e a sua função seria educar as massas (MAGALHÃES; BARRETO, 2016, p. 63). Portanto, todos os autores citados apresentam traços que unem esses indivíduos em torno de um peso social, marcado pelo engajamento e/ou comprometimento e calcado nas ideias que possibilitam criações e inspiram ações.

Desse modo, como já destacaram Magalhães e Barreto (2016, p. 62), delinear o que é um intelectual é tomar um ou outro partido que recai, necessariamente, na adoção de posições de autores que já teorizaram sobre essa questão. No caso deste trabalho, partimos da definição do historiador francês Jean-François Sirinelli (2003) com o intuito de responder uma das questões aqui propostas: Quais sujeitos pertencem à categoria dos intelectuais da educação?

A definição de intelectual que adotamos surgiu em meio a ascensão da chamada “Nova História Cultural” durante a década de 1970 (BURKE, 2003). No momento em que a “História dos Intelectuais”, um campo de investigação vinculado à História das Ideias, começava a superar um frequente lugar de indignidade e angariava cada vez mais legitimidade científica. Embora René Remond já demarcasse que “o comportamento político dos intelectuais mereceria por si só um estudo” (REMOND, 1959 apud SIRINELLI, 2003, p. 231), ainda era bastante recente o interesse por tais sujeitos na França dos anos sessenta. De acordo com Sirinelli (2003, p. 231), “os especialistas em ciência política, pelo menos na França, haviam-se preocupado muito pouco” com essa problemática, como já diagnosticavam alguns trabalhos franceses das décadas anteriores.

No campo da História não era diferente. Até aquele período, fins do século XX, havia um grande silêncio em relação aos intelectuais, o qual pode ser em parte explicado pelas desconfianças em relação à História das Ideias incitadas tanto pela Escola dos *Annales* como por algumas teorias estruturalistas. Segundo Sirinelli (2003, p. 232), havia mais uma questão de ausência de olhar acerca dos intelectuais do que de descrédito. Tal ausência era condicionada pelo fato de que eleger os intelectuais como objeto de estudo era se contrapor às diretrizes hegemônicas da historiografia até então. Pois, de um lado, o estudo dos intelectuais remetia a uma história do passado próximo, também chamada de história do tempo presente, que era negligenciada diante da percepção de que o historiador deveria estar temporalmente afastado de seu objeto de estudo. Ademais, por muito tempo, o grupo social dos intelectuais foi considerado como pequeno e um “mundo estreito”, o que desencorajava análises quantitativas e seriais, as tendências dominantes na historiografia até aquele momento (SIRINELLI, 2003, p. 234). Por sua vez, o fato da ação dos intelectuais se inscrever na curta duração contrariava a tendência de privilegiar a média e a curta duração, as quais possibilitavam as análises seriais ao longo do tempo.

Para além disso, Francisco Falcon (1998) aponta que esse campo também precisou lutar contra a ubiquidade de seu próprio objeto – as ideias – que também era reivindicado por outras disciplinas

das Ciências Humanas, como por exemplo a Filosofia e a Ciência Política. De toda forma, a década de 1970 seria palco da emergência, mesmo que tardia, dessa área de pesquisa entre os historiadores. Especificamente, nesse período,

a história das ideias renovou-se e consolidou-se em função das novas tendências então presentes na historiografia ocidental. Tal processo de renovação e consolidação fez-se acompanhar também de uma relativa diversificação disciplinar: nos Estados Unidos e na Grã-Bretanha ela se traduziu no aparecimento da *New Intellectual History* com suas várias tendências metodológicas, enquanto que na França, mas também nos EUA, surgiu a *História Social das Idéias* ou *História Sociocultural*. Ainda na França, as idéias ocupam lugar privilegiado na “História das Mentalidades” ou, como propõe Chartier, na “História Cultural” (FALCON, 1998, p. 171-172. *Grifos do autor*).

Nessa conjuntura favorável, os intelectuais se consolidaram como um novo objeto-sujeito de estudo para a História, assim como a História dos Intelectuais tornou-se um campo histórico autônomo, situado no cruzamento entre as histórias política, social e cultural. Entretanto, nas palavras de Sirinelli (2003, p. 232), “sua juventude não a impediu contudo de ganhar vigor, testando problemáticas novas, desobstruindo pistas inéditas e aafiando tanto instrumentos específicos”.

Foi nesse contexto, também, que as pesquisas de Sirinelli se voltaram para um enunciado que nos interessa: Quais indivíduos podem ser incluídos na categoria dos intelectuais? Em primeiro lugar, a exemplo do que fizemos anteriormente, Sirinelli destaca o caráter polissêmico da noção de intelectual, apontando que tanto essa noção, como essa palavra, evoluiu diante das transformações da sociedade ao longo do tempo. A seguir, o historiador define o conceito de *intelectual* a partir de duas noções: Uma *ampla e sociocultural*, que abarca os criadores e os “mediadores” culturais; e outra *estreita* baseada na ideia de “engajamento (...) na vida da cidade como ator” (SIRINELLI, 2003, p. 242).

O primeiro grupo seria formado tanto pelo “jornalista como o escritor, o professor secundário como o erudito” e, além disso, “parte dos estudantes, criadores ou ‘mediadores’ (...) e ainda os ‘receptores’ da cultura” (SIRINELLI, 2003, p. 242). Já o segundo grupo, com

a definição mais estreita, seria composto por sujeitos que se engajam como atores da vida política (...), testemunhas ou consciência (SIRINELLI, 2003, p. 243). Essa segunda definição, salienta o historiador, não é

autônoma da anterior, já que são dois elementos de natureza sociocultural, sua notoriedade eventual ou sua “especialização”, reconhecida pela sociedade em que ele vive - especialização esta que legitima e mesmo privilegia sua intervenção no debate da cidade-, que o intelectual põe a serviço da causa que defende (SIRINELLI, 2003, p. 243).

No entanto, Sirinelli defende que o debate entre essas duas definições é um falso problema, pois os historiadores do político devem “partir da definição mais ampla, sob a condição de, em determinados momentos, fechar a lente, no sentido fotográfico do termo” (SIRINELLI, 2003, p. 243). Além disso, Sirinelli demarca que a definição desse conceito esbarra nas próprias representações vigentes sobre os intelectuais e, por vezes, secretadas pelo próprio meio intelectual. Já que, esse meio polifônico

suscitou autorrepresentações dissonantes, que vão da imagem religiosa dos intelectuais paladinos das grandes causas contemporâneas, até a leitura antiintelectualista de um século XX francês desestabilizado pela ação perniciosa dos intelectuais, fermentos da dissolução nacional e agentes da perversão social (SIRINELLI, 2003, p. 244).

Portanto, o historiador Jean-François Sirinelli delinea uma definição bastante ampla de quem são os indivíduos que pertencem à categoria dos intelectuais. A partir dessa definição, podemos considerar que os intelectuais da Educação não são as figuras comumente prestigiadas como tal, como os escritores, os pensadores e os educadores que se destacaram em seu tempo e marcaram, de uma forma ou de outra, seus nomes na História da Educação. No entanto, os professores, educadores e estudantes podem ser entendidos como intelectuais na medida em que são tanto criadores como mediadores culturais e, também, se engajam na esfera política, mesmo que esses sujeitos não sejam representados como intelectuais ou se auto representem dessa forma. No tópico a seguir, buscaremos elucidar as implicações dessa

constatação para a nossa temática de estudo no mestrado, a criminalização da Pedagogia Freireana no período da Ditadura.

Reflexões sobre os sujeitos atingidos pela criminalização da *Pedagogia Freireana* na Ditadura

A partir da definição de Sirinelli podemos compreender os sujeitos da educação como intelectuais, já que estes integram tanto a definição mais *ampla e sociocultural* liga à criação e à mediação cultural, como a definição mais estreita baseada no engajamento desses indivíduos na vida pública, como já pontuamos. Posteriormente, Gomes e Hansen (2016) caracterizaram esses sujeitos como *intelectuais mediadores*, isto é, os “homens [e as mulheres, acrescentaríamos nós] da produção de conhecimentos e comunicação de ideias, direta ou indiretamente vinculados à intervenção político social” (GOMES; HANSEN, 2016, p. 10). Como apontam as autoras, mesmo esses sujeitos desenvolvendo atividades e práticas de mediação cultural essenciais para várias culturas e sociedades, essa relevância nem sempre é reconhecida.

No caso do campo da História essa observação segue válida ainda hoje. Já que, o desprestígio relegado a esses indivíduos parece resvalar, até mesmo, na frequência da escolha desses indivíduos como objetos/sujeitos das pesquisas acadêmicas. Por exemplo, Francisco José Calazans Falcon (2006, p. 328) indica que o campo da História frequentemente renega os professores como os sujeitos de seus estudos. Segundo o autor, nessa área há uma “ausência quase completa de trabalhos relativos à história da educação, como se não competisse aos historiadores o estudo e a pesquisa de tal história”.

Ao longo de nossa trajetória acadêmica, nos chamou a atenção o rarefeito investimento em estudos acerca da perseguição empreendida contra professores que atuavam fora das Universidades no período da Ditadura. Por exemplo, o catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), que congrega os trabalhos produzidos a nível de mestrado e doutorado no país, conta com apenas quatro trabalhos que tratam da repressão aos professores do Ensino Básico, sendo que todos estes

foram produzidas em Programas de Pós-graduação em Educação. Além desses estudos, sinalizamos que o nosso trabalho de conclusão do curso de História também tratou desse tema (PEREIRA, 2019).

Encontramos a mesma quantidade de trabalhos que abordam a repressão aos educadores populares, sendo dois inscritos em Programas de Pós-graduação em História, um em Ciências Sociais e um em Educação. Entretanto, em nenhum deles a repressão aos educadores é o objeto principal do estudo. Como esses trabalhos se propõem a fazer uma história dos Movimentos da Educação Popular, a perseguição empreendida após o golpe é somente abordada por ser uma questão incontornável para a derrocada desses Movimentos e as análises não avançam para os anos seguintes da Ditadura. Dessa forma, até o presente momento, não encontramos pesquisas de pós-graduação que tratassem especificamente da perseguição aos educadores populares e aos indivíduos que dialogavam com a proposta freireana ao longo do Regime Militar.

Tal quadro nos parece apontar que o desprestígio relegado a esses sujeitos decorre da maneira que as funções desempenhadas por esses intelectuais mediadores são entendidas pela sociedade, pelo meio acadêmico e até mesmo pelo campo educacional. Isso, como vimos, influi até na escassa escolha dos mesmos como sujeitos/objetos nas pesquisas que tratam da repressão durante o período da Ditadura.

Alguns meses após o golpe civil-militar, precisamente em junho de 1964, Paulo Freire foi indiciado em um inquérito, preso e logo em seguida partiu para o exílio. No entanto, nesse período autoritário a pedagogia de Freire foi eleita como uma ameaça a ser combatida e, assim, houve uma tentativa sistemática de impedir a sua circulação pelo mesmo país. Nossas pesquisas no acervo do Brasil Nunca Mais indicaram que 66 indivíduos foram investigados em Inquéritos Policiais Militares (IPM) que citam a pedagogia freireana, entre os nomes encontrados o único reconhecido até hoje é do próprio Paulo Freire. Dentre os 66 indiciados, 23 eram classificados nos documentos como estudantes (34,85%); 12 como professores (18,18%), 7 como profissionais liberais (10,6%); 7 funcionários público (10,6%); 3 como políticos (4,5%); 2 artistas (3,3%) e 12 não constavam a ocupação (18,18%).

Portanto, uma quantidade significativa de IPMs foram movidos contra estudantes e professores no período da Ditadura, o que totaliza 53,03% dos atingidos pela repressão a essa pedagogia. Para além disso, os indiciados pertencentes aos grupos dos “profissionais liberais”, “funcionários públicos”, “políticos” e “artistas” também podem ser definidos, segundo as proposições de Sirinelli, como intelectuais por se engajarem nos espaços da Educação Popular e se dedicarem às atividades próprias do trabalho docente. Desse modo, o processo repressivo empreendido contra a pedagogia freireana não atingiu somente os ditos “grandes homens” que gozavam de relativo reconhecimento no período em que viviam e os quais, geralmente, são vistos pela sociedade como “intelectuais”, como o caso do próprio educador Paulo Freire. Já que, como sublinhamos, mais da metade dos investigados foram identificados, pelos agentes da Ditadura, como estudantes e professores.

Nos parece que o fato das atividades educativas e de mediação cultural serem menos reconhecidas reflete sobre os objetos de estudo que são escolhidos ou, por vezes, esquecidos nos trabalhos acadêmicos, inclusive no campo da História. Como expomos anteriormente, no caso da produção sobre a repressão aos professores que atuavam fora das Universidades, em especial aos educadores populares, essa indicação foi confirmada por meio do levantamento das pesquisas sobre o tema na base da CAPES. Como chamam a atenção Gomes e Hansen (2016), é comum que os intelectuais mediadores – no nosso caso principalmente os estudantes, professores e educadores populares – sejam vistos como sujeitos de “menor valor”, pois nem sempre são entendidos como indivíduos que criam conhecimentos durante o processo de ensino-aprendizagem. É importante destacar que isso ocorre, inclusive, no ambiente acadêmico e educacional, já que, por muito tempo, os professores foram concebidos apenas como instrumentos da transmissão de saberes produzidos por outros, especialmente na academia, e não como criadores de saberes específicos, como já indicou Monteiro (2001).

Por fim, precisamos destacar que, seja no passado como no presente, a desvalorização dos profissionais da educação cumpre funções políticas. Como salienta Henry Giroux (1997), o constante apelo por

mudanças educacionais apresenta tanto ameaças como desafios aos professores. Em suas palavras, a “ameaça vem na forma de uma série de reformas educacionais que mostram pouca confiança na capacidade dos professores da escola pública de oferecerem uma liderança intelectual e moral para a juventude” (GIROUX, 1997, p. 1). Nesse mesmo sentido, muitos ignoram o papel que esses sujeitos desempenham na preparação de cidadãos ativos e críticos, pois os reduzem ao *status* de técnicos ou de “transmissores” de conhecimentos.

Atualmente, essa desvalorização contribui para a chamada *proletarização do trabalho docente*, a qual coloca os professores mais no lugar de especialistas dentro da burocracia escolar do que de indivíduos que produzem e se apropriam criticamente dos conteúdos científicos para finalidades pedagógicas. Nessa direção, enfatizar que os educadores populares perseguidos por conta do diálogo com a pedagogia freireana são intelectuais, assim como os professores do tempo presente, é se contrapor a tendência mencionada e reforçar que esses sujeitos são “homens e mulheres livres, com uma dedicação especial aos valores do intelecto e ao fomento da capacidade crítica dos jovens” (GIROUX, 1997, p. 4) e, assim, cumprem uma importante função de transformação social.

Considerações finais

Como afirmamos ao longo deste trabalho, os sujeitos da educação – professores, educadores, estudantes, etc – são intelectuais mediadores da cultura e criadores de conhecimentos essenciais para o funcionamento das sociedades contemporâneas, além disso, enquanto intelectuais, são atores políticos relevantes da vida pública. Nesse sentido, podemos considerar que os sujeitos que nos deparamos em nossa pesquisa de mestrado, sobre a criminalização da pedagogia freireana na Ditadura, pertencem à categoria dos intelectuais, já que esses indivíduos desenvolviam atividades relacionadas ao trabalho docente, mesmo que em espaços não-formais de ensino e, além disso, se engajaram nas lutas travadas em seu tempo histórico.

Esse entendimento tem nos feito estudar não somente a perseguição empreendida contra Paulo Freire, um pensador e educador

reconhecido no país e mundialmente. Já que, nos lançou ao estudo de outros indivíduos que foram atingidos pela repressão e, também, são sujeitos históricos relevantes, embora nem sempre sejam focalizados nas pesquisas acadêmicas, inclusive no campo de estudos sobre a Ditadura, como demonstrou o nosso levantamento no Catálogo da CAPES. Por último, enfatizamos que as reflexões em torno das definições sobre os intelectuais têm nos ajudam a vislumbrar explicações possíveis para o desprestígio relegado aos professores na atualidade e mesmo dentro do próprio campo acadêmico.

Referências bibliográficas

ACERVO BRASIL NUNCA MAIS. Disponível em: <http://bnmdigital.mpf.mp.br/pt-br/>.

BOBBIO, Norberto. *Os intelectuais e o poder*. dúvidas e opções dos homens de cultura na sociedade contemporânea. São Paulo: UNESP, 1997.

BOURDIEU, Pierre. *The field of Cultural Production*. Columbia University Press, 1993.

BURKE, Peter. *O que é História Cultural?* Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2005.

CATÁLOGO DE TESES E DISSERTAÇÕES DA CAPES. Disponível em: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/>.

FALCON, Francisco. História das ideias. In: CARDOSO, Ciro Flamarion; VAINFAS, Ronaldo (orgs.). *Domínios da história*. Rio de Janeiro, Campus, 1998, p. 91-125.

FALCON, Francisco José Calazans. História Cultural e História da Educação. In: *Revista Brasileira de Educação*. v. 11 n. 32 maio/ago, 2006.

GRAMSCI, Antonio. *Os intelectuais e a organização da cultura*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.

GIROUX, Henry A. Professores como Intelectuais Transformadores. In: GIROUX, Henry A. *Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997, 157-164.

GOMES, Angela Maria de Castro; HANSEN. Patricia Santos. Inte-

lectuais, mediação cultural e projetos políticos: uma introdução para delimitação do objeto de estudo. In: GOMES, Angela Maria de Castro; Hansen. Patricia Santos (Orgs.) *Intelectuais mediadores: práticas culturais e ação política*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2016, p. 7-37.

KOSELLECK, Reinhart. *Futuro Passado*. Contribuição à semântica dos tempos históricos. Rio de Janeiro: Contraponto, Editora Puc-RJ, 2006

MAGALHÃES, Justino; BARRETO, Raylane Andreza Dias Navarro. Os intelectuais e a educação – abordagem histórica e biográfica. *Revista Educação em Questão*, 2016, 54(41), 61-85.

MONTEIRO, Ana Maria. *Professores: entre saberes e práticas*. Educ. Soc. 2001, vol.22, n.74, pp.121-142.

PEREIRA, Rafaela Domingues. *Repressão judicial e trabalho docente: Os professores do Ensino Básico nos tribunais da Justiça Militar (1964-1972)*. Orientadora: Andréa Casa Nova Maia. (Monografia) Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro / Instituto de História, 2019.

SIRINELLI, Jean-François. Os intelectuais. In: RÉMOND, René. (Org.). *Por uma história política*. 2. ed. Rio de Janeiro: FGV, 2003.

O PAPEL DAS PROFESSORAS ORIENTADORAS NO ENSINO MÉDIO INTEGRAL

Jociéli Aparecida Marcondes¹

Karoline Ertel Franzen²

Silvana Weschenfelder³

A educação busca relacionar-se à formação humana e cidadã, contudo, sua relevância vai muito além disso. No que concerne à educação, leva-se em consideração a importante função do convívio. Um indivíduo por si só, não compreende sozinho a grandeza dos princípios do respeito, de solidariedade e amizade. Para isso, é preciso que haja interação e comunicação com os mais diversos grupos, para, de fato, compreender e colocar em prática os princípios básicos para viver e conviver em sociedade. Além do mais, os conteúdos necessários para a nossa compreensão e vivência de mundo, transcendem ao que é visto em sala de aula. A educação Integral neste contexto, veio para marcar a história da educação brasileira.

Contudo, vale ressaltar que a Educação Integral, embora tendo no projeto escolar moderno seu *locus* privilegiado de realização, não se restringe a essa instituição social, uma vez que ela pressupõe o reconhecimento de outras demandas como acesso à saúde, ao esporte, à inclusão digital e à cultura, setores com os quais a instituição escolar pode estabelecer diálogos

-
- 1 Graduada em letras: Português e Literatura pela UNOPAR – PR e Especialização em Educação. Professora na EEB Cristo Rei - São João do Oeste, EEB São José e São Vicente – Itapiranga – SC. E-mail: jocimarcondes@hotmail.com
 - 2 Licenciada em Educação Física pela UNOESC – SC com Especialização em Educação Física. Professora na EEB Cristo Rei - São João do Oeste. E-mail: karolineertel@yahoo.com.br
 - 3 Licenciada em Ciências Biológicas pela UNIASSELVI com Especialização em Metodologia do Ensino de Ciências Biológicas. Professora na EEB Cristo Rei - São João do Oeste. E-mail: silvanaweschenfelder_sil@hotmail.com

enriquecedores. A grande questão em pauta, então, não é a validade ou a importância da Formação Integral como projeto educacional, mas a (re)configuração da escola e do currículo escolar necessária para sua materialização. Esse, sim, é o grande desafio educacional contemporâneo. A educação integral é, nesse sentido, uma estratégia histórica que visa desenvolver percursos formativos mais integrados, complexos, e completos, que considerem a educabilidade humana em sua múltipla dimensionalidade. (SANTA CATARINA, 2014, p.25)

A escola configura-se em um agente promotor da educação Integral, desempenhando um olhar inovador no seu papel social, considerando os mais diferentes espaços na intenção de promover a interação e a aprendizagem dos educandos. Dessa forma, se faz necessário que haja o planejamento da organização do Tempo e dos espaços escolares como meio de incentivo e aprimoramento dos aprendizados. O tempo e os espaços de interação, juntamente com a comunicação e a socialização, são elementos essenciais em toda caminhada escolar da criança e dos adolescentes. É no Ensino Médio que o estudante poderá assumir com mais autonomia, responsabilidade e protagonismo a busca de seus objetivos, direitos e deveres em quanto cidadão. Dentro dos princípios que norteiam a educação integral, a Secretaria de Estado da Educação, em seu ofício circular nº 66 de 2019, define:

Tempo: assume uma aprendizagem de elaboração e reelaboração, realização de múltiplas experiências, tentativas e buscas, considerando enfim, os diferentes ritmos dos sujeitos de aprendizagem [...].

Espaços: considera a construção da aprendizagem em outros espaços educativos, fora do seu espaço formal, sala de aula, definido em conjunto com a comunidade escolar, constituindo-se em saída de campo, nas quadras esportivas (atividades culturais/ esportivas) ao ar livre (atividades musicais, orais e outras), planejador de forma interdisciplinar, com projetos integradores, voltados para a inserção social do aluno.

A escola é um espaço de formação, onde o educando é instigado a desenvolver as suas habilidades e buscar competências indispensáveis para a sua formação humana e intelectual. O aprimoramento da sua autonomia e da capacidade de observação faz com que o estudante se torne um agente transformador do seu espaço, proporcionando

uma educação integral.

Para Frago e Escolano (2001, p.44) “O tempo, assim como o espaço, não é um *a priori* no sentido kantiano, ou seja, uma propriedade ‘natural’ dos indivíduos, mas sim uma ordem que tem de ser aprendida, uma forma cultural que deve ser experimentada”. É neste contexto, de repensar e tornar mais significativo e de maior aprendizado os aspectos tempo e espaços na escola, que é imprescindível a atuação dos Professores Orientadores, com o objetivo de atender os programas do Ensino Médio Tempo Integral/EMTI, o Ensino Médio Inovador/EMI e Novo Ensino Médio/NEM.

Para atender as demandas dos programas do EMTI, EMI e NEM, bem como para auxiliar as especificidades necessárias pela escola e equipe gestora, o Estado realiza a contratação de três Orientadoras para as escolas que atendem estes programas, são elas: Orientador (a) de Convivência, Orientador (a) de leitura e Orientador (a) de Laboratório. Esta última conforme a disponibilidade do laboratório físico instalado na escola (matemática, química, biologia, física).

Haja vista a importância dos aspectos Tempo e Espaço no processo de ensino/aprendizagem dos alunos no Ensino Integral e escola em geral, o perfil destes profissionais também é muito importante. O perfil dos Professores Orientadores deve ter uma busca incessante por novas práticas de aprendizagem, apoiar e dar suporte aos projetos da escola, promover o diálogo e interação constante entre professores/alunos, dar apoio e trabalhar lado a lado da gestão escolar em prol e benefício de toda comunidade escolar. Mais do que isto, os professores orientadores devem ser mediadores de todas as ações da escola, organizando, orientando e dialogando. Devem trabalhar diretamente com jovens e adolescentes, auxiliando em seu desenvolvimento pessoal e cognitivo.

Além de trabalhar conjuntamente em todas estas ações na escola, cada profissional apresenta um perfil para desenvolver as suas atribuições, da mesma forma que, cada escola apresenta seus projetos integradores coordenados por esses profissionais dentro de sua área do conhecimento. Na Escola de Educação Básica Cristo Rei, entre outros projetos, acontecem o Festival de Dança, o Literarte e a Feira do Conhecimento organizados por esses Professores.

Perfil e atribuições do Professor(a) Orientador(a) de Convivência.

O Professor Orientador de Convivência deve ter a sua formação em Licenciatura plena na disciplina de Educação Física ou Pedagogia. Este profissional atua lado a lado com a equipe diretiva, pedagógica e professores da escola, auxiliando e estabelecendo parcerias de cooperação que fortalecem a gestão escolar. A interação e o constante diálogo com alunos, professores e equipe diretiva da escola, é essencial, afim de construir uma relação de confiança que permita administrar os mais diferentes pontos de vista da comunidade escolar identificando e mediando possíveis conflitos. Os alunos precisam enxergar e ver no Professor Orientador de Convivência, uma pessoa próxima a eles, aberta ao diálogo, a sugestões e conselhos, que se posicione corretamente frente às mais diversas situações captando a confiança do aluno, para que prevaleça sempre o respeito mútuo e o clima de cooperação na escola. É indispensável também que o professor conheça, crie vínculos com o aluno, demonstre interesse em saber mais sobre o mesmo, orientando-o e mobilizando a comunidade escolar para que ela impulse o adolescente na busca de um futuro promissor, seja ele como sucessor nos negócios da família ou na busca de sua realização profissional.

Dentro dos princípios que norteiam a educação integral, destacam-se **o tempo e o espaço**, e é nesse contexto que o professor (a) Orientador (a) de convivência insere-se. Elo entre educadores, pais e alunos, este profissional atua colaborando, apoiando e administrando a movimentação deste tempo/espaço. Ele trabalha diretamente com os adolescentes e jovens, ajudando seu desenvolvimento pessoal e cognitivo; em parceria com a equipe gestora da escola, promove diálogo e interação constante entre estudantes e professores; na mediação do espaço e do tempo, organizando, orientando, dialogando, intermediando conflitos escolares, ouvindo e conversando com pais e responsáveis, apoiando a comunicação e interação da comunidade escolar. (Ofício circular 66/2019).

As atribuições deste profissional junto à escola, vem para consolidar as características do perfil que se apresenta. Aqui, coloca-se em relevo algumas destas ações/atribuições que são comuns

aos Professores Orientadores de Convivência em todas as unidades escolares.

Instigar e sugerir temas de interesse de professores, dos alunos e comunidade em geral participando do planejamento integrado comum, dos planejamentos por áreas apoiando na elaboração de relatórios e composição de pautas destes planejamentos e, contudo, participar das reuniões organizando os espaços e equipamentos. Junto ao planejamento do professor ter participação quanto a elaboração, organização e execução dos espaços de aprendizagens externas e atividades interdisciplinares, na circulação dos jovens neste espaço e nos registros fotográficos das atividades desenvolvidas.

A participação e integração da comunidade escolar: pais e escola, professores e pais, pais e filhos, através do envolvimento nas ações da escola mediadas pelo Professor Orientador de Convivência, compõe uma conexão fundamental para o sucesso escolar. Dispor um olhar, objetivando a melhoria da aprendizagem e assessorar o professor nas dificuldades relacionadas aos estudantes, por meio do diálogo e atendimentos individuais e/ou coletivo sempre que necessário, proporcionando uma reflexão destas dificuldades encontradas nas mais diversas situações de convívio escolar, fazendo prevalecer sempre o respeito às opiniões divergentes e a valorização da diversidade.

Este profissional, deve estabelecer parcerias com as entidades democráticas escolares, como os Conselhos Deliberativos, Grupos de jovens, Grêmios Estudantis e APPs, estimulando a participação da comunidade escolar e oferecendo suporte nas atividades desenvolvidas por ambas.

É relevante reforçar a necessidade da constante comunicação entre o Professor Orientador de Convivência e a equipe gestora, para fins de delegar e analisar as atribuições desenvolvidas na escola, ademais, cada unidade escolar em sua especificidade, apresenta ações, atribuições e/ou projetos que devem ter a participação deste profissional. A Escola de Educação Básica Cristo Rei, localizada na Linha Cristo Rei, interior da Cidade de São João do Oeste – SC, desenvolve, em parceria com os Professores, alunos e comunidade, uma grande quantidade de projetos na Escola. Projetos que são abraçados pelos professores e realizados juntamente com os alunos.

Neste sentido, cada Professor Orientador, tanto de Convivência quanto de Laboratório e Leitura, são responsáveis por um destes projetos. A Professora Orientadora de Convivência, com o apoio dos professores das áreas e disciplinas afins, tem a incumbência de realizar o Festival de Danças da Escola.

O Festival de Danças da nossa unidade escolar, é realizado anualmente durante os meses de março e abril, com as apresentações geralmente no início do mês de maio. É uma promoção do Grêmio Estudantil da escola, juntamente com a Professora Orientadora de Convivência e tem como objetivos, possibilitar a apresentação dos trabalhos de dança produzidas pelo grupo de alunos de cada série, incentivando o ensino da dança na escola, resgatar talentos e proporcionar a oportunidade de serem vistos e reconhecidos por estes talentos em um momento sociocultural realizado na escola e prestigiado pela comunidade local e regional.

A cada ano, o Festival ganha novos temas. Estes temas são sugeridos e analisados pelo(a) Orientador de Convivência juntamente com a equipe gestora e, posteriormente abordados em reuniões de grupo, onde recebem as devidas finalizações. Após a decisão do tema, é realizada a socialização e apresentação do regulamento deste evento com os alunos. Destacamos que, todos os alunos da escola participam do festival. Os quatro níveis de ensino que a escola oferece, são divididas em categorias, sendo que, as apresentações das turmas da Educação Infantil e Anos iniciais do Ensino Fundamental, são apenas participativas. Porém, as apresentações do Ensino Fundamental Anos Finais e Ensino Médio, são de cunho competitivo, julgadas por uma mesa composta por profissionais da área e autoridades.

O evento, costumeiramente reúne um expressivo público de pais, alunos, famílias e comunidade em geral que prestigiam as magníficas e encantadoras apresentações de danças dos nossos alunos. As premiações se fazem pela participação e pela classificação neste festival, cujo resultado e divulgação ocorrem ao término das apresentações. Os alunos das categorias classificatórias recebem, individualmente uma medalha e um valor simbólico em dinheiro para a turma.

Anualmente este evento é muito aguardado pelos alunos. Infelizmente, devido a pandemia do Corona vírus que o país todo

está enfrentando, não pôde ser realizado por dois anos consecutivos. Ficam na memória as lembranças e a saudade deste momento de vivências enriquecedoras proporcionadas pela escola.

Perfil e atribuições do Professor(a) Orientador(a) de Laboratório de Biologia

O Laboratório de Biologia é um espaço dotado de materiais e equipamentos voltados a observação e a experimentação da área biológica, atendendo também as áreas de Ciências da Natureza. O profissional que atua nesse espaço é o Orientador de Laboratório de Biologia, habilitado em Licenciatura Plena em Ciências Biológicas. Em suas atribuições prepara os materiais, realiza os experimentos, tem o cuidado com a manutenção do local e manipulação de equipamentos, atendendo as necessidades de todas as turmas.

As visitas guiadas ao laboratório, são uma forma de despertar a curiosidade dos alunos pelos equipamentos e materiais práticos. Fazendo-os vivenciar o conteúdo de forma prática através da experimentação. Quando o aluno é capaz de observar no laboratório os resultados da teoria trabalhada em sala de aula, a sua compreensão do estudo se torna muito mais ampla e significativa, despertando a curiosidade científica.

Em tempos onde a educação se reinventa a todo momento, é preciso que se deixe para trás as metodologias tradicionais de memorização de conceitos, para colocar em prática o preparo dos alunos baseado na vivência e experimentação. Quando o aluno observa que a teoria vista em sala consegue ser comprovada através de uma atividade real, a sua percepção de mundo se transforma.

O Professor Orientador de Laboratório é responsável pelo planejamento e organização do laboratório, mantendo-o em funcionamento durante os horários de atividades pedagógicas estabelecidos pela escola e realizando agendamento de horários para ocupação do mesmo. É fundamental que o Professor Orientador preste auxílio aos professores regentes das disciplinas, para que juntos elaborem o planejamento das aulas a serem desenvolvidas nos laboratórios.

Quando em aula no laboratório, o Orientador precisa estar

acompanhando e auxiliando os professores regentes e ajudando os alunos quando necessário. Deve zelar pelos materiais do laboratório, mantendo-os limpos e organizados, realizando a montagem e o desmonte de materiais e equipamentos usados nas práticas de laboratório. É importante que se conserve todos os equipamentos e bens patrimoniados dos laboratórios, registrando e informando a equipe gestora da escola sobre possíveis problemas.

Ao preparar aparelhos, materiais e soluções, o Orientador consegue instigar os alunos a buscar o conhecimento científico. Mas sempre monitorando o uso adequado dos materiais e equipamentos do laboratório, prezando pela segurança. Fazendo o descarte de resíduos de materiais do laboratório, incluindo os produtos químicos e os resíduos microbiológicos, de acordo com as normas técnicas.

A participação nos planejamentos coletivos da escola também deve ser realizada, assim como em todos os eventos escolares, auxiliando nas atividades integradas entre áreas. O professor Orientador de Biologia trabalha de forma conjunta com os demais Orientadores, colaborando com a equipe gestora.

Os projetos interdisciplinares, desenvolvidos por esse profissional, costumam fomentar no aluno o gosto pela pesquisa e pela aprendizagem. Um desses eventos é a Feira do Conhecimento, coordenada e organizada anualmente pelo Professor Orientador de Laboratório. Esse projeto foi idealizado para incentivar a criatividade e a pesquisa nas mais diversas áreas do conhecimento, aliando teoria e prática. O evento possibilita a integração entre alunos, professores, comunidade escolar e visitantes da Feira, valorizando e divulgando os projetos escolares.

Perfil e atribuições do Professor(a) Orientador(a) de Leitura

O Professor Orientador de Leitura, precisa ter formação em Letras: Português e Literatura, pois tem um desafio muito importante, além de conhecer a literatura, contextualizá-la no tempo e na história, ele precisa encantar, fazer o aluno perceber que a leitura também é distração, que através dela ele conhece inúmeros lugares e desenvolve

diversas habilidades, inclusive tecnológicas.

Conforme o Ofício Circular 66/2019, com domínio de competência e habilidades comprovadas para as práticas específicas à natureza do cargo. O incentivo à leitura, acontece desde a educação infantil, porém ganha ênfase no Projeto Ensino Médio Inovador. Adolescentes, na busca, na pesquisa por atividades, que os direcione para uma carreira profissional, busca a leitura como guia.

Ao chegar no ensino médio, é notável que adolescentes trocam livros por celulares, tablet, jogos, entretenimento, infelizmente essas tecnologias tem afastado muitos da leitura e pesquisa. O uso excessivo para entretenimento tem prejudicado a oralidade, fala e escrita da maioria dos alunos. O Professor Orientador precisa retomar o encanto, sugerir leituras, engajá-los em projetos para que o hábito de ler se concretize e fortaleça cada vez mais.

A leitura contribui para o ser humano integrar-se na sociedade, através dela, valores adquiridos se concretizam e o conhecimento, a concentração, os aspectos cognitivos, a imaginação ampliam-se e vão transformando o aluno em uma pessoa capaz de relacionar-se, participar, falar sobre diversos assuntos em vários setores da sociedade.

A oralidade, leitura e escrita quando praticadas com frequência, trazem inúmeros benefícios aos alunos. Eles precisam permanecer inseridos nesse universo, perceberem que através da prática, o gosto, a curiosidade pelas histórias, pelo desenvolvimento acontece gradativamente.

Dentro desses princípios o Professor Orientador de Leitura, participa do planejamento anual da escola, organizando e elaborando práticas interdisciplinares para que, desde o início das aulas, as atividades planejadas pelos professores sejam vinculadas em ações da biblioteca.

Manter os livros organizados, catalogados, distribuídos de maneira que o aluno encontre o que procura, faça descobertas de leituras futuras, organizar listas com os lançamentos, sugerir compras, pesquisar lançamentos, ouvir as sugestões dos alunos, essas atividades aproximam o aluno do ambiente de leitura.

O Projeto de leitura semanal e contação de histórias, em ambientes diferentes e quando possível, temáticos à leitura proposta, tem

desafiado os alunos, e trazendo excelentes resultados na sala. A contação desenvolve a oralidade, a interpretação, tomada de decisão dos alunos, mediante situações rotineiras na escola e em casa.

A escola, em seu planejamento insere projetos para explorar a busca constante dos alunos por leitura, sempre salientando a importância da leitura para sua evolução pessoal e profissional. O Professor Orientador organiza momentos de leitura com os alunos, sugere literaturas, comenta sinopses para despertar a curiosidade em ler.

O projeto LITERARTE⁴, organizado anualmente, desafia e encanta alunos, professores e pais. Ler o livro e representar, coloca o aluno dentro da história, faz dele o protagonista, isso engrandece cada edição do evento, os alunos leem livros, sugerem, montam roteiros, se esforçam para que sua história, sua contação seja escolhida e representada no evento.

A representação desafia, desenvolve linguagens corporais, facilitando apresentações, conversas. Oralidades que deixam marcas e auxiliam crianças e adolescentes a falar em público com facilidade. Como afirma, Solé (1998, p. 91), “Ler é muito mais do que possuir um rico cabedal de estratégias e técnicas. Ler é, sobretudo, uma atividade voluntária e prazerosa, e quando ensinamos a ler devemos levar isso em conta”. O Literarte junto com outros projetos desenvolvido vem transformando a realidade dos alunos, a evolução na escrita e na oralidade e percebida por todos, ver alunos e ex-alunos buscando leituras na biblioteca, motiva, incentiva a escola continuar evoluindo e desenvolvendo projetos que contemplem e ampliem a leitura.

Práticas pedagógicas integradas das professoras orientadoras na escola

Embora seja notável o grande número de atribuições em cada cargo, não podemos deixar de mencionar aqui, as especificidades de cada unidade escolar. Ou seja, as demandas de ações, programas e projetos que cada escola desenvolve.

4 O projeto LITERARTE iniciou em 2016 no Ensino Médio Inovador. O Orientador de Leitura estuda e pesquisa as obras literárias dos vestibulares e, junto com os Professores de Língua Portuguesa, Literatura e Arte interpretam capítulos dessas histórias.

Para tanto, o constante diálogo, planejamento e bom relacionamento entre os (as) Professores Orientadores é imprescindível. Elas (Eles), juntamente com toda a equipe escolar é que fazem acontecer, muitos projetos idealizados pela comunidade escolar. Outro ponto crucial para estas relações somarem força positiva nas atividades desenvolvidas junto à escola, é o aprofundamento do conhecimento que este profissional deve ter em relação à realidade em que a escola e sua comunidade estão inseridas. Logo, cada ação planejada deve levar em conta a necessidade e demanda específica da instituição escolar a que ela se apresenta.

Neste aspecto concluímos que, além das atribuições específicas de cada Orientador (a), partindo de um significativo conhecimento da realidade em que a escola se insere, somado ao planejamento das ações integradas destes professores, é o fator “chave” para o sucesso nos projetos em prol de toda comunidade escolar.

Para destacar exemplos de ações integradoras de sucesso, damos ênfase ao programa da Rádio Cultura da Escola de Educação Básica Cristo Rei. O projeto “Educação em destaque” das escolas Estaduais do Município de São João do Oeste, teve seu início no ano 2017 idealizado pelo professor Vandoir Oechsler, da área das ciências humanas e sociais. O Objetivo do projeto é levar informações e conhecimento das ações e trabalhos desenvolvidos pelos professores, alunos, equipe gestora e comunidade escolar, aos ouvintes da Rádio Cultura FM 87.9⁵ da nossa cidade. Cada programa é composto por 12 a 15 minutos de informações e vai ao ar quinzenalmente sábados de manhã, entre os horários das 11 horas e 15 minutos às 11 horas e 30 minutos. A seleção dos conteúdos, a elaboração destes, os convites aos participantes, as trilhas sonoras e a edição de cada programa, são ações organizadas e realizadas num trabalho conjunto, pelas Professoras Orientadoras da escola e equipe diretiva. Para tanto, o planejamento integrado torna-se fundamental.

Mesmo em tempo de pandemia, a escola buscou formas de manter a comunidade informada das atividades desenvolvidas durante o período letivo. Com programas informativos e motivacionais,

5 www.radiocultura.org.br

buscou-se valorizar todo o esforço das famílias e dos professores no processo de ensino nesse momento atípico. Esse meio de comunicação fortaleceu o elo entre escola, famílias e alunos, mantendo-os atuantes e informados durante o ano todo, mantendo viva todas as memórias construídas até hoje. Muitos profissionais passaram informações e orientações às famílias através dos programas da escola na rádio. Podemos destacar aqui, orientações importantes feitas por médicos, psicólogos e enfermeiros, profissionais que atuam na rede municipal de Saúde de São João do Oeste, referente aos cuidados de prevenção e propagação ao COVID-19.

Os eventos da escola e as datas comemorativas sempre foram lembrados durante a elaboração dos programas. Os alunos, os professores, a direção e os pais foram convidados em muitos momentos para dar depoimentos sobre projetos, para lerem mensagens ou até mesmo deixarem seus recados afetuosos em datas como dia das mães e dia dos pais, contribuições que sempre trouxeram um retorno positivo para a escola.

Dia 25 de julho, uma data importante para o município, pais e alunos, pois comemora-se o dia do Colono e motorista. A escola reconhece a importância dessa classe trabalhadora, a grandeza da região vem do trabalho de muitos pais e avós de alunos. Visando reconhecer esse esforço, como forma de homenageá-los, buscou-se depoimentos de agricultores e motoristas, ex-alunos da escola, que com sua experiência, contribuíram para valorizar e incentivar a sucessão familiar. Para tanto, destacamos aqui o depoimento de um agricultor, em sua participação no programa.

“Sou R. J. R. [...] trabalhei com os meus pais até os 23 anos, quando eu resolvi seguir o rumo da minha atividade. [...] O desafio foi grande, começar uma propriedade nova, tentar comprar a terra dos pais, investir e produzir. [...] A gente vê que o mundo precisa de comida e nós estamos produzindo. Então nesse momento quero parabenizar todos os agricultores, produtores rurais, que estão na atividade e também os jovens que querem entrar nessa atividade. Se valorizem, vocês são a elite da produção do nosso país e, o que nós produtores produzimos, vai na mesa de muitos países não só do nosso Brasil. Então nós temos que sim valorizar a nossa classe e incentivar

os jovens a voltar a trabalhar na atividade rural. Hoje a gente sabe que muita coisa mudou, tem muita tecnologia, mas o que sempre não muda, é a questão de ter fé e persistência no que a gente faz. Quero fazer até um relato de uma proposta que fiz pra mim um dia, quando eu recebi o primeiro cheque do leite, esse está guardado hoje ainda, não gastei esse dinheiro pra ficar de recordação do primeiro mês do leite que eu vendi, que só eram 398 litros de leite. [...]

O programa da rádio, no entanto, é um importante meio de comunicação entre a escola, pais e comunidade no geral. No ano de 2021 a Escola de Educação Básica Cristo Rei juntamente com o Centro Educacional Cristo Rei, cuja direção é compartilhada, comemoraram seus 76 anos de fundação e contribuição na educação de crianças, jovens e adultos. A comemoração desta importante caminhada não poderia deixar de ser destaque no programa de rádio da escola. Com o apoio da direção e para homenagear a todos que fizeram e fazem parte desta história, as professoras orientadoras prepararam momentos especiais, com depoimentos de ex-alunos da respectiva escola. São depoimentos de vida e de lembranças que por este educandário passaram. Descrevemos em seguida um depoimento marcante de uma ex-aluna, que enviou um áudio para ir ao ar homenageando a escola. Em seu áudio ela diz:

“Eu sou E.S, nasci e cresci em Cristo Rei, e atualmente eu moro em Brasnorte, Mato Grosso. Então, eu fui aluna da Escola Padre Teodoro Treis (atualmente nomeada E.E.B. Cristo Rei) e sinto muito orgulho de ter passado por essa escola de excelência, tive professores majestosos, de uma qualidade incrível, que me ensinaram muito e, tudo que eu aprendi na minha base eu aplico hoje no meu dia a dia, na minha vida e na minha profissão. Eu tenho 23 anos de carreira de professora, e nesses anos todos eu passei por várias funções, em direção, coordenação, orientadora de cursos, e eu devo esse meu sucesso e, essa minha realização profissional, à minha base de educação que eu tive na minha infância e na minha adolescência, que foi aí nessa escola. Então, eu sinto uma gratidão enorme, eterna, a todos os professores que passaram pela minha vida, eu guardo no coração com muito carinho e sou muito grata, e agradeço sempre. Também quero parabenizar a equipe, que trabalha nessa escola desde os tempos mais

antigos, da nossa infância até hoje. Toda vez que eu viajo pra Santa Catarina, que eu visito a minha terra natal, eu visito a escola também, e eu a vejo cada vez mais linda e ouço falar muito bem da qualidade de ensino que ali é ofertado pra população. Então eu quero parabenizar a todos e, sempre deixar claro a minha gratidão por tudo e por todos, tudo que eu aprendi ali faz toda a diferença na minha vida, foi de excelência, de muita qualidade, sou muito grata.”

A escola se engrandece ouvindo depoimentos com gratidão e reconhecimento, isso desafia a continuar acreditando que a educação é o melhor caminho e mostra que todos os profissionais que passaram pela escola deixaram marcas, ajudaram a transformar crianças e adolescentes em grandes seres humanos, pessoas bem sucedidas.

Falas como esta, dão a certeza de que a escola está desempenhando com maestria o seu papel social para com os estudantes. É reflexo da diversidade de projetos e oportunidades que a instituição oferece aos alunos, além do significativo conteúdo oferecido em sala de aula. Assim, o projeto da rádio tem essa grande repercussão pelo fato da escola e professoras orientadoras abraçarem esse programa, buscando mostrar para a comunidade local e regional o trabalho desenvolvido pela escola.

Referências

FRAGO, Antônio Vinão.; ESCOLANO, Agustín. *Currículo, espaço e subjetividade: a arquitetura como programa*. Tradução de: VEIGA NETO, Alfredo. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.

SANTA CATARINA, *Proposta Curricular de Santa Catarina: Formação Integral na Educação Básica*. Estado do Santa Catarina. Secretaria do Estado de Educação, 2014.

SOLÉ, Isabel. *Estratégias de leitura*. 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

O PROGRAMA COOPERJOVEM NA ESCOLA DE EDUCAÇÃO BÁSICA CRISTO REI

Andréa de Souza Hackenhaar¹

*Cooperar é juntar forças
Para uma só missão.
E lutar pelo bem comum
É dever do cidadão.
Partilhar com dignidade,
Para o bem da sociedade
Isto é cooperação.
Se unir para auxiliar
Eis a sublime lição,
Fraternidade é compromisso
De quem se chama cristão.
Cooperar é dar incentivo
Pensando no coletivo
E para o bem da nação.
(Zenilde Souza Sasso)*

Conectar professores e alunos e seu entorno numa mesma proposta, na mesma sintonia, na mesma proporção. Mudar contextos e concepções a partir das vivências de cada indivíduo. O que é próprio de cada ser humano somado aos demais completando aquilo que precisa ser suprido.

Todos nascem incompletos, diferentes. Homens e mulheres de todas as cores, de todos os gostos, nas mais variadas formas. Essa diferença é boa e necessária. O que falta em alguém, se completa noutro. Um aprende com o outro. E isso é próprio do ser humano, aprender, aprender a conviver. A aprendizagem é premente e tem como consequência um tipo de pedagogia.

Eis que nos remete ao termo cooperação e seus significados. Cooperação também é colaboração. Esta é a premissa da pedagogia

1 Graduada em História pela Unics – PR e especialização em Metodologia do Ensino de História e Geografia e especialização em Gestão Escolar. Professora / gestora na EEB Cristo Rei – São João do Oeste - SC.

da cooperação. Despertar os valores da cooperação entre os membros de qualquer que seja o grupo social envolvido. Trabalhar juntos, realizar juntos, fazer, unir as competências e habilidades do grupo para melhorar ainda mais a harmonia, o respeito, o amor, a solidariedade e a cooperação.

O Cooperjovem é um programa de abrangência nacional, criado pela Organização das Cooperativas Brasileiras e desenvolvido pelas Unidades Estaduais do Sescop - Serviço Nacional de Aprendizagem do Cooperativismo em parceria com as cooperativas brasileiras, buscando o apoio das Secretarias Municipais e/ou Gerências Regionais de Educação, com a intenção de disseminar as ideias cooperativistas por meio de atividades participativas e cooperativas, em escolas públicas e cooperativas educacionais de todo o país desde o ano de 2000. (O Diário da Coopa – Futebol cooperativo 2018, 2019, p.15)

A pedagogia da cooperação é proposta para criar ambientes de aprendizagens e de trabalho mais saudáveis e colaborativos. No caso da educação, os alunos passam a ser interlocutores nesse diálogo. A cooperação que é a base do sistema cooperativista, orienta e justifica o programa cooperjovem.

O cooperativismo é um sistema econômico baseado em sete princípios. Cita-se: adesão livre e voluntária, gestão democrática, participação econômica, autonomia e independência, educação-formação-informação, intercooperação e interesse pela comunidade. E é pelo 1º, 5º e 7º princípios que vem a iniciativa de adentrar nas práticas educativas e disseminar a cultura da cooperação. *“Almeja que a cooperação, (...), seja vivida durante os processos de ensino aprendizagem.”* (O Diário da Coopa – Futebol cooperativo 2018, 2019, p.16)

A escola é a principal protagonista porque, com o programa que oferece muitas oportunidades e interage entre as famílias e a comunidade, inclui elementos indispensáveis à formação humana. Elementos como os valores e princípios éticos, práticas cooperativas, diálogo e promoção da cidadania são estratégias de construção de uma sociedade mais humana.

O Sicoob é o maior sistema financeiro cooperativo do país e é composto por diversas cooperativas parceiras que oferecem aos associados diversos serviços. O Sicoob Creditapiranga é uma dessas

instituições e dentre seus serviços, é parceiro na execução do Programa Cooperjovem nas escolas na sua área de abrangência. Essa parceria é feita junto com o Sescoop - Serviço Nacional de Aprendizagem do Cooperativismo. “*O Programa Cooperjovem é um programa da Organização das Cooperativas Brasileiras (OCB), coordenado pelo Sescoop. Em Santa Catarina, está sob acompanhamento e execução da unidade estadual.*” (Kern apud, 2017, p. 325)

Para a Escola de Educação Básica Cristo Rei veio o convite para participar do programa ainda no ano de 2016. Depois de ouvir a comunidade escolar, foi feita a adesão. Em 2017, um grupo de quatro profissionais iniciava a formação básica do Programa Cooperjovem. Naquele ano ainda, foi elaborado um questionário socioeconômico e pedagógico impresso e online para que a comunidade escolar respondessem as mais variadas perguntas com vistas a elaboração do PEC – Projeto Educacional Cooperativo. Este embasa e norteia todo o planejamento da escola e a execução do mesmo.

Da pesquisa foi possível constatar que a grande dificuldade dos nossos alunos residia na capacidade de se concentrar. Aprender dentro de um ambiente tranquilo, com objetivos claros e uma missão pautada em valores transformando todo o contexto da escola. O tema do PEC foi denominado como “Conexão entre concentração e aprendizagem” e seu objetivo geral “desenvolver práticas pedagógicas inovadoras que viessem ao encontro da melhoria da aprendizagem dos alunos a partir de uma educação cooperativa e inclusiva”. Já tinha então uma situação problema: a falta de concentração dos alunos é apontada como entrave para a aprendizagem. De que maneira a escola pode estimular a adoção de práticas pedagógicas inovadoras a fim de construir aprendizagens mais cooperativas?

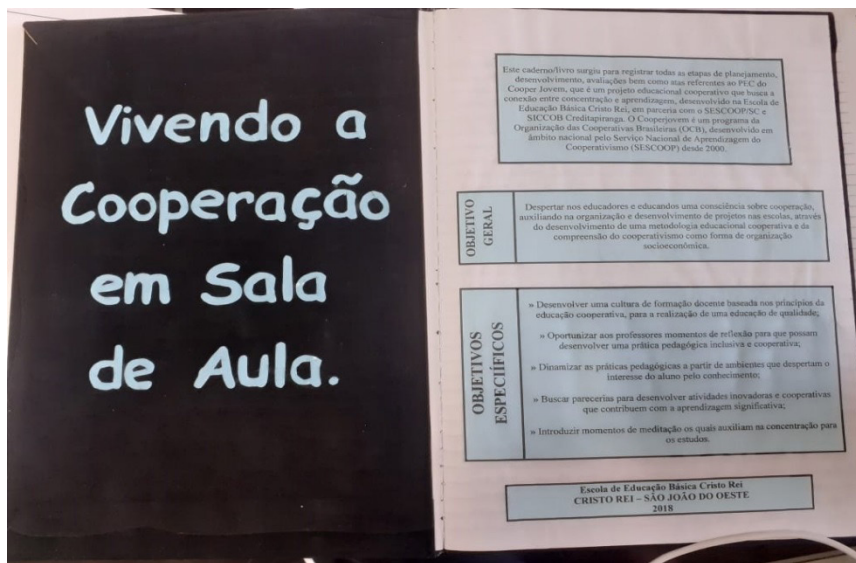
Concentração somada à falta de ambição pelos estudos e responsabilidade foram as três principais situações que surgiram como entraves educacionais. Os objetivos específicos ficaram definidos como:

- Oportunizar aos professores momentos de formação e reflexão para que possam desenvolver uma prática pedagógica inclusiva e cooperativa;
- Dinamizar as práticas pedagógicas a partir de atividades

inovadoras e cooperativas que contribuam para uma aprendizagem significativa;

- Resgatar valores cooperativos que contribuam para uma convivência mais humana e harmoniosa.

Para alcançar estes objetivos, foi criado o livro de registros de reuniões e planejamentos para formalizar a execução do mesmo.



Livro de atas das reuniões e planejamento entre profissionais da educação sobre o Projeto Cooperjovem. Fonte: Arquivo da Escola de Educação Básica Cristo Rei

Formação de professores

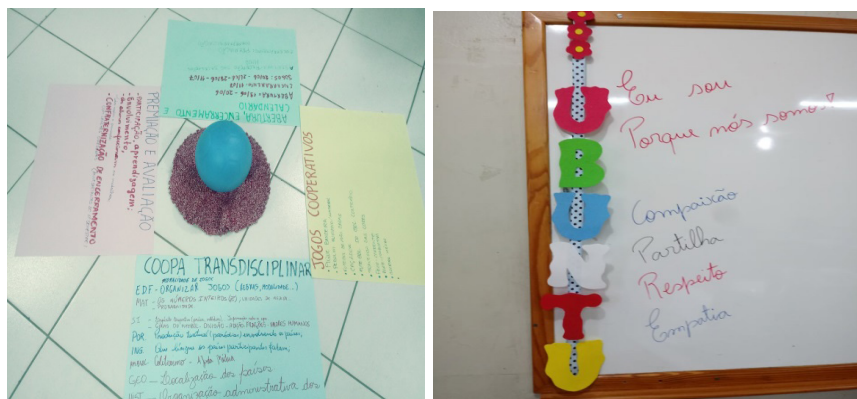
A cada início de ano letivo, toda a equipe escolar se engaja na construção de um projeto interdisciplinar, a partir de uma situação problema, e usa como subsídio o PEC para amparar a criação e aplicação de projetos. O Programa oferece formação aos profissionais da educação, hoje já somam 10 profissionais do educandário que tiveram a formação básica. Outros já a possuem por atuarem em outras unidades escolares. É importante salientar que desde 2019 o Centro Educacional Cristo Rei, escola da rede municipal – anos iniciais e Pré-escolar Amor Perfeito, ambos funcionando no mesmo prédio da escola estadual também foram oficializados participantes do programa.

Isso se deve ao fato de estarem todos trabalhando e estudando no mesmo ambiente.

Além desta formação, foram vários os momentos de contato com outros profissionais para acrescentar ainda mais a prática pedagógica. Cita-se encontros com a equipe da Coordenadoria Regional de Educação, da Secretaria Municipal de Educação, articuladores regionais do programa Cooperjovem, outros profissionais contratados via escola, bem como momentos como a preparação para a Coopa de Futebol Cooperativo e os Fóruns de Boas Práticas bem como outros fóruns que a escola participou.



Equipe de profissionais da educação juntamente com o Coordenador do programa e Gerente de Marketing e Comunicação, Gilvane Kern – 2018. Fonte: Arquivo da Escola de Educação Básica Cristo Rei.



Resultado de um planejamento em equipe dos profissionais da escola. Fonte: Arquivo da Escola de Educação Básica Cristo Rei.

Práticas pedagógicas inovadoras

Desafiar professores e alunos, envolver toda a comunidade escolar num mesmo propósito não é tarefa fácil. Necessita planejamento e disciplina. Desde a elaboração do planejamento até a aplicação e os resultados faz-se necessário que toda a equipe esteja sensibilizada e motivada. Muitas são as dificuldades encontradas, mas quanto mais envolvida e engajada for a equipe, melhores as chances de colher resultados positivos e promissores.



Contação de histórias em parcerias com instituições públicas e privadas e incentivo a leitura semanalmente na escola. Fonte: Arquivo da Escola de Educação Básica Cristo Rei.



Projeto da Paz com os anos finais e Coopa de Futebol Cooperativo. Fonte: Arquivo da Escola de Educação Básica Cristo Rei.



Visitas e palestras trazendo mais informação e conhecimento. Fonte: Arquivo da Escola de Educação Básica Cristo Rei.



Reciclar com poesia, projeto desenvolvido no Projeto Ambiental. Fonte: Arquivo da Escola de Educação Básica Cristo Rei.



Projeto Horta envolvendo todas as turmas. Fonte: Arquivo da Escola de Educação Básica Cristo Rei.



Projeto Valores a partir da história “O bonequinho da amizade”. Fonte: Arquivo da Escola de Educação Básica Cristo Rei.

Convivência humana e harmoniosa

Tanto em sala de aula quanto fora, a boa convivência sempre

foi fundamental. Está claro já nos quatro pilares da educação propostos para o século XVI e que são *aprender a conhecer, fazer, conviver e ser*. Dizem ser este o segredo de um modelo educacional bem sucedido.

É necessário que nosso aluno aprenda a se descobrir e reconstruir-se quantas vezes for, se reinventar. Ter iniciativa, saber se comunicar evitando e se preciso for, saber lidar com conflitos. Desenvolver sensibilidade, responsabilidade, pensamento crítico, criatividade e iniciativa são algumas das competências a serem desenvolvidas nos educandos.

O PEC da escola pontua como primordiais os seguintes valores: responsabilidade e igualdade, equidade, ajuda mútua e solidariedade. Estes valores devem estar intrínsecos nos protagonistas do cotidiano escolar.

O mesmo ainda prevê um plano de avaliação que apresentará os indicadores, a forma como será feita essa avaliação bem como quais resultados são esperados deste processo.



Aula de meditação envolve todos os alunos. Fonte: Arquivo da Escola de Educação Básica Cristo Rei.



A grande roda da cooperação. Fonte: Arquivo da Escola de Educação Básica Cristo Rei.

Considerações finais

O projeto cooperativo da escola é um projeto em constante mudança e construção. *Começar e terminar juntos* é um dos procedimentos da Pedagogia da Cooperação. Manter viva a chama da cooperação e o sentimento de trabalho em equipe é um desafio enorme.

Ser solidário e cooperativo não se aprende da noite para o dia. É preciso hábito ou mudanças de comportamentos que permita esses valores virem à tona. É preciso um processo com objetivos claros e metodologias claras para atender todo um contexto, uma comunidade.

Dentro do contexto educacional cada pessoa é importante, como se fossem todos jogadores, mas com um detalhe, todos do mesmo time. Aprender juntos é uma tarefa de todos, constantemente.

Dessa forma, a comunidade escolar está envolvida desde pequenas ações diárias e comportamentais até projetos maiores que visam alcançar os objetivos de aprendizagem e transformar o entorno onde vivem.

Referências

KERN, Gilvane. O desenvolvimento do Programa Cooperjovem nas

escolas da ADR de Itapiranga. In: Ferrari, Luiz F., Franzen, Douglas O., Mayer, Leandro, Schutz, Jenerton A. ENSINO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS – Temas transversais, reflexões e práticas pedagógicas. São Leopoldo: Oikos, 2017.

SESCOOP. Cooperjovem: educação para a cooperação. Caderno do educador. Brasília, 2013.

PPP – PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO. Escola de Educação Básica Cristo Rei, 2021.

Sites:

<http://www.sescoopsp.org.br/default.php?p=texto.php&c=cooperjovem> acesso em 12/04/21.

<http://www.sescoopsc.org.br/secao/home> acesso em 12/04/21.

<https://4heads.com.br/saiba-o-que-e-como-funciona-a-pedagogia-da-cooperacao/> acesso em 12/04/21.

https://www.corais.org/sites/default/files/4.4_pedagogia_da_cooperacao_para_pos_-_fabio_brotto_2016.pdf acesso em 12/04/21.

<http://www.sinonimos.com.br/cooperacao/> Acesso em 13/04/21.

A EDUCAÇÃO AMBIENTAL EM TEMPOS DE PANDEMIA: DA TEORIA A PRAXIS UTILIZANDO COMO BASE AVALIATIVA O ENSINO REMOTO NO CURSO DE PEDAGOGIA

Antonio Lopes Ferreira Vinhas¹

Frank Gundim Silva²

Introdução

Educação Ambiental é uma disciplina que tem como foco levar o aluno a analisar de maneira crítica o espaço vivido, de modo que reflita sobre a importância de construir conhecimento sobre a área ambiental no ensino fundamental, médio e superior. Da mesma forma, a disciplina visa contribuir para a formação de educadores capazes de enfrentar as mudanças tecnológicas, sociais, econômicas e culturais, tendo como foco a recuperação do meio ambiente e a qualidade de vida das populações. No entanto, a pandemia do COVID-19 trouxe uma série de desafios para docentes e discentes, principalmente no que tange a suspensão das atividades presenciais e substituição pelo ensino remoto. Nesse contexto,

-
- 1 Doutor em Geografia pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Mestre em Geografia pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Pós-graduado em Análise Ambiental e Gestão do Território pela ENCE – Escola Nacional de Ciências e Estatísticas. Pós-graduado em Ciências Ambientais pela FEUDUC – Fundação Educacional de Duque de Caxias. Professor da rede pública do Estado do Rio de Janeiro. Membro da Rede Nacional Geografia da Pesca. E-mail: antoniolvinhas@yahoo.com.br. CV: <http://lattes.cnpq.br/1276349088142683>
 - 2 Mestre em Geografia pela Universidade Federal Fluminense. Professor do Curso de Graduação em Engenharia Agrônoma, Pedagogia e da Pós-Graduação em Sociedade e Violência pela Universidade Estadual de Tocantins (UNITINS). Integrante do Núcleo de Desenvolvimento e Avaliação do Desempenho Ambiental (NUDAM). E-mail: frankgundim@yahoo.com.br. CV: <http://lattes.cnpq.br/4368219580323167>.

a educação ambiental sofreu impacto direto, não só pelo fato de o seu conteúdo curricular prevê o contato dos estudantes com a natureza, mas também, porque o objetivo principal é gerar multiplicadores de ações ambientais.

Dessa forma, efetuou-se uma pesquisa com estudantes da turma de Políticas de Educação Ambiental, disciplina inserida na grade curricular do curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Tocantins, a fim de identificar as principais dificuldades nas aulas remotas, assim como, avaliar a percepção ambiental dos alunos. Para isso, foi elaborado um questionário com a participação de 22 alunos, nele, indagações que apontam desde dificuldades de acesso à internet até a avaliação sobre o quanto o ensino remoto prejudicou a aprendizagem da disciplina Educação Ambiental. Nas considerações finais fica evidente que o ensino remoto serviu de suporte para minimizar os impactos negativos gerados no ambiente escolar devido ao cenário atual, contudo, vem trazendo prejuízos tanto para construção do conhecimento científico quanto para a troca do saber ambiental.

Educação ambiental: Uma disciplina para compreender as relações estabelecidas entre os indivíduos, a sociedade e a natureza

O equilíbrio entre o homem e o ambiente é tema de inúmeros debates, conferências e amplas discussões. Ao longo de décadas, em nome, principalmente, do desenvolvimento econômico, nos deparamos com um comportamento destrutivo em relação ao ambiente onde há recursos naturais indispensáveis à sobrevivência da nossa espécie. Para se organizar social e economicamente o homem domina a natureza, modelando-a conforme o seu interesse (JOSLIN *et al*, 2017). Fittipaldi (2008) afirma que a humanidade, após muito tempo de destruição desenfreada dos recursos naturais, vem sendo obrigada a usufruir do patrimônio ambiental de modo sustentável, sob a possibilidade de não os possuir por muito tempo, o que põe em risco a própria existência humana. Neste contexto que se insere a consciência ambiental, mediante a reavaliação e a modificação do comportamento humano, por meio do desenvolvimento de ações e práticas

sustentáveis.

O desenvolvimento sustentável prevê que haja o equilíbrio entre o pilar ambiental, econômico e social. Nesse contexto, a sustentabilidade é um conceito normativo sobre a maneira como os seres humanos devem agir em relação à natureza, e como eles são responsáveis para com o outro e as futuras gerações (AYRES, 2008). Sustentabilidade e prática de cidadania são temas indissociáveis e exigem uma mesma racionalidade socioambiental. Diante dessa realidade, se torna prioritária a busca de um espaço de discussão para a sociedade obter conhecimentos sobre a temática ambiental de forma facilitada, seja com a troca de experiências a partir de oficinas e eventos ou através da criação de disciplinas no ensino formal com intuito de gerar cidadãos que possam ser multiplicadores de ações ambientais.

A Constituição Brasileira de 1988, no artigo 225, afirma que todos têm direito ao meio ambiente ecologicamente equilibrado, bem de uso comum do povo e essencial à sadia qualidade de vida, impondo-se ao poder público e à coletividade o dever de defendê-lo e preservá-lo para a presente e as futuras gerações (OLIVEIRA *et al*, 2020). A Lei nº 6.938, de 31 de agosto de 1981, que dispõe sobre a Política Nacional do Meio Ambiente, no inciso X do artigo 2º, afirma que a Educação Ambiental deve ser ministrada a todos os níveis de ensino, objetivando capacitá-la para a participação ativa na defesa do meio ambiente. Nesse sentido, a Educação Ambiental é relacionada aqui como fundamental na formação do cidadão. Essa extrapola os muros da escola e deve ser oferecida em todos os seguimentos da sociedade com caráter permanente, num processo dinâmico e integrativo, induzindo mudanças de atitudes e formação de uma nova consciência na relação homem/natureza (FERNANDES, 2010). A Educação Ambiental tem por objetivo gerar a conscientização sobre a necessidade de proteção ao meio ambiente. É de grande relevância tratar de temas como: as principais causas da exploração das reservas naturais do nosso planeta, a ajuda de órgãos governamentais e não-governamentais na fiscalização e manutenção das florestas naturais, a implantação da consciência ambiental na educação de base, a importância do saneamento básico, dentre outros.

Nesse sentido, o termo Educação Ambiental parte de dois

pontos básicos: a educação e o meio ambiente, se processando articuladamente. Portanto, uma educação que leve ao conhecimento do meio ambiente, sua estrutura, suas leis, seu funcionamento, e que vise uma mudança de pensamento e de atitude, a partir de uma conscientização da importância da conservação ambiental, assumindo-se uma postura ética em relação ao mesmo. Ela surge como instrumento capaz de problematizar a realidade pautada em contribuir para uma conscientização e sensibilização acerca do meio ambiente e dos problemas a ele associados, visando à construção de valores e sentimentos de preocupação com o meio em que vivem.

Para Oliveira *et al* (2020) a Educação Ambiental surge através dos processos por meio dos quais o indivíduo e a coletividade constroem valores sociais, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências voltadas para a conservação do meio ambiente, bem de uso comum do povo, essencial à sadia qualidade de vida e sua sustentabilidade (BRASIL, 1999). A Educação Ambiental não pode ser percebida como mero desenvolvimento de “brincadeiras” com crianças e promoção de eventos em datas comemorativas ao meio ambiente. Na verdade, as chamadas brincadeiras e os eventos são parte de um processo de construção de conhecimento que tem o objetivo de levar a uma mudança de atitude. O trabalho lúdico, reflexivo e dinâmico respeita o saber anterior das pessoas envolvidas (MEIRELLES *et al*, 2005). É fundamental estimular cada indivíduo quanto ao papel que este representa na sociedade, ou seja, como cidadão que age diretamente na criação e transformação do espaço em que vive. É necessário buscar o progresso visando melhorar a qualidade de vida para todos, que as formas degradantes de consumo sejam repensadas e a vida solidária e coletiva seja estimulada ao invés da cultura individualista que tem sido disseminada (NOGUEIRA, 2012).

A Educação Ambiental: o desafio na formação do pedagogo

A Pedagogia, a partir de suas bases teóricas, tem a intenção de resolver questões pertinentes à relação educador-educando (em linhas gerais). E quando se trata do ambiente escolar, o foco é resolver

problemas relacionados à relação professor-aluno, com intuito de melhorar o processo de ensino e aprendizagem. É perceptível que o mundo é dotado de grandes complexidades e que essas repercutem no nosso cotidiano a todo o momento. A geógrafa Doreen Massey ao escrever sua obra “Pelo Espaço”, em 2008, nos mostra essa complexidade presente no lugar. A autora discute o lugar em diálogo com o global, não estando fechado de forma alguma. A globalização que a partir da tecnologia e da comunicação acelerou os fluxos de pessoas, capital, informações e mercadorias. Essa última, pela aceleração do comércio devido a tecnologia nos transportes circula a uma velocidade cada vez mais rápida, a nível mundial. Nesse sentido, que Massey (2008) discute o global presente no local, e vice-versa. Em “Um sentido global do lugar”, Massey (2000) exemplifica de forma didática que o capital internacional vem à tona toda vez que em uma reunião de bairro, os moradores tratam sobre a coleta de lixo.

Ela traz esse exemplo para mostrar que o evento descrito no parágrafo acima é muito mais que uma reunião sobre lixo, pois estão imbricados nestas “relações reais com conteúdo real o econômico, o político e o cultural” (MASSEY, 2000, p. 184). Nesse conteúdo destacado pela autora está imbricado a questão ambiental também, embora não enfatizado, mas presente nas relações assimétricas destacadas. O lixo é ao mesmo tempo um problema local e global, simultaneamente, não somente pelo destino final, mas devido a extração de recursos usados para produzi-lo. Compreender essa problemática não é tarefa simples, pois exige que o pensamento seja elucidado pelo viés da complexidade. Nesse sentido, a Educação Ambiental é um desafio para a formação de o pedagogo. Esse educador no âmbito da escola é o que terá que relacionar as problemáticas ambientais locais para serem enfrentadas com ações pelo corpo docente em suas disciplinas. Já na graduação o estudante de Pedagogia é norteado pelo artigo 3º da Resolução CNE/ CP nº 1 que diz:

“O estudante de Pedagogia trabalhará com um repertório de informações e habilidades composto por pluralidade de conhecimentos teóricos e práticos, cuja consolidação será proporcionada no exercício da profissão, fundamentando-se em princípios de interdisciplinaridade, contextualização, democratização,

pertinência e relevância social, ética e sensibilidade afetiva e estética.”

Para Lopes (2012) o trecho acima deixa clara a necessidade de o estudante de Pedagogia ter em sua formação a pluralidade cultural no que tange aos conhecimentos. Dessa forma, terá uma visão interdisciplinar para aplicar a Educação Ambiental no contexto que exerce sua profissão. O autor destaca que:

“O profissional em Pedagogia é habilitado em atender a demanda socioeducativa de caráter formal, não-formal e informal, podendo assim atuar em escolas, em movimentos sociais, em empresas, em educação de jovens e adultos, em serviços de psicopedagogia, em organizações não-governamentais, projetos, dentre outras funções” (LOPES, 2012, p. 34).

Sendo assim, o pedagogo tem a incumbência de desenvolver uma metodologia no contexto do seu trabalho, mesmo quando os docentes não têm a visão da importância da Educação Ambiental. As dificuldades podem ser enfrentadas com as potencialidades, mas para isso é preciso diagnosticar para saber como enfrentar o problema. Segundo Fernandes (2005) a Educação Ambiental deve ser a estratégia para discutir de forma embasada a problemática, nesse caso da comunidade escolar e da sociedade. É necessário despertar a prática docente crítica no intuito de resgatar o pensamento de Freire (2004) sobre o fazer e o entender o fazer. Com essas palavras compreendemos que ações não podem ser executadas sem propósitos, tendo que ter foco e mirar as problemáticas.

Ainda nas palavras de Freire (2004) em linhas gerais é preciso desenvolver o senso crítico. Para Guimarães (2000) a consciência faz com que a Educação Ambiental seja concebida como processo permanente nos indivíduos e na coletividade. O autor entende que os conhecimentos e valores adquiridos através da experiência ficam imbricados no indivíduo, que na coletividade será capaz de resolver problemas do presente e do futuro no que tange ao meio ambiente. Nesta perspectiva Fernandes (2005) entende que esses valores imbricados devam construir novas atitudes na educação, que tenha como meta preservar e conservar a natureza. Assim, a Educação Ambiental é mais que uma tarefa disciplinar, é interdisciplinar. Dessa forma,

esbarra em um grande desafio para que o pedagogo como articulador crie estratégias para enfrentá-las, como: a necessidade de abordagem na formação docente, a escassez de recursos para trabalhar adequadamente, a falta de apoio no planejamento e na prática das ações, a carência de apoio na sensibilização da comunidade escolar, entre outros.

Além das problemáticas a serem enfrentadas, existem ameaças a um planejamento que realizado pelas instituições de ensino quando essas contemplam a Educação Ambiental como tema transversal, da maneira que é recomendado nos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs. No momento que vivemos sob a égide da pandemia de COVID – 19, os planejamento e ações no contexto escolar passam constantemente por reformulações e adaptações para atender o cenário de crise. Esse panorama que chamamos aqui de ameaça é um desafio que não estava previsto em nenhum contexto escolar. É provável que inúmeras escolas já tinham o seu Projeto Político Pedagógico pronto no final de 2019 para ser implementado em 2020, com propostas de ações que contemplassem a transdisciplinaridade que a Educação Ambiental requer. Todavia os planejamentos tiveram que ser reconstruídos, e isso traz desafios no contexto escolar para docentes e pedagogos, em especial por serem os articuladores do processo formativo. Nesse sentido, o ensino remoto entra em cena e as propostas são postas em prática no âmbito de uma nova realidade que tem o desafio de proporcionar a qualidade do currículo mesmo em situação adversa. Nesse contexto, pensando os PCNs que norteiam para problematizar os fatos concretos, isto é, a realidade vivida pelos estudantes buscará a discussão de soluções mesmo de forma virtual.

Ensino remoto na disciplina de Educação ambiental: reflexos do novo normal numa turma do curso de pedagogia.

A pandemia mudou a rotina das sociedades no mundo inteiro, não sendo diferente no Brasil. A SARS-CoV-2 (*Severe Acute Respiratory Syndrome Coronavirus 2*), patógeno causador da doença COVID-19 teve como origem provável a cidade de Wuhan, província de Hubei,

na China. Sabe-se que os primeiros casos da doença ocorreram entre comerciantes e frequentadores de um mercado atacadista de frutos do mar, animais selvagens vivos e mortos (CHAVES *et. al.* 2020). Segundo a Organização Mundial da Saúde (OMS, 2020), a taxa de letalidade do vírus é de 3,4% no mundo e cerca de 80% dos casos da doença são sintomas leves, não ocasionando risco de morte. Essa taxa de letalidade é muito semelhante ao que aconteceu com a gripe espanhola (2 a 3%) e bem mais elevada do que a taxa da influenza, a H1N1 (0,02%) ou da gripe sazonal (0,1%). Nogaroli (2020) afirma que o perigo de contaminação rápida é certo, todavia, resta a incerteza sobre todas as consequências para a sociedade global, nos mais diversos setores, tal como a economia, a educação e o próprio sistema de saúde. A pandemia fecha as fronteiras dos países, afeta a produção e as cadeias globais de suprimentos, afeta os mercados financeiros, prejudica as relações contratuais, cancela os eventos no mundo todo e sobrecarrega os sistemas públicos de saúde. Os temores de uma recessão global são elevados.

Ruschel *et al*(2020) afirma que de uma hora para outra, foi necessário que as pessoas tomassem conhecimento de termos técnicos e expressões idiomáticas que gerasse mudança no comportamento das pessoas: distanciamento e isolamento sociais, decretos de quarentenas e *lockdowns*, dentre outros. E todas essas mudanças repercutiram de forma contundente no ambiente escolar, principalmente para as instituições de ensino que adotam a modalidade de ensino presencial. Todos os estabelecimentos de ensino (sejam creches, escolas ou universidades) tiveram suas atividades escolares presenciais suspensas, impactando a dinâmica escolar de milhões de estudantes em todo o país. Apesar de trazer sérios prejuízos ao processo de 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 *et al*, 2020). Além disso, Alves (2020) afirma que no Ensino Remoto:

“predomina uma adaptação temporária das metodologias utilizadas no regime presencial, com as aulas, sendo realizadas nos mesmos horários e com os professores responsáveis pelas disciplinas dos cursos presenciais, como dito anteriormente.

Esses professores estão tendo que customizar os materiais para realização das atividades, criando slides, vídeos, entre outros recursos para ajudar os alunos na compreensão e participação das atividades. Contudo, nem sempre a qualidade destes materiais atende aos objetivos desejados”.

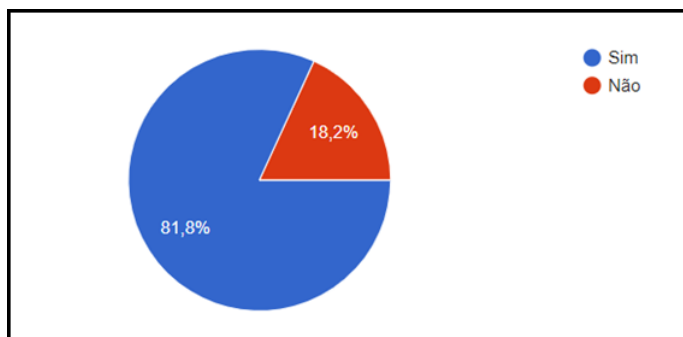
É verdade que o ensino remoto é emergencial para estudantes e professores. E só foi possível devido ao avanço nas tecnologias de comunicação que Santos (2002) afirma trazer benefícios, mas também evidencia as desigualdades. Porém, no âmbito do processo de ensino-aprendizagem traz algumas indagações bastante pertinentes para pensar a realidade presente nesse contexto, como: de que forma deve se configurar o ambiente virtual de aprendizagem? De que modo deve ser a comunicação nas formas síncronas e assíncronas do professor com os estudantes? Que estratégias podem ser criadas para desenvolver atividades que contemplem a aprendizagem? Essas são algumas indagações que permeiam o atual cotidiano das aulas e que devem ser (re) pensadas, a fim de chegar a uma proposta coerente que realize o processo ensino-aprendizagem.

Costa *et al* (2020) afirma que é possível vivenciar uma prática pedagógica inovadora, transformadora, comprometida, crítica e atuante nas questões ambientais e socioambientais através da Educação Ambiental (EA), mesmo em tempos de pandemia e com a interação dos alunos. No entanto, Miranda *et al* (2020) coloca que os desafios são imensos tanto para docentes quanto para discentes, já que existem uma série de obstáculos em relação ao acesso à internet, aos equipamentos tecnológicos, desinteresse dos alunos, falta de apoio dos pais, dentre outros. Diante desse cenário, houve a necessidade de se diagnosticar o processo de ensino-aprendizagem na turma Educação Ambiental, do curso de Pedagogia na Universidade Estadual do Tocantins. E, para tanto foi aplicado um questionário online (efetuado no Google Formulários) com 17 perguntas abertas e fechadas e a participação de 22 discentes que permitiu a identificação de possíveis problemas gerados pelas aulas remotas ofertadas por uma instituição pública de ensino superior no norte do país.

A primeira pergunta do questionário refere-se ao atendimento educacional diferenciado durante o período de aulas remotas na

disciplina de Educação Ambiental, por exemplo, avaliações, aulas com orientações didáticas distintas, propostas que facilitaram suas aprendizagens, atendimentos individuais dos professores, entre outras questões relacionadas ao assunto proposto. Dessa forma, 81,8% dos estudantes afirmaram que sim, enquanto 18,2% disseram que não (Figura 1).

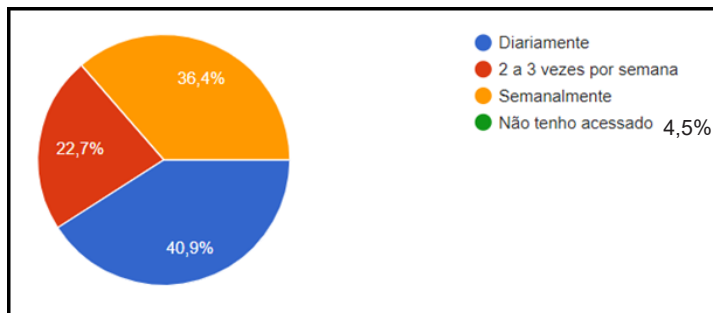
Gráfico 1 – Os alunos receberam algum atendimento educacional diferenciado nas aulas remotas?



Fonte: Os autores (2021)

A segunda pergunta foi sobre a regularidade que os estudantes acessam o Ambiente Virtual da instituição e realizam as atividades remotas na disciplina Educação Ambiental. 49,9% dos estudantes afirmaram que acessam diariamente o ambiente virtual, 36,4% disseram que acessam semanalmente e 22,7% acessam 2 a 3 vezes na semana (Figura 2).

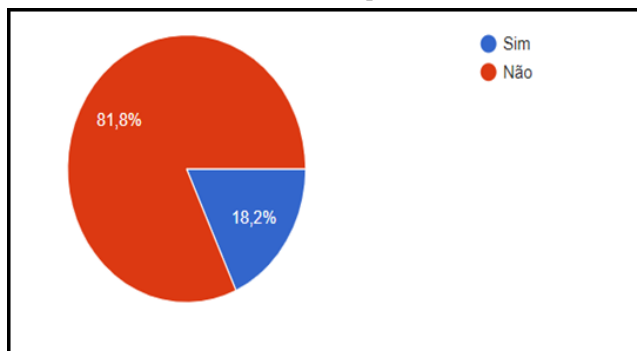
Gráfico 2 – Regularidade de acesso do ambiente virtual



Fonte: Os autores (2021)

A terceira pergunta diz respeito sobre o recebimento de algum auxílio da Instituição de Ensino Superior para acesso às aulas remotas. 81,8% dos participantes afirmaram que estão recebendo auxílio da Universidade e 18,2% disseram que não recebem auxílio (Figura 3).

Gráfico 3– Recebimento de Auxílio para acesso as aulas remotas



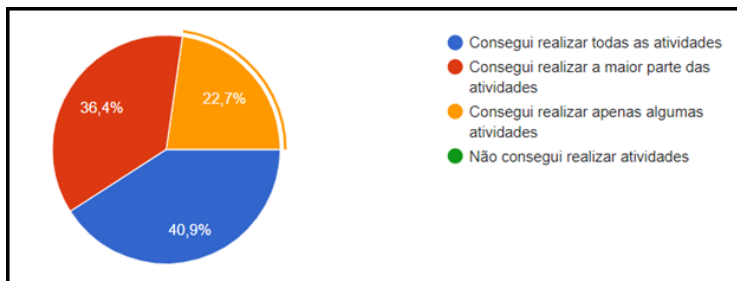
Fonte: Os autores (2021)

A quarta pergunta tem relação com a pergunta anterior, já que tem a intenção de saber quais fatores estão relacionados às dificuldades dos alunos na disciplina de Educação Ambiental na modalidade de ensino remoto. 78,9% dos alunos disseram que tem dificuldades de organizar o tempo para os estudos e de criar uma rotina de estudos em casa, 10,5% consegue acompanhar somente a disciplina porque sempre teve facilidade em estudar a área ambiental, outros 10,5% dos alunos afirmaram que há um excesso de atividades para serem realizadas na disciplina de educação ambiental, 5,3% sentem falta de planejamento de aula ou guia de estudos da disciplina, outros 5,3% disseram que há abundância de atividades para acompanhar a disciplina de educação ambiental, 5,3% também relataram que há excesso de conteúdo e leituras para acompanhar e outros 5,3% disseram que o horário do trabalho não permite que cheguem pontualmente no início das aulas.

Sobre as atividades avaliativas, 40,9% realizaram todos os exercícios nos prazos estabelecidos pelo professor, 36,4% alcançaram maior parte das atividades nos prazos estabelecidos pelo professor,

22,7% realizaram apenas algumas atividades (Figura 4).

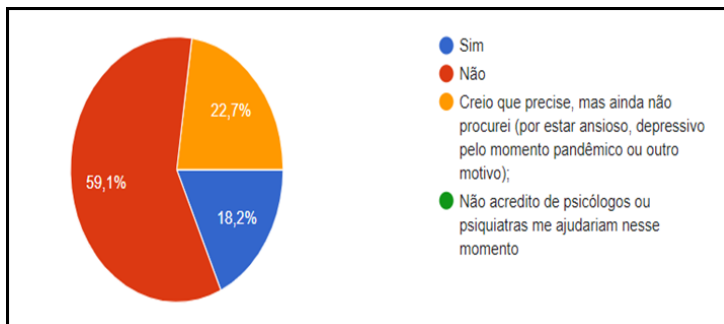
Gráfico 4 – Sobre as atividades avaliativas no ensino remoto



Fonte: Os autores (2021)

A pesquisa também teve a intenção de saber sobre a saúde mental dos alunos em tempo de pandemia. Os educandos responderam se estão ou não fazendo tratamentos psicológicos ou psiquiátricos. 51,9% deles disseram que não fazem tratamento algum; 22,7% apontam necessitar os tratamentos citados acima, pois, sentem-se ansiosos ou depressivos pelo momento pandêmico ou por questões pessoais, mas ainda não procuraram especialistas por motivos variados; enquanto que 18,2% passam pelos recursos terapêuticos nesse período pandêmico.

Gráfico 5 – Sobre a saúde mental dos alunos nessa pandemia

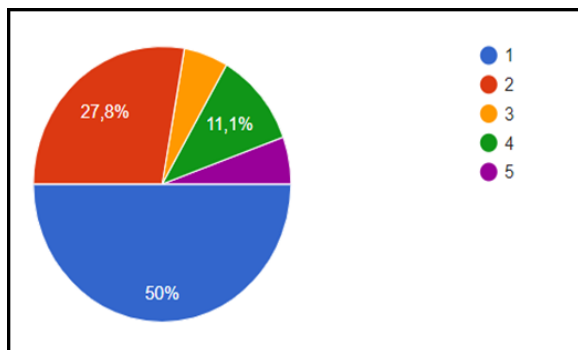


Fonte: Os autores (2021)

Os alunos também avaliaram numa escala de 1 a 5 (onde 1 é muito prejudicado e 5 é pouco prejudicado), o quanto a disciplina remota de Educação Ambiental foi prejudicial para sua aprendizagem. 50% dos alunos atribuíram o grau 1 em relação ao prejuízo que

tiveram no processo de aprendizagem da Educação Ambiental na modalidade remota, 27,8% atribuíram grau 2 em relação ao prejuízo que tiveram no processo de aprendizagem da Educação Ambiental na modalidade remota, 11,1% atribuíram grau 4 em relação ao prejuízo que tiveram no processo de aprendizagem da Educação Ambiental na modalidade remota, 4,5% atribuíram grau 3 em relação ao prejuízo que tiveram no processo de aprendizagem da Educação Ambiental na modalidade remota, e igualmente 4,5% atribuíram grau 5 em relação ao prejuízo que tiveram no processo de aprendizagem da Educação Ambiental na modalidade remota.

Figura 6 – Sobre o quanto a disciplina remota de Educação Ambiental na modalidade remota foi prejudicial para sua aprendizagem.



Fonte: Os autores (2021)

Considerações Finais

É necessário destacar a importância da Educação Ambiental, reafirmar que a disciplina é tema transversal, configura-se como desafio na formação dos docentes e, principalmente dos pedagogos. Esses merecem destaque, pois serão os articuladores de planejamentos com a finalidade de contextualizar o cidadão de forma consciente na sociedade através da Educação. A discussão teve como base a emergência do ensino remoto na vida desses estudantes. Como se configura a aprendizagem desses futuros profissionais?

Nesse sentido, o mais apropriado foi a realização de consulta

com questionário virtual para sistematizar os dados e compreender o que sentem. Segundo os estudantes, o ensino virtual prejudicou a aprendizagem, por vários motivos, mas principalmente, por falta de auxílio emergencial e pelo prejuízo à saúde. A pesquisa permitiu compreender que ações e políticas governamentais são necessárias em todas as esferas da Educação. Garantir a vida de professores e estudantes é prioridade. No segundo plano, resgatar temáticas com seminários e outros procedimentos de estudos.

Referências

ALVES, Laislane de Lourdes. et al.. *Do Ensino Presencial para o Remoto: os novos desafios dos professores e das instituições de ensino superior*. In: VII CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 7., 2020, Maceió, Al. *Anais [...]*. Maceió, Al: Realize, 2020. v. 1, p. 1-12.

ALVES, Lynn. *EDUCAÇÃO REMOTA: entre a ilusão e a realidade. Interfaces Científicas - Educação*, [S.L.], v. 8, n. 3, p. 348-365, 4 jun. 2020. Universidade Tiradentes. <http://dx.doi.org/10.17564/2316-3828.2020v8n3p348-365>.

AYRES, R.U. Sustainability economics: Where do we stand? *Ecological Economics*, v.67, n.2, p.281-310, 2008.

BRASIL. Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999. *Dispõe sobre a Educação Ambiental, institui a Política da Educação Ambiental e dá outras providências*. Diário Oficial da União, Brasília, 28 abr. 1999. Disponível em: Acesso em: 20 abril 2021.

CHAVES, Tânia do Socorro Souza. et al.. *SARS-COV-2, o novo Coronavírus. Revista de Medicina*, [S.L.], v. 99, n. 1, p. 1-4, 27 fev. 2020. Universidade de Sao Paulo, Agencia USP de Gestao da InformacaoAcademica (AGUIA). <http://dx.doi.org/10.11606/issn.1679-9836.v99i1pi-iv>. Acesso em: 15 jan. 2021.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO CONSELHO PLENO. *RESOLUÇÃO CNE/CP 1, DE 18 DE FEVEREIRO DE 2002*. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf. Acesso em: 15 fev. 2021.

COSTA, Eliane Veiga. et al *A TEMÁTICA AMBIENTAL USANDO O APLICATIVO WHATSAPP EM TEMPOS DE PANDEMIA*. In: SIM-

PÓSIO INTERNACIONAL ONLINE DE DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA: COMUNICAÇÃO E TECNOLOGIA NA EDUCAÇÃO AMAZÔNIA 2020, 1., 2020, Manaus, Am. *Anais [...]*. Manaus, Am: Uea, 2020. p. 1-4. Disponível em: https://ensinodeciencia.webnode.com.br/_files/200002521-0cf390cf3c/2020%20Resumo%20A%20TEM%20C3%81TICA%20AMBIENTAL%20USANDO%20O%20APLICATIVO%20WHATSAPP%20EM%20TEMPOS%20%20DE%20PANDEMIA.pdf. Acesso em: 17 abr. 2021.

FERNANDES, Debora do nascimento. *A importância da educação ambiental na construção da cidadania*. Revista Okara: Geografia em Debate, v.4, n.1-2, p. 77-84, 2010. João pessoa, PB, DGEOC/CCEN/UFPB. Disponível em: . Acesso em: 19 abril 2021.

FERNANDES, Verônica Cazarotto. *Educação Ambiental: um desafio a Pedagogia*. Monografia apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação ambiental como requisito a obtenção do título de especialista em Educação Ambiental. Santa Maria, RS, 2005.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia*. São Paulo: Paz e Terra, 2004. p. 76-77.

FITTIPALDI, J. N. M. Diretrizes para implantação de um Sistema de Gestão Ambiental na Universidade Rural de Pernambuco com base na ISO 14.001. Recife: UFRPE, 2008. (Monografia de graduação).

GUIMARÃES, M. *Educação Ambiental. Col. Temas em Meio Ambiente*. Duque de Caxias: UNIGRANRIO, 2000.

JOSLIN, E. B.; ROMA, A. C. *A importância da educação ambiental na formação do pedagogo: construção de consciência ambiental e cidadania*. Revista Ciência Contemporânea, Guaratinguetá, v. 2, n. 1, p.95-110, dez. 2017. Semestral.

OLIVEIRA, Adriano Benosse de; SILVA, Frank Gundim; ARRUDA, Jéssica Martins; FRANÇA, Bruno Barbosa da. *PESQUISA E EXTENSÃO COMO BASE PARA CONSTRUÇÃO DE SABERES AMBIENTAIS: oficina colaborativa sobre área de preservação permanente na bacia do ribeirão do taquaruçu grande*. *Humanidades e Inovação*, Palmas, To, v. 7, n. 8, p. 415-433, 22 maio 2020. Mensal. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidade-seinovacao/article/view/3311>. Acesso em: 15 abr. 2020.

LOPES, Teófilo da S. *A Educação Ambiental na formação do pedagogo: a dimensão ambiental no curso de Licenciatura Plena em Pedago-*

gia da UFPB – João Pessoa. Dissertação apresentada ao Programa Regional de Pós-graduação em Desenvolvimento e Meio Ambiente pela UFPB, João Pessoa como requisito para obtenção de Mestre em Desenvolvimento e Meio Ambiente, 2002.

MASSEY, Doreen. *Pelo espaço: uma nova política da espacialidade*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2008. p. 90-184.

MASSEY, Doreen. *Um sentido global do lugar*. In: ARANTES, A. A. (org.). *O espaço da diferença*. Campinas: Papyrus, 2000. p. 176 – 185.

MEIRELLES, Maria de Sousa; SANTOS, Marly Terezinha. *Educação Ambiental uma Construção Participativa*. 2ª ed. São Paulo, 2005.

MIRANDA, Kacia Kyssy Câmara de Oliveira; LIMA, Alzenir da Silva; OLIVEIRA, Valeska Crysleine Machado de; TELLES, Cinthia Beatrice da Silva. *AULAS REMOTAS EM TEMPO DE PANDEMIA: DESAFIOS E PERCEPÇÕES DE PROFESSORES E ALUNOS*. In: VII CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 7., 2020, Maceió, Al. *Anais [...]*. Maceió, Al: Realize, 2020. v. 1, p. 1-12. Disponível em: https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2020/TRABALHO_EV140_MD1_SA_ID5382_03092020142029.pdf. Acesso em: 19 abr. 2020.

NOGAROLI, Rafaella. *Breves Reflexões sobre a Pandemia do Coronavírus (Covid-19) e Alguns Reflexos no Direito Médico e da Saúde*. *Revista dos Tribunais*, São Paulo, v. 1015, n. 0, p. 1-9, 2020. Mensal. Disponível em: www.thomsonreuters.com.br/Brazil/covid-nagaroli. Acesso em: 11 ago. 2020.

NOGUEIRA, Ariane Martins. *TEORIAS E PRÁTICAS EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL NAS ESCOLAS DE OUVIDOR (GO): A REALIDADE DOS ALUNOS DO CAMPO QUE ESTUDAM NA CIDADE*. In: XXI ENCONTRO NACIONAL DE GEOGRAFIA AGRÁRIA, 11., 2012, Uberlândia, Mg. *Anais [...]*. Uberlândia, Mg: Edufu, 2012. v. 1, p. 1-20.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. *Director- General's opening remarks at the media briefing on COVID-19 - 3 March 2020* [Internet]. World Health Organization; 2020 [acessado em 6 mar. 2020]. Disponível em: Disponível em: <https://www.who.int/dg/speeches/detail/who-director-general-s-opening-remarks-at-the-media-briefing-on-covid-19---3-march-2020> [Links]

PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS. *Terceiro e Quarto*

ciclos: apresentação dos temas transversais. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/ SEF, 1998

PASINI, Carlos Giovanni Delevati. et al.. *A Educação Híbrida em Tempos de Pandemia: Algumas Considerações*. 2020. Grupo de Estudos em Administração Pública, Econômica e Financeira (GEAPEF) da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM).

RUSCHEL, Gian EligioSoliman. et al.. *Ensino Remoto no Contexto de uma Instituição Privada*. 2020. Grupo de Estudos em Administração Pública, Econômica e Financeira (GEAPEF) da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM).

SANTOS, Milton. *A natureza do Espaço*. São Paulo: Editora Edusp, 2002.

RELATO DE EXPERIÊNCIA: AUTISMO E LETRAMENTO

Maria Angela Ferreira de Oliveira Scarinci¹

Introdução

Em tempos de pandemia da Covid 19, a Educação Especial enfrenta inúmeros problemas como o distanciamento social, onde a ausência de atendimentos presenciais pode originar atrasos e criar desvantagens na questão do letramento, principalmente no indivíduo com TEA (Transtorno do Espectro Autista). Diante desse fato, resalta-se nesse processo a experiência de letramento de um jovem, aos dezoito anos, estudante na rede pública.

Em vista da diversidade genética e fenotípica deste aprendizado, se constitui o objetivo de descrever uma prática pedagógica que possa contribuir com a discussão sobre a leitura com compreensão, em atendimentos neuropsicopedagógicos.

Considera-se a complexidade deste ensino, pois se nota inúmeras investigações, mas pouca prática sobre o letramento no autismo. Logo, se propõe uma intervenção articulada em áreas de conhecimento para colaborar com a evolução dessas habilidades.

A princípio, a ação pedagógica se organiza em três etapas: Primeira, “Desenvolvimento” com as considerações sobre os Transtornos do Espectro Autista, apresenta às causas, como afetam a construção dos sentidos do estudante leitor com TEA, a compreensão cognitiva e social. Segunda, “Procedimentos Metodológicos”,

¹ Mestranda em Ciências da Educação: Educação Especial da Universidade Fernando Pessoa-Porto Portugal. Especialista em Neuropsicopedagogia da Universidade Candido Mendes (UCAM) e em Psicopedagogia Clínica e Institucional e graduada e Pedagogia habilitação em Orientação Educacional nas Faculdades Integradas Simonsen. E-mail: mangel.scarinci@gmail.com.

proporciona uma metodologia qualitativa através de um estudo de caso, com um planejamento que desenvolve o letramento por meio das múltiplas inteligências com a opção de três áreas: Linguísticas, Musicais e Pictóricas, com atividades de textos literários através de poesias, músicas e ilustrações para propiciar uma compreensão significativa com a parceria da família, na organização do material impresso, ambiente virtual e as avaliações contínuas.

Os pressupostos teóricos que sustentam esse estudo se delineiam com uma abordagem sobre os processos de intervenções na leitura em educandos com Autismo (NUNES E WALTER, 2016). O Manual de classificação do TEA (DSM-5, 2014), as práticas da Educação Especial e Autismo (NUNES E SCHMIDT, 2019) e os conhecimentos da neurociência, que contribui com este aprendizado (RELVAS, 2015). Por último, se exhibe a “Análise das Informações” onde se relata a participação nos atendimentos que visa sair da sistematização, se aproximar da empatia, valorização do potencial do aluno e o reforço positivo. Nesse processo a interação com a família torna-se essencial, onde se acrescentam ações em áreas para avançar no gosto pela leitura, o desenho e a música, como forma de interpretação, para criar novas possibilidades.

Desenvolvimento

Em primeiro lugar, determina-se que “o autismo é uma condição caracterizada, essencialmente, por dificuldades sociais e de comunicação que se tornam evidentes ao longo do desenvolvimento” (WALTER E NUNES, 2016, p. 3),

Nesse contexto, há de se considerar, sobre os TEA, que a atualização do diagnóstico da última versão revisada, conforme o Manual de Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM), da American Psychiatric Association, conhecido como DSM-V (APA, 2014) classificam os transtornos do neurodesenvolvimento como:

Relações sociais:

- Déficits constantes na comunicação e na interação social.
- Problemas na reciprocidade sociais e comunicação.
- Comportamento excessivo, repetitivo, insistência nos interesses e esterotipia.

Deficiência intelectual

- Déficits nas capacidades mentais genéricas: como raciocínio, solução de problemas, planejamento, pensamento abstrato, juízo, aprendizagem acadêmica e aprendizagem pela experiência.
- Transtorno específico de aprendizagem.
- Deficiência intelectual, atenção e hiperatividade (TDAH).

Transtornos de Comunicação

- Transtorno de linguagem, comunicação social e fluência,
- Dificuldade nos relacionamentos e manter relações afetivas
- Pode ter atraso na linguagem e comunicação verbal e não verbal.

Fonte do DSM-5 (2014).

Foi possível perceber através desta adaptação, que os transtornos referidos, trazem prejuízos de interação social, comunicação, linguagem e padrões inadequados de comportamento. Convém lembrar, ser um desafio docente, incluir o aluno autista para avançar em uma abordagem que requer compreensão de novas intervenções positivas (NUNES E SCHMIDT, 2019, p. 99). Onde suscita intervenções na abrangência da essência do cotidiano, diante das dificuldades de compreensão leitora.

De acordo com Nunes e Walter (2016):

O número de estudos publicados no Brasil sobre remediação de dificuldades de compreensão leitora são incipientes, inexistindo, na literatura nacional, programas interventivos de leitura voltados, especificamente, para populações com autismo. As pesquisas salientam, ainda, que o conhecimento dos professores sobre as práticas pedagógicas que possam atender às necessidades educacionais especiais dessa população é insuficiente (p.628).

Na construção dos sentidos do estudante leitor com autismo, salienta-se que a abordagem do educador, deve se realizar por meio de técnicas específicas com materiais diversos ao se organizar as intervenções para tornar o ensino agradável e avançar na confiança da aprendizagem da população com autismo. Com este modelo práticas

pedagógicas nota-se um contributo no conteúdo de atividades complexas. (NUNES E SCHMIDT, 2019, p.97).

As pessoas com o desenvolvimento típico necessitam “construir uma representação mental de seu conteúdo, coligando conhecimentos prévios com as informações extraídas” (NUNES E WALTER, 2016, p.622). E os autores ainda mencionam:

Estima-se, por exemplo, que um texto será bem compreendido se o leitor dominar entre 90 e 95% de seu vocabulário. Adicionalmente, é preciso que ele disponha de estratégias metacognitivas de leitura que favoreçam a compreensão. Em outras palavras, mecanismos que o ajudem a focalizar, organizar, relacionar e verificar informações de modo a interpretar adequadamente o conteúdo escrito (p.622).

Nesse processo, envolve-se a associação de um texto com as informações da realidade: vocabulário, as habilidades metacognitivas de leitura e a experiência interpessoal, que articula o conhecimento prévio, segundo Nunes e Walter (2016, p. 623) e ainda apontam em suas pesquisas científicas, três embasamentos teóricos sobre a compreensão da leitura: “a Teoria da Coerência Central; da Disfunção Executiva; da Mente”.

Compreensão da Leitura do Aprendiz com TEA

- **Teoria da Coerência Central:**

Demonstra prejuízos na compreensão da leitura, apresenta problemas em resumir, destacar os pontos mais relevantes de um texto e compreender as suas ideias centrais.

Falham na espontaneidade e habilidades metacognitivas de leitura, que auxiliam na compreensão textual;

- **Teoria de Disfunção Executiva:**

Déficit típico que impacta a compreensão leitora, uma vez que interfere nas habilidades metacognitivas como a capacidade de organizar informações como sequenciar os eventos em uma história, planejar e integrar informações de múltiplas fontes, com conhecimento prévio. ex.: criar imagens mentais, discutir, sumarizar informações lidas).

- **Teoria da Mente:** Problemas na compreensão da perspectiva alheia o que se denomina como "Teoria da Mente Deficitária" que impede de entender que seus pensamentos e intenções se distingue das outras. Prejuízos na compreensão leitora por manifestar déficits na identificação de estados mentais dos personagens e dificuldades em fazer predições/inferências das suas ações.

Fonte: Nunes e Walter (2016, p.622).

Constata-se, a partir dessas evidências científicas, sobre a construção leitora do educando com autismo, que o educador necessita de um conhecimento sobre os fundamentos das três teorias expostas de maneira que possibilite uma melhor compreensão desta prática.

A respeito de identificar literatura científica verifica-se que o “ensino da leitura para educandos com autismo deve ser respaldado nas especificidades cognitivas, sociocomunicativas e comportamentais” (NUNES e WALTER, 2016, p.625).

Procedimentos metodológicos

Nesse contexto, aprofunda-se uma metodologia qualitativa através de um estudo de caso em atendimentos neuropsicopedagógicos, o qual ocorre no segundo semestre, com sessões de 60 min, intercalados duas vezes na semana de modo online e presencial, pelo celular ou computador, conforme as restrições na pandemia da Covid 19.

Em vista da realidade educativa, elaborou-se um programa de intervenção que dê um contributo na questão, da construção das competências, de compreensão da leitura e interpretação nas práticas sociais.

Relato de caso – participante

A experiência se realizou com um jovem com diagnóstico de TEA, em atendimentos neuropsicopedagógicos, alfabetizado na infância e atualmente aos dezoito anos, lê sem compreensão, possui matrícula na rede pública do Rio de Janeiro, em turma de Educação Especial, com o ensino por apostilas de séries iniciais.

Convém ressaltar que o educando faz uso de medicação para episódios de crises epiléticas e se enquadra, segundo o DSM-5 (2014, p. 52) no nível um, de gravidade nos transtornos do espectro autista, o qual, na ausência de apoio, apresenta as seguintes características: déficits na interação, na comunicação social e respostas atípicas, inflexibilidade de comportamento, problemas de organização, problemas de independência, atraso no desenvolvimento, fala com pausas e pobre desempenho na produção espontânea e falta de compreensão na leitura.

Em presença desta realidade, originou-se a necessidade de inovar alternativas que se ajustem as peculiaridades do transtorno e assim propiciar atividades que possibilitem a compreensão, pois se identifica no jovem, uma leitura preservada, no entanto observa-se a ausência de compreensão da escrita, ou seja, não compreende o que lê.

Nesse ponto, Relvas, (2015, p.120) esclarece que o desenvolvimento cognitivo pode ser alterável a partir das experiências bem sucedidas e o docente precisa adquirir conhecimento das pluralidades e individualidades. E esclarece a necessidade de conhecer as inteligências múltiplas, que se determina como a linguística, lógica matemática, corporal cinestésica, espacial, musical, interpessoal, intrapessoal, pictórica e naturalista.

Em decorrência desse fato, desenvolveram-se três dessas inteligências: linguísticas, musical e pictórica, o qual para desenvolver esse conteúdo, se utilizou recursos didáticos para captar as informações e inserir uma proposta harmoniosa de valorização do potencial escondido. Com essa finalidade apresenta-se o seguinte planejamento das sessões:

	Planejamento – Educação Especial – Autismo
Tema	Letramento – Textos Literários
Objetivo	Ampliar a construção de competências de leitura e escrita.
Conteúdo	Áreas Linguísticas, Musicais e Pictóricas.
Período e duração	60 min, duas vezes na semana de modo online e presencial.
Recursos didáticos	Mídia: computador e celular.
Metodologia	Experiência da prática educativa, através de vídeo, textos literários, de poesias de Cecília Meireles, ilustrações, sequência lógica e ritmo.
Desenvolvimento (Avaliação contínua)	Relato da evolução do ensino de modo progressivo e parceria em conjunto com os responsáveis.

Esse planejamento propõe uma atuação pedagógica, flexível, com avaliação contínua e adaptada diante do perfil cognitivo do

educando. E como consequência desse fato, esquadrinhou-se um aprendizado para desenvolver, três das inteligências múltiplas.

Compreensão da Leitura do Aprendiz com TEA

- **Teoria da Coerência Central:**

Demonstra prejuízos na compreensão da leitura, apresenta problemas em resumir, destacar os pontos mais relevantes de um texto e compreender as suas ideias centrais.

Falham na espontaneidade e habilidades metacognitivas de leitura, que auxiliam na compreensão textual.;

- **Teoria de Disfunção Executiva:**

Déficit típico que impacta a compreensão leitora, uma vez que interfere nas habilidades metacognitivas como a capacidade de organizar informações como sequenciar os eventos em uma história, planejar e integrar informações de múltiplas fontes, com conhecimento prévio. ex.: criar imagens mentais, discutir, sumarizar informações lidas).

- **Teoria da Mente:** Problemas na compreensão da perspectiva alheia o que se denomina como "Teoria da Mente Deficitária" que impede de entender que seus pensamentos e intenções se distingue das outras.

Pejuízos na compreensão leitora por manifestar déficits na identificação de estados mentais dos personagens e dificuldades em fazer predições/inferências das suas ações.

Fonte: Relvas, (2015, p.120).

No início deste programa de atendimentos apresentava atraso significativo no funcionamento cognitivo; o nível de aprendizagem abaixo dos níveis normativos segundo a idade e inteligência, incluindo transtornos de leitura e na escrita. Quanto à conduta passiva, percebia-se não demonstrar interesse em participar das atividades de leituras propostas, lia às vezes desligado da realidade, envolvido em seus pensamentos, distantes em suas próprias conversações, sem contato visual, não sustentava um diálogo e não expressava suas emoções.

A princípio, durante as sessões percebia-se a falta de aquisição de alguns conceitos básicos, de atenção, concentração, não encontrava motivação, apresentava leitura lenta, sem compreensão e ausência de pontuação. Convém lembrar que seu processo de alfabetização realizou-se durante a idade certa, mas não acompanhou as séries, segundo a narrativa da responsável, permaneceu na sala da Educação Especial.

Nesse contexto, a abordagem deve ser distinta, pois o aluno com TEA apresenta uma participação atípica por não demonstrar curiosidade em aprender e nem interagir nas relações sociais, que requer atenção e cuidado para não estigmatizá-lo previamente. Sendo assim percebe-se a necessidade de estimular as capacidades e aumentar a confiabilidade neste ensino/aprendizagem.

Análise das informações

Ao providenciar essa inclusão de procedimentos, buscou-se facilitar a ação durante as sessões, a partir da vivência das atividades relacionadas ao cotidiano, a empatia, a aquisição do desejo de aprender um novo vocabulário. Conseqüentemente, desenvolver as habilidades metacognitivas de leitura e conhecimento de mundo.

Para que a execução dessa proposta se realizasse, tornou-se necessário proporcionar uma prática que o levasse a interagir e ampliar a atenção, diante da problemática de adaptação, principalmente nas aulas online, o qual se contou com a ajuda dos responsáveis, que nesse ponto, destacou-se a parceria da família, que fez um diferencial nas aulas, ao aceitar o desafio de acolher o tipo de abordagem e desempenhar um papel essencial neste contexto que demanda orientação do educador para o sucesso do ensino.

À medida que as sessões se sucederam, ajustou-se gradativamente nas instruções dadas pelo celular, em que acompanhava através do computador (leitura das poesias/músicas), com isso, verificou-se um amplo progresso nos objetivos dos conteúdos.

Com intuito de relatar o avanço nas competências desenvolvidas através de avaliações contínuas, apresenta-se este relatório, que se divide em áreas de conhecimentos nos conteúdos dos campos das habilidades desenvolvidas: Linguísticas, Musicais e Pictóricas, com base nos registros e observações do desenvolvimento da compreensão da leitura.

Sobre o conteúdo de “Linguísticas”, organizados para incluir a área de comunicação, o jovem desenvolveu habilidades como forma de inserir novas experiências e estímulos. Ao iniciar os atendimentos descartaram-se as atividades que caíram no desinteresse durante os

anos de escolarização, surge então à necessidade de inovar com uma ação que despertasse seu interesse e se harmonizasse através dos textos literários.

Ao refletir as minhas memórias, lembrei-me do tempo que lecionava no apoio pedagógico na escola pública, em um processo de alfabetização de crianças com dificuldades intelectuais, realizei esta experiência com a mesma poesia e obtive êxito. Na poesia, “As meninas”, de Cecília Meirelles, as crianças captavam as rimas como se fosse uma música, liam com entonação e depois ilustravam com criatividade, como segue esse primeiro trecho:

Arabela abria a janela. Carolina erguia a cortina.

E Maria olhava e sorria: "Bom dia!"

Arabela foi sempre a mais bela. Carolina, a mais sábia menina.

E Maria apenas sorria: "Bom dia!"

De fato, este pequeno trecho inicial e inspirador da poesia, em que autora recorre a um jogo de palavras, imaginação e humor, desperta no leitor o interesse para auxiliá-lo na superação das dificuldades de compreensão. Vale lembrar que não podemos subestimar o potencial dos nossos alunos, quando almejam aprender, independente das suas limitações. Na verdade o docente pode contribuir, ao compreender os processos cognitivos envolvidos na leitura com significado, de palavras dos textos literários e nas músicas.

Em uma segunda análise, percebe-se que o jovem demonstrou interesse em aprender e manifestou o desejo de compreender as poesias, pois se esforçava em repetir a minha entonação e pontuação, unindo a expressão gestual e facial, com ênfase: “Bom Dia!” e com um sorriso no final. Esses pequenos detalhes despertou seu interesse para compreender melhor. Assim, com um olhar de questionamentos sobre a leitura, passava um tempo processando, e logo que entendia, dava o retorno, ao retratar as sequências através do desenho, como historinhas em quadrinhos, adequando boas respostas na transcrição para o caderno.

Atualmente, está a se desenvolver de modo satisfatório, e avança nos conteúdos, através de outras poesias de Cecília Meireles, pois essa novidade no ensino o fez articular a leitura com imaginação. Por diversas vezes emitia um ar de riso, depois de muito refletir e relacionar a algum fato ocorrido no cotidiano familiar.

Dentro dessa ótica, notou-se que as rimas lidas em voz alta ou silenciosa, o faziam respeitar a pontuação, as expressões, o qual improvisava correlações com ritmos de músicas.

No que se refere à leitura significativa, adquiriu um novo vocabulário em decorrência da associação de imagens e o reconhecimento das palavras escritas. Menciono como exemplo o texto, “O último andar”, onde relacionou os andares do prédio onde morava e suas características. Logo, as leituras dos versos o levavam a se empenhar nas rimas, pausas e entonação e ao final expressava satisfação.

Salienta-se, neste ponto, a competência “Musical”, onde demonstrou extremo interesse, ao reconhecer a música a “Paz”, em que se entusiasmou para ler mais rápido acompanhando os ritmos, pois era necessária uma leitura dinâmica para cantar no Karaokê. Ao ler e cantar desenvolveu-se também, a memória, atenção, aceleração da leitura, ritmo, expressão corporal, compreensão da música e informações sobre a realidade do mundo.

Quanto às capacidades “Pictóricas”, confirma-se a construção dos modelos mentais, organizada com explicações, treinos dos conteúdos para reunir conhecimentos prévios de dados extraídos. Consequentemente, ele gostou de criar ilustrações que retratavam a sua interpretação sobre os acontecimentos dentro do contexto das poesias. Importa considerar o planejamento de reformulação constante, para inserir uma forma de explicação que buscou adaptar uma sequência lógica das ações dos conteúdos nas áreas de conhecimento.

Há de se considerar, que nas capacidades pictóricas, aconteceu a reprodução das ilustrações dos conteúdos das poesias, aonde veio a promover uma sequência-lógica. Observava-se, que às vezes perdia o foco, por conta das distrações ao redor, no entanto aprendeu a lidar com os insucessos e logo buscava assimilar os comandos, já que após o erro, ocorrem os acertos, o reforço positivo e bons resultados no final.

Atualmente, em vista do programa desenvolvido, procede à validação deste estudo, diante do discurso da responsável, ao explicar, que ao retornar na turma especial, no intervalo das restrições da pandemia, a professora elogiou seu desempenho, quanto à diferença na interação e o interesse pela aula. Além disso, ela expressou a perspectiva de indicá-lo para uma escola com turma de Educação de Jovens e Adultos.

Nesse sentido considera-se às várias dimensões ao elaborar este tipo de programa de intervenção, com sugestões de uma abordagem que contemple a escolarização. Existe relevância em não deixar para trás estes alunos, de modo que venha a contribuir com novas possibilidades no ensino/aprendizagem para beneficiar o TEA na leitura e escrita.

Considerações finais

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) constitui inúmeras desordens do desenvolvimento em vista do desafio da heterogeneidade desse ensino ao se referir a uma base teórica que vem apontar as limitações, onde se percebem poucos estudos sobre a aquisição da alfabetização e letramento dessa população.

A esse respeito, verifica-se a urgência de elaborar novas práticas educativas que possibilitem progredir nesse aprendizado e prontamente, estimule a compreensão da leitura, encontre o significado das palavras, através de um ensino perseverante, inovador que despertem o desejo de aprender.

Diante do exposto no embasamento teórico, em confronto com o relato de experiência, procurou-se sustentar dados essenciais, para se realizar um planejamento com foco nas três áreas de atuações dos estudos das múltiplas inteligências: linguística, Musical e Pictórica. De certo, que ao desenvolver essa proposta, as intervenções ocorrem de modo transversal, pois atingem todas as áreas, tanto as comportamentais como as linguísticas.

Em consequência da realização desse estudo de caso, através de poesias, músicas, ilustrações, criou-se possibilidades de se ampliar as habilidades sociais e cognitivas.

As evidências científicas propõem futuras pesquisas de programas que dê origem em inovações no ensino do aluno com transtorno do espectro autista, no sentido de promover o letramento nas práticas educacionais em conjunto com o educador, a família e escola.

Referências

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. *Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5* tradução: Maria Inês Corrêa Nascimento et. al. revisão técnica: Aristides Volpato Cordioli et. al. 5ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.

MARCELLO, C. 20 poemas de Cecília Meireles para crianças, *Cultura Genial* <https://www.culturagenial.com/poemas-infantis-cecilia-meireles/>

NUNES D. R. P., SCHMIDT C. Educação Especial e Autismo: das práticas baseadas em evidências à escola *Cad. Pesqui.* vol.49 no.173 São Paulo July/Sept. 2019 Epub. Oct. 17, 2019 <https://doi.org/10.1590/198053145494>

NUNES, D.R.P., WALTER, E.C. Processos de Leitura em Educandos com Autismo: um Estudo de Revisão. *Rev. Bras. Ed. Espec.*, Marília, v. 22, n. 4, p. 619-632, Out. Dez. 2016 <http://dx.doi.org/10.1590/s1413-65382216000400011>

RELVAS, M.P. *Neurociência e Transtorno de Aprendizagem*. Rio de Janeiro, Wark. 2015

ANÁLISE LINGUÍSTICA E ANÁLISE LINGUÍSTICA DE ESTATUTO DIALÓGICO: RELAÇÃO OU OPOSIÇÃO?

*Otávio Felipe Carneiro*¹

*Wesley Mateus Dias*²

Considerações iniciais

Ao refletirmos as diferentes práticas pedagógicas de ensino de língua materna no Brasil, deparamo-nos com perspectivas adotadas por vários professores em todo território nacional. Essas diferentes maneiras de ensinar mostram uma multiplicidade de formas para se compreender e pôr em prática o conteúdo estipulado pelos documentos oficiais de ensino: Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2017) – e os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (BRASIL, 1998).

Tais documentos, norteadores da educação, consideram a língua como um instrumento sócio-histórico-ideológico que provém por meio da interação entre enunciadore e enunciatários, os quais são constituídos por valores, crenças, subjetividade e posições discursivas que corrobora à elaboração do enunciado. Nesta perspectiva, também

1 Graduado em Letras/Português pela Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR). Atualmente mestrando em Estudos da Linguagem pelo Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem (PPGEL) da Universidade Estadual de Londrina (UEL), sendo bolsista pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Email: otavio-carneiro@outlook.com. ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-0704-284X>.

2 Graduado em Letras/Português pela Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR). Atualmente mestrando em Estudos do Texto e do Discurso pelo Programa de Pós-graduação em Letras (PLE) da Universidade Estadual de Maringá (UEM). Email: wesleymateus1497@gmail.com. ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-8215-4940>

ponderam os gêneros do discurso como meios determinados pelos campos de atividade humana e que instrumentalizam o enunciado.

Essa concepção em que se ancora a BNCC (BRASIL, 2017) e aos PCN (BRASIL, 1998) adveio dos estudos de João Wanderley Geraldi na década de 1980 e 1990, e se fundamenta aos pressupostos do Círculo de Bakhtin desenvolvidos na Rússia na primeira metade do século XX. Geraldi (2013 [1991]) foi o precursor ao propor a instauração de uma concepção de linguagem interacionista no ensino de língua portuguesa e, juntamente à Franchi (1991), realiza críticas ao ensino gramatical normativo, que visa apenas à memorização estrutural da língua. Em oposição à educação normativa, Geraldi (2013 [1991]) apresenta a Análise Linguística, definida como uma prática reflexiva ao ensino e aprendizagem da língua materna, em que se analisa os recursos expressivos da linguagem, de forma que se conjectura sobre a linguagem e seus movimentos através de mecanismos da própria linguagem.

Após três décadas do surgimento da Análise Linguística, Polato (2017) observa o desenvolvimento social e tecnológico e se depara com a necessidade de modificar o tratamento dos aspectos discursivos e linguísticos-enunciativos no ensino de língua portuguesa. Com efeito, elabora um estatuto dialógico à Análise Linguística, ao qual se volta ao acabamento estético e valorativo do discurso. Segundo Polato e Menegassi (2019, p. 3) a Análise Linguística do estatuto dialógico emerge as tendências alcançadas nos últimos 30 anos, e se consolida a emancipação humana por meio da compreensão e produção de discursos éticos, “[...] permeados de posicionamentos representativos de valores de dados grupos na organização social, para promover apoio coral de vozes sociais de interesse”.

Com base nesses pressupostos, neste capítulo temos como objetivo investigar as aproximações e distanciamentos entre a Análise Linguística (doravante AL) e Análise Linguística do estatuto dialógico (doravante ALD). Este estudo surgiu a partir do seguinte questionamento: quais os novos pressupostos estabelecidos na ALD que diferem da AL? Para realização desta pesquisa, investigamos os estudos desenvolvidos sob escopo teórico das duas perspectivas, evidenciando os conceitos e abordagens pedagógicas de cada proposta para

que possamos expor suas aproximações e distanciamentos.

1. Análise Linguística: uma batalha contra a gramática normativa

A Análise Linguística (AL) é uma prática de aprendizagem que surgiu em 1991, sustentada pelo viés teórico interacional/dialógico da linguagem, com objetivo de reconfigurar o ensino de língua portuguesa tradicional (arraigado em exercícios normativos, descritivos e descontextualizados oriundos do ensino de gramática normativa) através de atividades reflexivas expondo os gêneros do discurso e seus elementos constituintes, como campos de atividade humana, autores, interlocutores e seu contexto de produção. Tal prática nasceu especificamente com a publicação do livro *Portos de Passagem* (2013 [1991]) de João Wanderley Geraldi, entretanto, é fundamental acrescentar que tal autor já apresentava esboços da AL na década de 1980 em outro livro³ numa abordagem cognitiva.

Tal esboço pode ser visto no livro *Texto em sala de aula* (1999 [1984]) de Geraldi, composto por 12 artigos que criticam o ensino tradicional e apresentam de forma indireta⁴ a perspectiva dialógica da linguagem. De acordo com Polato (2017), os artigos destacam os problemas do ensino tradicional juntamente a necessidade de reformulação por meio de práticas interpretativas e reflexivas que respeitam as diversas variações, levando o estudante a constituir-se enquanto sujeito ativo e participante da sociedade. Além disso, nesse livro o autor cita, mas não caracteriza, as atividades linguísticas, epilinguísticas e metalinguísticas.

Na obra *Gramática e Criatividade* de Franchi (1991) também se encontram esboços críticos sobre o ensino de gramática e redação. Para o autor mencionado, a equipe pedagógica e os professores condisssem a improvisação dos livros didáticos, pautados em exercícios sincronizados, mecânicos, irreflexivos, desvinculados das práticas

3 *Texto em Sala de Aula* (1999 [1984]).

4 Conforme explicita Polato (2017), neste período Geraldi não assume a perspectiva dialógica da linguagem, porém há informações em sua linguagem que indicam os pressupostos de Bakhtin.

sociais e que oferecem apenas uma finalidade: preencher lacunas (PERFEITO, 2007). Com a tentativa de resolver tais problemas, Franchi (1991, p. 09) legitima a educação escolar como um conhecimento que é “[...] de experiência, é representação de experiências, e não mera manipulação de representações simbólicas transmitidas: experimenta-se aquilo que se criou”, assim, evidencia a necessidade de um ensino de língua materna criativo, que torne o aluno ativo e crítico em suas práticas sociais.

Para Polato (2017), Franchi (1991) assume indiretamente uma postura bakhtiniana ao defender os alunos como sujeitos ativos, constituídos pelo meio social e que agem num determinado contexto de interação, assim, entende-se que o aluno-enunciador sócio-subjetivo se faz presente na interação discursiva, “[...] ultrapassando os limites do enunciado codificado, manipulando o próprio material da linguagem” (POLATO, 2017, p. 76) e manejando a língua com autonomia, apresentando inúmeras formas de expressar suas crenças, valores e cultura.

No mesmo ano da publicação de Franchi (1991), ocorre o lançamento do livro *Portos de Passagem* de Geraldi (2013 [1991]), o qual relaciona os conceitos do Círculo de Bakhtin ao ensino e aprendizagem de língua portuguesa. Essa obra é considerada uma inovação à educação brasileira, porque a língua não é mais estabelecida como um sistema estrutural que necessita de regras para o uso, mas é caracterizada de forma social, viva, interativa e vinculada às ideologias do falante e estabelecidos pela situação social. Nas palavras de Geraldi (2013):

[...] a língua (no sentido sociolinguístico do termo) não está de antemão pronta, dada como um sistema de que o sujeito se apropria para usá-la segundo suas necessidades específicas do momento de interação, mas que o próprio processo interlocutivo, na atividade de linguagem, a cada vez a (re)constrói. (GERALDI, 2013, p. 6).

Ao situarmos as palavras de Geraldi (2013) no contexto sócio-histórico que foram escritas, adentramos num momento, no qual as posições discursivas e opiniões dos alunos eram “massacradas” e silenciadas, porquanto deveriam seguir a postura estabelecida do

professor. Portanto, Geraldi (2013) submergiu esse espaço de maneira oposta aos preceitos estabelecidos na época, sobretudo pelo fato de considerar os alunos como sujeitos que (re)constroem a língua.

A obra de Geraldi (2013) também é marcada pela explícita crítica ao ensino gramatical normativo e descontextualizado. Em contrapartida, o referido pesquisador infere a importância de utilizar o texto como ponto de partida e ponto de chegada da aula, isto é, usá-lo em sua integridade, de forma que considere o gênero do discurso, o contexto sócio-histórico, os efeitos de sentido, as possíveis posições discursivas do autor e da sociedade, e o conteúdo a ser abordado. Utilizar o texto como objeto de ensino é também alterar as formas propor atividades em sala de aula. Por esse ângulo, Geraldi (2013) propõe o uso de atividades *linguísticas*⁵, *epilinguísticas*⁶, dado que por meio delas o estudante aprende a operar sobre a linguagem, desenvolvendo um discurso próprio com posições que ficará presente por toda a vida, e *metalinguísticas*⁷, já que auxiliam no desenvolvimento da concepção estabelecida.

No que tange ao processo de redigir textos, Geraldi (2013) admoesta a tradicional concepção de redação, pelo motivo de não ter funcionalidade social, prospecções críticas, e criatividade do aluno. Faraco (2011, p.11) enfatiza que esse método tem como foco principal a escrita sobre um tema vazio, sem contextualização, público-alvo, tratando-se apenas de um [...] “mero exercício de preenchimento de umas tantas linhas”. Além disso,

[...] algumas vezes, o exercício tinha, para horror de todos, tema livre. Outras, era realizado como forma de castigar uma turma irrequieta ou indisciplinada. Numa tal situação, não importava aprender a escrever, mas apenas desenvolver estratégias de preenchimento (FARACO, 2011, p. 11-12).

5 Conforme Geraldi (2013) comenta, as atividades linguísticas são aquelas que se referem ao assunto proposto não demandando progressão do assunto.

6 De acordo com Geraldi (2013), as atividades epilinguísticas envolvem a reflexão de determinadas palavras, estruturas sintáticas e seus recursos expressivos nos variados discursos.

7 Geraldi (2013) destaca que as atividades metalinguísticas são reflexões críticas sobre os recursos expressivos que levam a noções que torna possível categorizar tais recursos.

Contrapondo esses pressupostos, Geraldi (2013) propõe a possível solução denominada: *Produção de Texto* que também se ancora numa perspectiva interacionista, as quais apontam a elaboração de textos na escola, e não como forma inédita, mas como possibilidade do “[...] reaparecimento de velhas formas e velhos conteúdos” (GERALDI, 2013, p. 136). Desta forma, considera-se o discurso individual do aluno num texto como enunciado dialógico que apresenta a posição discursiva do enunciador e revive vozes de outros enunciados (BELOTI *et al.*, 2020), amplamente ligados ao contexto sócio-histórico-ideológico. A partir dessas concepções, Geraldi (2013) apresenta premissas que toda produção textual deve considerar:

Quadro 1. Premissas e suas definições na produção textual.

Premissas	Definições
<i>Se tenha o que dizer;</i>	O aluno deve ter um tema, um assunto para produzir um texto;
<i>Se tenha uma razão para quem dizer o que se tem a dizer;</i>	O aluno deve ter uma motivação para que seu texto seja escrito. A produção textual não pode ser considerada apenas um texto para a escola.
<i>Se tenha para quem dizer o que se tem a dizer;</i>	A proposta deve ter uma interlocutor real ou fictício para quem será escrito.
<i>O locutor se constitua como tal, enquanto sujeito que diz o que diz para quem diz:</i>	O aluno deve apresentar seu papel como enunciador. Não apenas ser um estudante que escreve textos para a escola.

Fonte: Elaboração própria com base em Geraldi (2013).

As informações expostas no quadro evidenciam a Produção Textual como uma prática de escrita, a qual há [...] “*alguém* que seleciona *alguma coisa a ser dita* a um *outro alguém*, com quem pretendeu interagir, em vista de *algum objetivo*” (ANTUNES, 2003, p. 45, *grifos nossos*). O sujeito-aluno não escreve o texto apenas para o ganho de nota, mas o redige expondo sua posição discursiva e crítica, seus valores ideológicos e escolha de palavras ao tema solicitado, num dado gênero discursivo. Portanto, o educando não é um ser que apenas retém informações, mas é um [...] “sujeito ativo, deliberado, consciente nas práticas de linguagem, que reflete e opera sobre a língua em uso

para demarcar atitudes responsivas próprias tanto na leitura quanto na produção textual” (POLATO, 2017, p. 100-101).

Nesta seção, constata-se a relevância dos estudos feitos por Geraldi (2013) e Franchi (1992) na década de 1980 e 1990, ambos autores expuseram um problema a ser enfrentado pelos professores: o ensino normativo-gramatical de língua portuguesa, o qual se mantinha arraigado nas escolas brasileiras. A partir disso, as pesquisas sobre ensino e aprendizagem seguem uma nova forma de compreender o papel da escola, professor e aluno.

2. Análise Linguística de Estatuto Dialógico: uma nova perspectiva para o ensino de língua portuguesa

Conforme dito anteriormente, a ALD é fruto do estudo epistemológico sobre AL realizado na Tese de Polato (2017), orientado pelos aportes teórico-metodológicos da Análise Dialógica do Discurso (ADD). De acordo com Polato e Menegassi (2019) a ALD tem por objetivo que o educando compreenda e produza enunciados que evidenciem as valorações, as relações sociais e particularidades ideológicas no discurso, a partir de uma “[...]abordagem sociológica da língua(gem), com foco nas axiologias sociais, na consciência socioideológica e na produção valorada do discurso” (OHUSCHI; FUZA; STRIQUER, 2020, p. 213).

A ALD também visa que os sujeitos-alunos sejam participantes ativos da organização social e compreendam as axiologias do contexto sócio-histórico-ideológico, as posições discursivas defendidas pelos enunciadore e enunciatários, a qualidade de respostas ativas, de modo que se ultrapasse domínios cognitivos e superficiais de compreensão da linguagem, pois considera a existência posições discursiva de consciência socioideológica em todo enunciado concreto presente na cadeia discursiva, amplamente relacionado a interação verbo-social.

Por conseguinte, compreender as axiologias sociais significa adentrar as:

a) Entonações: Conforme Polato (2017) a entonação é o “clímax” presente num diálogo, em que pode ser observado o papel

autoral, valorações e sentimentos do “eu” e do “outro”. É considerado como o referencial que auxilia a construção da compreensão ativamente responsiva. Nos enunciados escritos e multimodais, as entonações podem aparecer em formas de pontuação, uso/escolha das palavras, conectivos e vocabulários, organização sintática etc.

b) Juízo de valor social compartilhado: A entonação representa a posição valorativa do enunciador, e os juízos de valor também são remetentes numa interação discursiva. Os juízos de valor são atos sociais e essenciais para o entendimento da enunciação, pois eles são os aspectos sociais considerados fundamentais para a vivência de uma sociedade e a comunhão desses julgamentos básicos de valor presumido constitui a tela sobre a qual a fala humana desenha os contornos da entonação.

c) Extraverbal: Se designa como o momento real do enunciado e é totalmente ligado e constituído pelos valores e signos ideológicos ligados ao meio social.

Esses três elementos estão intrinsecamente ligados ao estilo do enunciador, o qual é dialógico e plurilinguístico, constituído por relações sociais e individuais do mundo interior e mundo exterior. Nesta acepção, a ALD se objetiva em formar sujeitos-alunos que reconheçam e criem seu próprio estilo, pautando-se da importância do “[...] diálogo consciente, socioindividual, um pluridiscorso social” (POLATO, 2017, p. 204).

Polato (2017) considera fundamental o uso dos três modelos de atividades elencadas por Geraldi (2013): linguísticas, epilinguísticas e metalinguísticas. Segundo a autora, as epilinguísticas auxiliam no processo de expansão da consciência socioideológica dos sujeitos-alunos que, por sua vez, assumem a função de coautores de textos mobilizados em gêneros, a partir de processos reflexivos fundamentados em relações extralinguísticas e linguísticas. Já as metalinguísticas são responsáveis pela apreensão teórico-científica que envolvem objetos linguísticos característicos abordados, ou seja, “[...] as práticas metalinguísticas focam a abordagem de objetos que corroboram a compreensão do todo axiológico compartilhado ao tratamento do tema no enunciado para defesa de um posicionamento discursivo” (POLATO; MENEGASSI, 2019, p. 11). Polato (2017) ainda enfatiza

uma ordem metodológica: as atividades epilinguísticas precedem as metalinguísticas, pois seu intento não é prescrever em todos os domínios, mas fazer uma abordagem sociológica da sintaxe como Bakhtin e Volochínov (2014) e Volóchinov (2018) propõem em *Para uma história das formas da enunciação nas construções sintáticas*, terceiro capítulo de *Marxismo e Filosofia da Linguagem*.

O confronto de vozes sociais em sala de aula é fundamental, porque todo indivíduo brasileiro possui o direito de opinar, posicionar-se de forma respeitosa e não intolerante. Em consonância, as atividades epilinguísticas abrangem esse princípio dialógico, o qual amplifica e fortalece a consciência individual do aluno, para que haja uma vivência social delineada no diálogo. Portanto, todo sujeito-aluno se constitui por meio da interação do *eu* com os outros *eus* incitados em signos ideológicos, os quais são sujeitados as características dos juízos de valor, entonações, axiologias sociais etc. No que envolve o aspecto metodológico de ensino morfológico, a ALD considera as palavras como índices de valores sociais, sendo que os elementos sintáticos são as formas e representações de vozes sociais compreendidas a partir de juízos de valor, elementos de entonação e situação extraverbal.

Assim como Geraldi (2013) destaca na AL, a proposta de Polato (2017) também considera o enunciado como o ponto de partida e ponto de chegada nas aulas de língua portuguesa e, consequentemente, os gêneros discursivos são constituídos por três elementos amplamente ligados ao contexto de produção: conteúdo temático, construção composicional e estilo. A ALD aponta um olhar diferenciado ao estilo, pois segundo Polato e Menegassi (2019) é a marca autoral do enunciatador, assim, o estilo é um espaço dialógico e pluridiscursivo das relações sociais, nas quais as escolhas lexicais e sintáticas realizadas pelo autor são orientadas a ligações semânticas e objetais de caráter cognitivo e ético, o que reflete as axiologias sociais mobilizadas discursivamente.

A partir disso, a ALD visa enriquecer axiologicamente a linguagem dos alunos tanto de maneira pragmática quanto socialmente, à extensão de consciências e, dessa forma, objetiva-se em promover maneiras de trabalhar com a língua(gem) para igualar-se a fim de que se estabeleça um diálogo justo, o qual um conheça o valor da palavra do

outro, a ponderar quem são as mulheres e os homens em interação e qual papel desempenham nas relações históricas e sociais (POLATO; MENEGASSI, 2019).

Nota-se que a ALD é uma proposta dialógica que conduz os alunos a compreenderem os lugares socioculturais que ocupam e as relações sócio-histórico-ideológicas da sociedade que vivem, de forma crítica e respeitosa, compactuando respostas ativas conscientes que marcam sua posição discursiva no enunciado. Com isso, o aluno não é um mero reproduzidor de conteúdo, mas um “[...] produtor de textos, que se expressa e que sabe utilizar recursos expressivos da língua, para manter uma relação de alteridade com o interlocutor constituído no texto que produz (POLATO, 2017, p. 67).

Considerações finais

A partir do exposto, observamos AL como uma prática pedagógica que trouxe inovações ao ensino de língua materna, pois, distanciou-se da tradicional perspectiva da gramática normativa, pelo fato de abordar questões do texto/enunciados em sala de aula. A AL também trouxe uma nova perspectiva à produção textual, entendendo a escrita enquanto um processo pautando em comandos de produção contextualizados, na qual, o aluno deve se posicionar para que consiga produzir algum/qualquer gênero discursivo nas situações de uso. Além disso, as atividades linguísticas, epilinguísticas e metalinguísticas possibilitaram um aperfeiçoamento da abordagem social no ensino de língua portuguesa.

A ALD, por sua vez, aprofundou-se na questão didático-pedagógica, abordando a conceituação de aluno como sujeito social e dialógico, ativamente responsivo, tendo a interação como ação fundamental para isso. A ALD foca no tratamento sociológico e valorativo da língua(gem), visando a compreensão das relações sociais e na produção socioideológica de cada gênero do discurso.

Na questão metodológica, tanto a AL quanto a ALD trabalham com atividades epilinguísticas e metalinguísticas, mas o que as diferenciam, é o fato de que, na ALD é proposta uma ordem de se trabalhar atividades, isto é, as epilinguísticas primeiro e, em seguida,

as metalinguísticas. Em outras palavras, na ALD aborda-se, inicialmente, as questões sócio-históricas e ideológicas do texto/enunciado para depois tratar das atividades metalinguísticas, adentrando e aperfeiçoando o conhecimento técnico-científico. Assim, os mecanismos linguísticos serão compreendidos com mais facilidade pelos alunos.

O trabalho com a epilinguagem, baseando-se no dialogismo, faz com que o sujeito-aluno amplie e fortaleça sua vivência social e, dessa forma, ele se constitua enquanto sujeito na interação com outros indivíduos (outros alunos, professores etc.), sendo seus interlocutores, cada um com seus valores sociais abarcados em diferentes gêneros discursivos que o sujeito-aluno realiza leitura.

A partir desse confronto ideológico resultado da leitura de diversos textos/enunciados e gêneros do discurso, mediado pelo professor, o sujeito-aluno, posicionado axiologicamente, cria o seu próprio estilo verbal com posições valorativas e sociais. Portanto, a ALD também foca o seu olhar na questão estilística de variados sujeitos, respeitando diferentes visões de mundo, dialogando-os e explorando a tensão de vozes sociais encontrada em gêneros discursivos, tornando o aluno um sujeito crítico em relação à tudo que lê e construtor do seu *eu* perante os demais *eus*.

Referências

- ANTUNES, I. C. *Aula de português: encontro e interação*. 8ª ed. São Paulo: Parábola editorial, 2003.
- BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. 6. ed. São Paulo: Wmf Martins Fontes, 2011. p. 261-306. Tradução de: Paulo Bezerra.
- BAKHTIN, M; VOLOCHÍNOV, V. N. *Marxismo e filosofia da linguagem*. Trad. de Michel Lahud e Yara Frateschi. 16 ed. São Paulo: Hucitec, 2014.
- BAKHTIN, M. *Os gêneros do discurso*. São Paulo: Editora 34, 2016.
- BELOTI, A.; HILA, C. V. D.; RITTER, L. C. B., FERRAGINI, N. L. de O. Conceito de valoração em perspectiva enunciativo discursiva: proposta teórico-metodológica para a prática de leitura. In: FRANCO, N.; PEREIRA, R. A.; COSTA-HUBBES; T. da C. (org). *Estudos dialógicos da linguagem: reflexões teórico-metodológicas*. Campinas: Pontes, 2020.

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

BRASIL. Secretaria de educação fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental - língua portuguesa*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

FARACO, C. A. Apresentação. In: GUEDES, P. C. *Da redação à produção textual: o ensino da escrita*. São Paulo: Parábola, 2009, p. 11-15.

FRANCHI, C. *Criatividade e gramática*. São Paulo: SE/CENP, 1991. 39 p.

GERALDI, J. W.; ALMEIDA, M. J.; LEITE, L. C. de M.; OSAKABE, H.; POSSENTI, S.; SILVA, L. L. M. da; FONSECA, M. N. G. da; BRITTO, L. P. L. (orgs.). *O texto na sala de aula*. 3. ed. São Paulo: Ática, 1999.

GERALDI, J.W. *Portos de Passagem*. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.

PARANÁ. Departamento de Educação Básica. *Diretrizes curriculares da educação básica*. Curitiba: Secretária De Educação do Estado do Paraná, 2008.

PERFEITO, A. M. Concepções de linguagem e análise linguística: diagnóstico para propostas de intervenção. In: I Congresso latino-americano sobre formação de professores de línguas-CLAFPL. *Anais*. Florianópolis, UFSC. 2007. p. 824-836.

POLATO, A. D. M. *Análise linguística: do estado da arte ao estatuto dialógico*. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Programa de Pós-graduação em Letras, Universidade Estadual de Maringá – UEM. Maringá, p. 230. 2017.

POLATO, A. D. M.; MENEGASSI, R. J. O estatuto dialógico da análise linguística: caracterização teórico-pedagógica. *Acta Scientiarum. Language and Culture*, v. 41, e44773, 2019. p. 1-12.

VOLÓCHINOV, Valentin. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. São Paulo: Editora 34, 2018.

VOLOSHINOV, Valentin; BAKHTIN, Mikhail. Discurso na vida e discurso na arte: sobre poética sociológica. Tradução de Carlos Alberto Faraco e Cristóvão Tezza. In: VOLOSHINOV, Valentin. *Freud-*

ism. Trad. I. R. Titunik. New York: Academic Press, 1976[1926].
Circulação para uso didático.

LITERATURA E OUTRAS ARTES: METODOLOGIAS DE ENSINO NA SALA DE AULA

Aloísio Bernardino de Lima¹

Carolina Videira Cruz²

Christian da Silva Costa³

Luciana Braga⁴

Introdução

A cultura ocupa um espaço central na vida dos jovens, tanto pela fruição de bens culturais quanto pela sua produção. Desse modo, a Literatura, o Teatro e a Atividade **física**, fazem parte do que se entende como arte e cultura, e são abrangidas pelas disciplinas escolares das áreas de linguagem, ciências fundamentais no processo de ensino aprendizagem do aluno contemporâneo.

A literatura é um elemento fundamental na construção do conhecimento, pois a partir dela o aluno desenvolve sua percepção lúdica e subjetiva, aumentando sua capacidade de imaginação, criação, interpretação e escrita. O contato com as mais diversas obras

1 Graduado em Educação Física pela Faculdade de Sinop/FASIPE; Professora na Escola Estadual João Paulo I – Ensino Médio Integral/Plena. E-mail: aloisio_nm_v_2@hotmail.com.

2 Graduada em Letras Português/ Espanhol pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná/UNIOESTE; Professora na Escola Estadual João Paulo I – Ensino Médio Integral/Plena. E-mail: carolinavideira96@gmail.com.

3 Graduado em Letras/Português e Espanhol pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná/UNIOESTE; Professor de Língua Portuguesa na Escola Estadual João Paulo I – Ensino Médio Integral/Plena. E-mail: christian-csc@hotmail.com.

4 Mestre em Letras pela Universidade Estadual de Mato grosso – UNEMAT; Professora de Língua Portuguesa na Escola Estadual João Paulo I – Ensino Médio Integral/Plena. E-mail: lucianabraga35@hotmail.com.

literárias, permite o contato com diferentes mundos, ampliando os objetos e interesses de conhecimento do educando. Como afirma Antonio Candido, “Ela [a literatura] não corrompe nem edifica, portanto; mas, trazendo livremente em si o que chamamos o bem e o que chamamos o mal, humaniza em sentido profundo, porque faz viver” (CANDIDO, 2002, p. 85), sendo assim, capaz de tornar leitores seres humanos melhores, capazes de respeitar as diferenças.

Graças ao teatro, os alunos se interessam em buscar e conhecer novas histórias, tornando-se leitores mais assíduos. Para o ensino tradicional, inclusive, isso é bem importante porque torna os alunos mais interessados e com mais conhecimento. Além disso, há um forte estímulo ao uso das habilidades criativas. Em vez de priorizar apenas o raciocínio lógico, as aulas de teatro ajudam os jovens a serem mais criativos, inventivos e, eventualmente, a terem um pensamento lateral mais desenvolvido.

O ensino da expressão corporal e a dança, nas aulas de educação física, auxilia no desenvolvimento motoro, fortalecimento físico, exercitando o corpo e a mente, além de desenvolver habilidades de socialização nos educandos, melhorando o humor, a capacidade de se relacionar com o outro e em grupo, bem como de desenvolver atividades com público.

Desta forma, este trabalho contribuirá para futuras discussões em relação às metodologias ativas, interdisciplinaridade e práticas de leitura e interpretação tão importantes no processo de ensino e aprendizagem seja em qualquer área do conhecimento.

O ensino de literatura e a sua relação com demais formas artísticas

Sabe-se que a literatura é a arte não somente da palavra, mas também das imagens, por meio da qual o homem constrói saberes. Além dessa finalidade, a literatura é capaz de promover reflexão e propiciar prazer, pois representa um importante instrumento de comunicação e interação social. Desse modo colocado, entende-se que o ensino da literatura pode representar a possibilidade de adquirir conhecimentos através de experiências com a arte. Nesse sentido,

pretende-se construir uma discussão entre o ensino da literatura associado a outras artes, especificamente o teatro, a música e a dança. A respeito de experiências com a arte, Orientações Curriculares Área de Linguagem afirma que:

Uma experiência é uma situação vivida com começo, meio e fim, com mente e corpo, haja vista que é pelos sentidos que experimentamos o mundo e que o mundo nos experimenta. É nesses termos que se configura uma experiência de arte - leio a obra, penso sobre ela, recrio-a, a partir daquilo que sou, do que conheço do que gosto, do que valorizo. (Secretária de Estado de educação, 2012, p. 105).

Literatura é entendida aqui, no Ensino Médio, como uma expressão cultural. Nessa perspectiva, o ensino da literatura deve contemplar práticas pedagógicas que possibilite ao estudante construir e atribuir ao texto literário à oportunidade de exercitar a imaginação, a fantasia, a criatividade, o senso crítico e a produção de conhecimento. Dessa forma, organizar momentos de aprendizagem de literatura infere: planejar atividades regulares de leitura em sala de aula, dispor de uma biblioteca em que sejam colocados à disposição dos alunos diferentes gêneros literários, reconhecer a importância da mediação do professor que deve criar circuito de leituras de caráter ficcional em que ele próprio leia com seus alunos, discuta e compartilhe experiências relacionadas às criações poéticas, ficcionais e dramáticas.

Para que se obtenham resultados satisfatórios no ensino da literatura é necessário que o professor apareça como orientador e ao mesmo tempo como modelo para seus alunos.

Quando se pretende que o aluno construa conhecimento, a questão não é apenas qual informação deve ser oferecida, mas, principalmente que tipo de tratamento deve ser dado à informação que se oferece. A questão é então de natureza didática. Nesse sentido, a investigação didática do professor tem valor decisivo no processo de aprendizagem e, por isso é preciso avaliar sistematicamente se ela está adequada, se está contribuindo para as aprendizagens que se espera alcançar. O professor além de ser aquele que ensina os conteúdos, é aquele que pode ensinar o valor que a língua tem, demonstrando o valor que tem para si, se é um usuário da escrita de fato, se tem boa e prazerosa relação com a leitura, se gosta verdadeiramente de

escrever, funcionara como um excelente modelo para seus alunos. (PCN, 2001, p. 48).

É importante frisar que em muitos casos o professor aparece como a única referência no rol do ensino, especificamente o da literatura. A prática da leitura contribui de maneira significativa para a construção de textos orais ou escritos. Esta atividade ajuda o aluno a ampliar o seu conhecimento de mundo, e contribui para a aquisição de novos vocábulos.

O professor pode lançar mão de alguns procedimentos metodológicos para trabalhar o processo de ensino-aprendizagem da literatura. Sabe-se que no campo da literatura, o principal objeto de trabalho é o livro. Não obstante, o livro não configura sozinho o único material didático para o professor desenvolver o seu trabalho. Com muita propriedade, Cássia Furtado (2004) afirma:

A tecnologia coloca à nossa disposição uma variedade incrível de material, filmes, documentários, e-books (livros eletrônicos). É possível acessar bibliotecas virtuais em todo o planeta. Há programas que auxiliam os usuários a criar bibliotecas com milhares de livros em acervo próprio, com pouco espaço, sem papel, com custo muito baixo. (Secretária do Estado de Educação, 2012, p. 110).

Além das alternativas elencadas acima, acredita-se que a mediação entre aluno e arte literária possa ser construída por meio de atividades lúdicas que envolvam outras artes tais como: o teatro, a música e a dança. Colocadas, lado a lado, uma arte expande o entendimento da outra. Aproximando literatura, teatro, música e dança o aprendizado do discente pode ser mais significativo acarretando assim, um amadurecimento à sua formação de leitor.

A literatura associada a outras artes pode apresentar-se de maneira mais atrativa para estudantes que não estão habituados ao universo encantador da leitura. Em meio a variados veículos de comunicação, redes sociais e recursos midiáticos que os alunos têm acesso – a literatura precisa ser convidativa para conquistar leitores habituados a atividades de automatização.

Mas como se daria essa associação da literatura com as outras artes? Conforme Larrosa (2000, p. 12), “lemos para descobrir o que o

texto “pensa”; então, quando lemos, estamos sendo habilitados a pensar”. Partindo desse entendimento, acredita-se que o ensino da literatura não pode estar voltado apenas para as particularidades de escolas literárias, personagens, biografias de autores, o texto tem que fazer o aluno “pensar” – no contexto histórico em que a obra foi produzida e na realidade concreta a qual o aluno está inserido. A associação da literatura com o teatro e a dança poder-se-ia constituir como via de potencialização para o conhecimento integral e sólido do aluno. Na prática, os estudantes devem ler as obras literárias adquirir competências para galgar com outras artes.

A prática interdisciplinar em sala de aula

No ano letivo de 2020, antes da situação pandêmica no mundo, foram realizadas atividades interdisciplinares com os alunos do primeiro ano do Ensino Médio da Escola Estadual João Paulo I – Escola Plena (Língua Portuguesa e Educação Física) e também com alunos das turmas de segundo e terceiro anos desta mesma instituição. Mesmo não sendo totalmente efetivadas com sucesso diante das aulas online, posteriormente, vale ressaltar que a interdisciplinaridade apresentada nesse tópico serve de exemplo como metodologia ativa e também como aporte prático para este trabalho.

Em primeiro plano, foi estabelecido um diálogo entre literatura, teatro e dança. A execução da atividade foi desenvolvida, fundamentalmente, com a realização da leitura do livro *Senhora*, de José de Alencar. A leitura ocorreu dentro da sala de aula e também extra-classe. Após o término da leitura foi preparado um “Café Literário”. Nesse evento, mediado pelos professores de Língua Portuguesa, os alunos apresentaram a obra, discutiram características dos personagens, temática da obra, contexto histórico e as percepções que os alunos tiveram em relação à leitura de José de Alencar. A sala foi tematizada com frases do livro, cartazes, imagens que remetiam ao ambiente descrito na obra. Para finalizar o evento os alunos e os professores (Língua Portuguesa e Educação Física) degustaram um delicioso café regado ao prazer da literatura.

As referências encontradas na obra *Senhora*, de José de Alencar

permitiram que os alunos observassem o comportamento dos personagens, hábitos, costumes, valores, e tradições da época. A obra alencariana publicada em 1874 – pertence à segunda metade do século XIX – tece críticas aos costumes da sociedade, especificamente o casamento por interesse.

Alencar arranjara uma solene redenção fazendo Seixas resgatar-se na segunda parte da história. O passo dado em direção ao romance de análise social fora uma concessão- logo mudara em crítica – à mentalidade mercantil que repontava no fim do império. Mentalidade que o escritor rejeita quando vem à tona a vileza crua do interesse, mas não quando enevoadada pelos fumos de requinte aristocrático: a glória dos salões. O luxo das alcovas, a pompa dos vestuários. É o que explica a velada adesão ao modo de pensar do seu ambíguo herói. (BOSI, 2017, p.147).

No trecho anterior, nota-se que a obra refletiu sobre o comportamento da classe burguesa que frequentava salões luxuosos e se vestia de maneira pomposa. A abordagem relativa à vida cotidiana dos personagens (Fernando Seixas e Aurélia Camargo) permite observar que em várias passagens da obra o encontro do casal acontece nos bailes fluminenses.

Há anos raiou no céu fluminense uma nova estrela. Desde o momento de sua ascensão ninguém lhe disputou o cetro, foi proclamada a rainha dos salões. Tornou-se deusa dos bailes; a musa dos poetas e o ídolo dos noivos em disponibilidade. [...] A música dava o sinal da quadrilha. Sem galopes infernais e as extravagantes figuras que fazem as quadrilhas e valsas um perfeito corrupio de idos ou um redemoinho de gente tocada da tarântula, reinava ali sempre uma animação de bom gosto que excitava o prazer e derramava a alegria sem amarrotar as moças, nem espremer as damas entre os cavalheiros. (ALENCAR, 2019, p.7).

No fragmento supracitado, observa-se que a dança e a música ajudam a compor o enredo da obra alencariana. A quadrilha e a valsa são danças de salões que foram muito cultivadas pela elite do século XIX. A dança e a música são expressões artísticas desenvolvidas socialmente assim como a literatura. Nessa linha de pensamento, foi possível estabelecer um diálogo entre literatura, dança e música.

Os alunos da Escola Estadual João Paulo I – Escola Plena

– recriaram uma leitura do romance de José de Alencar por meio da dança. A atividade foi mediada pelos professores de Língua Portuguesa e pelo professor de Educação Física. Realizou-se primeiramente, um estudo teórico para mostrar a origem e as características da dança – valsa. Após o estudo conceitual os discentes elaboraram a apresentação da dança utilizando a ferramenta digital do Aplicativo Tik Tok. Essa atividade foi mediada pelos professores, que instruíram os alunos baixar o aplicativo Tik Tok e conseqüentemente gravar o vídeo. Para a gravação dos vídeos os alunos deveriam estar caracterizados com roupas que fizessem analogias à caracterização dos personagens da obra Senhora, de José de Alencar. Ao término das gravações feitas pelos alunos o material tecnológico foi divulgado nas redes sociais da escola.

É importante frisar que a realização desta atividade foi pensada para uma realidade anterior ao surgimento da pandemia do Covid-19. A apresentação da dança foi idealizada a princípio para acontecer no âmbito escolar com a presença de alunos, professores e toda a comunidade escolar. Mas com o surgimento da pandemia a atividade sofreu adaptações.

Diante da nova realidade advinda com a pandemia, ocorreram mudanças significativas no processo de ensino-aprendizagem – mudou-se o jeito de ensinar e também de aprender. O uso das tecnologias tornou-se então, fundamental para a aquisição do conhecimento e a interação entre alunos, professores, pais e gestão escolar. A aquisição do conhecimento ocorre de uma forma híbrida. Moran, assim, pondera sobre a importância do uso das tecnologias e o estudo híbrido:

Híbrido significa misturado, mesclado, blended. A educação sempre foi misturada, híbrida, sempre combinou vários espaços, tempos, atividades, metodologias, públicos. Agora esse processo, com a mobilidade e a conectividade, é muito mais perceptível, amplo e profundo: trata-se de um ecossistema mais aberto e criativo. O ensino também é híbrido, porque não se reduz ao que planejamos institucionalmente, intencionalmente. Aprendemos através de processos organizados, junto com processos abertos, informais. Aprendemos quando estamos com um professor e aprendemos sozinhos, com colegas, com desconhecidos. Aprendemos intencionalmente e aprendemos espontaneamente. Falar em educação híbrida significa partir

do pressuposto de que não há uma única forma de aprender e, por consequência, não há uma única forma de ensinar. Existem diferentes maneiras de aprender e ensinar. (MORAN, 2015, p. 22).

No excerto acima, é possível notar que o uso das tecnologias possibilita adquirir o conhecimento fora do âmbito escolar. O aluno aprende de diferentes formas - com a presença do professor e sem a presença dele. Nesse modelo de ensino-aprendizagem o aluno mostra-se mais proativo tornando assim, protagonista do seu próprio aprendizado. Utilizar as ferramentas tecnológicas no ensino da literatura, como ocorreu nesse trabalho interdisciplinar com a obra *Senhora*, de José de Alencar, potencializou as discussões acerca do livro evidenciando múltiplas interpretações através de releituras efetivadas pela associação de diferentes artes tais como: a literatura, o teatro e a dança.

Outra atividade importante nesse processo de ensino-aprendizagem ocorreu na disciplina Eletiva cujo projeto trabalhou o teatro em sala de aula. Dentro desta perspectiva, os principais objetivos da Eletiva teatral foram de contribuir para o desenvolvimento do equilíbrio emocional, do pensamento crítico, do corpo e da mente através de jogos teatrais e técnicas, tendo como resultado apresentações com temas educativos e com textos literários que colaborem com o desenvolvimento artístico dos participantes. Aliando-se teoria e prática, os alunos tiveram contato com a arte do Teatro seguindo a metodologia ativa divididas em três momentos importantes:

O primeiro momento foi de aquecimento, sendo realizado com os alunos uma dinâmica de expressão corporal e vocal, assim, todos ficaram relaxados e a vontade para as atividades posteriores. Em cada aula, o aquecimento ocorreu de forma diferente. O segundo momento da aula foi de teoria, roda de conversa e leituras, ou seja, um momento de aprendizagem teórica a respeito do teatro, obras teatrais e literárias. Neste momento os alunos tiveram momentos de ouvir e refletir sobre o teatro e expressão teatral, além de, em aulas posteriores, realizaram leituras e interpretações de obras literárias para poderem reproduzi-las. O terceiro momento da aula foi de jogos teatrais. Este momento serviu para que os alunos aprimorassem e melhorassem a postura, a memória, a confiança, o entrosamento, perder a timidez,

etc. Em cada semana foram realizados pelo menos três jogos teatrais que trabalharam temas específicos, como por exemplo, o trabalho em grupo, a confiança, o autoconhecimento, memória, esquetes, improviso e muitos outros. Posteriormente, nas últimas semanas, esse terceiro momento foi substituído por ensaios da peça final.

Dentro da Eletiva foram realizadas pesquisas, divisão em grupos (Quem iria se encarregar do roteiro, quem participaria do elenco, quem ficaria na produção), Trabalhos em grupos de pesquisas e desenvolvimento de técnicas relacionadas ao teatro. Por conta da situação pandêmica, o processo não chegou ao fim como deveria. Porém, a proposta é considerada importante haja vista que o teatro possui valorosa importância social na ação educativa e oferece inúmeras situações de aprendizagem, interagindo com o cotidiano da comunidade. Assim, funciona como elo entre cultura, sociedade e indivíduo. Além disso, ajuda a entender os grandes dilemas sociais e individuais, pois exige do ator e do público, participação ativa, instigando o olhar sobre diferentes realidades; sua linguagem, ajuda no aprendizado sobre nós mesmos, nossas relações, o cotidiano, a história do país.

Assim, a presente proposta pretende ampliar a vivência do teatro dos estudantes interessados nesta forma de expressão, para formar assim, um público sensível à linguagem teatral e capaz de utilizá-lo como instrumento para fomentar discussões.

Considerações finais

A prática interdisciplinar realizada revela como as disciplinas envolvem uma grande rede de interações, se complementam no conteúdo, levam ao diálogo, à reflexão e incentivam o pensamento crítico que faz conjecturar sobre como as matérias se relacionam, revelando outros sentidos que eram desconhecidos, além de desenvolver uma visão que quebra com a hierarquização e a dicotomia no ensino, permitindo analisar novos modos de ensinar e aprender, trabalhando ciências que podem ser estudadas juntas, mas que também apresentam características próprias.

O ensino da literatura juntamente com diferentes expressões artísticas e a educação física, permitiu que os discentes, para além de

conhecer e imaginar uma nova obra literária, pudesse recriar cenas importantes, vivenciar costumes da época e se caracterizar enquanto personagens do período, assim como a dança aprendida durante as aulas de educação física fez com que eles conhecessem um elemento artístico e cultural que atravessou a história da humanidade e que hoje é pouca reproduzida em nossa sociedade.

Deste modo, as aulas de Leitura e Literatura, bem como as aulas de Educação Física foram ressignificadas para os alunos que participaram do projeto, o que antes era apenas realizado na teoria ou apenas na prática foi aplicado de forma conjunta, fazendo com que a imaginação dos estudantes ou a reprodução de obras prontas não sejam a única forma deles vivenciarem as obras literárias, como também, fazendo com que as aulas de educação física não sejam apenas focadas no exercício do corpo, mas também da mente.

Referências

ALENCAR, José de. *Senhora*. Brasília: Instituição Câmara dos Deputados, 2019. Disponível em: <https://livraria.camara.leg.br/senhora>. Acesso em: 20 fev. 2020.

CANDIDO, Antonio. A literatura e a formação do homem. In: DANTAS, V. *Bibliografia Antonio Candido – textos de intervenção*. 34. ed. São Paulo: 2002.

GALLETI, Roseli; NICOLETE, Adélia; ROCCO, Antonio. *Três peças curtas: teatro na escola*. São Paulo: DeLeitura, 1999.

JAPIASSU, Ricardo Ottoni Vaz. *Metodologia do ensino de teatro*. Campinas, SP: Papyrus, 2001.

MORAN, J. M. *Mudando a educação com metodologias ativas*. In *Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens*. Coleção Mídias Contemporâneas. 2015. Disponível em: http://www2.eca.usp.br/moran/wpcontent/uploads/2013/12/mudando_moran.pdf. Acesso em: 24 fev. 2021.

ROJO, Helena Roxane. (org.). *A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCN's*. São Paulo: EDUC; Campinas, SP: Mercado de Letras, 2000. p. 15-25.

_____. *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

FORMAÇÃO DOCENTE E TECNOLOGIA: UM MODELO DE FORMAÇÃO SOBRE PROVAS E DEMONSTRAÇÕES COM O USO DA PLATAFORMA DESMOS

George Henrique da Conceição¹

Introdução

Apresentamos uma reflexão sobre *Argumento, Prova e Demonstração* em matemática e discutiremos o raciocínio dedutivo, realizadas por professores de ensino fundamental nas séries iniciais. Este trabalho, portanto, faz parte de uma pesquisa em desenvolvimento, que tem por objetivo investigar os modos de organização e os procedimentos teórico-metodológicos relacionados com o ensino e a aprendizagem envolvendo provas e demonstrações em matemática nas séries iniciais do ensino fundamental, bem como as representações de professores sobre o raciocínio dedutivo. Esta pesquisa contemplará a análise epistemológica da noção de demonstração em matemática; o estudo dos processos de ensino e aprendizagem envolvendo provas e demonstração; a análise de concepções dos professores sobre *Argumento, Prova e Demonstração* em matemática e as dificuldades, obstáculos que determinam sua evolução; a análise das condições de realização efetiva da formação de professores do ensino básico participantes da pesquisa.

Em congressos existem o incertezas de que crianças não teriam

1 Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUCSP; Programa de Estudos Pós-graduados em Educação Matemática, Mestrado Acadêmico em Educação Matemática; georgepucsp@gmail.com; orientadora: Dra. Cileda de Queiroz e Silva Coutinho.

capacidade de abstração, portanto, inviável o trabalho com argumento, prova e demonstração baseado o argumento no fato de que segundo a classificação em estágio cognitivos de Piaget só seria possível a partir de 10 a 12 anos, porém, para futura pesquisa poder – se – a estudar, por exemplo, se as crianças daquela época são as mesmas de hoje? Se o entendimento simples do número é uma abstração? Se por exemplo é possível identificar os níveis descritos por Parsysz em crianças?

Iniciamos nossa pesquisa, portanto, no mestrado primeiramente para entender como as mudanças históricas e legais afetam e ainda se tornam obstáculos na formação do professor polivalente para imediatamente nos ocuparmos em verificar resultados de uma formação com base na *TSD* o tratamento dado atualmente a este Objeto Matemático e a seguir realizamos análise qualitativa das normativas de formação de professores polivalentes.

Revisão de literatura

Visitamos os sítios dos programas de pós-graduação em Educação Matemática no Brasil, no Banco de Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior (CAPES) e a revistas e anais científicos e Banco de Teses e Actas de Congressos e Colóquios.

À procura se deu utilizando – se os Operadores Lógicos Booleanos por meio de títulos de trabalhos em que apresentassem as palavras: “**prova e quadriláteros**” e “**demonstração e quadriláteros**”; com 28 resultados pelo que selecionamos quatro que representaram maior proximidade com o objetivo desenhado neste trabalho:

1. FILHO, ALVESMAR FERREIRA DA SILVA. **Desenvolvimento de uma sequência didática sobre quadriláteros e suas propriedades: contribuições de um grupo colaborativo** 01/05/2007 178 f. Profissionalizante em EDUCAÇÃO MATEMÁTICA Instituição de Ensino: PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO, SÃO PAULO Biblioteca Depositária: PUC-SP.
2. Amorim, Marcia Cristina dos Santos. **Argumentação e**

prova: uma situação experimental sobre quadriláteros e suas propriedades. ‘ 01/10/2009 112 f. Profissionalizante em EDUCAÇÃO MATEMÁTICA Instituição de Ensino: PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO, SÃO PAULO Biblioteca Depositária: PUC/SP.

3. FERREIRA, MARIDETE BRITO CUNHA. **UMA ORGANIZAÇÃO DIDÁTICA EM QUADRILÁTERO QUE APROXIME O ALUNO DE LICENCIATURA DAS DEMONSTRAÇÕES GEOMÉTRICAS**’ 08/03/2016 342 f. Doutorado em EDUCAÇÃO MATEMÁTICA Instituição de Ensino: PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO, São Paulo Biblioteca Depositária: Biblioteca Nadir Gouvêa Kfourri

4. SILVA, BARBARA CAROLINE CARDOSO CHAGAS DA. **Justificativas e argumentações no aprendizado de quadriláteros: uma intervenção com papel, lápis e dispositivos móveis**’ 07/04/2017 93 f. Mestrado Profissional em EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS E MATEMÁTICA Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO, Seropédica Biblioteca Depositária: UFRRJ.

Visitamos os sítios dos programas de pós-graduação em Educação Matemática no Brasil, no Banco de Teses da CERME11² e a revistas e anais científicos e Banco de Teses e Actas de Congressos e Colóquios Franceses.

À procura se deu utilizando – se os Operadores Lógicos Booleanos por meio de títulos de trabalhos em que apresentassem as palavras: “**prova e quadriláteros**” e “**demonstração e quadriláteros**”; com 67 resultados pelo que selecionamos quatro que representaram maior proximidade com o objetivo desenhado neste trabalho:

1. ROUCHE, N., **APPRENDRE A PROUVER**, BULLETIN de la SOCIÉTÉ MATHÉMATIQUE DE BELGIQUE, 1990.

2 Eleventh Congress of the European Society for Research in Mathematics Education, https://hal.archives-ouvertes.fr/CERME11/search/index/q/*/volume_s/TWG01.

2. DUVAL, R. **ARGUMENTER, DEMONTRER, EX-PLIQUER CONTINUITE OU RUPTURE COGNITIVE?**

IREM de Strasbourg, 1992-1993.

3. GANDIT, M. **PREUVE OU DEMONSTRATION, UN THEME POUR LA FORMATION DES ENSEIGNANTS DE MATHEMATIQUES: PREMIERE PARTIE.**

Université Paris Diderot, 2004.

4. HACHE, C. **Questions langagières dans l'enseignement et l'apprentissage des mathématiques.**

Université Paris Diderot, 2019.

Verificamos em nossa busca que a maior parte das pesquisas brasileiras sob o tema e que pudessem contribuir com nossa pesquisa advieram da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUCSP) e entendemos ser em virtude da referida instituição teve um grupo de pesquisa grande que se dedica ao estudo desta temática e a maioria das pesquisas francesas serem da Université Paris Diderot por contar também com um grupo de pesquisa de estudo desta temática.

Fundamentação teórica

Os aportes teóricos e metodológicos de nossa pesquisa baseiam – se nas Teorias e Didáticas das Academias de Matemática da França representadas por BROUSSEAU, CHEVALLARD, ARTIGUE dos quais nos valemos de grande parte das terminologias que empregaremos advieram e para tanto referenciamos nos estudos de ALMOULOU.

A teoria das situações didáticas - TSD e o contrato didático na formação em matemática de professores do ensino fundamental das séries iniciais

Segundo Almouloud (2010) a TSD é uma teoria fundamental da Didática da Matemática, foi desenvolvida por Guy Brousseau em 1986 e teoriza fenômenos ligados a interação professor, aluno e saber com enfoque no saber ensinado, seu objetivo é caracterizado por meio de uma série de situações capazes de modificar e mobilizar o conhecimento dos alunos e práticas didáticas para uma aprendizagem

significativa e de mais autonomia diferenciando o conhecer e o saber, classificada como um construtivismo didático.

O objeto principal da *TSD* não é o aluno e sim a situação didática na qual haverá a interação didática aluno, professor e saber.

Nesse sentido a situação didática caracteriza – se pelo conjunto de relações implícitas e explícitas, entre o aluno ou grupo de alunos e um certo meio inserido em um sistema educativo para que os alunos adquiram um saber constituído ou em constituição.

A situação didática teorizada por Brousseau tem como elemento fundamental a situação a didática como aquela situação onde a intenção de ensinar não é revelada ao aluno mas foi elaborada, planejada e construída pelo professor para criar situações ideais para construção do conhecimento.

Na fase a didática se distingue em três tipos de situações, na situação de ação o aluno aceita o desafio e é colocado em contato com uma tarefa sem necessidade de justificar suas ações; na situação de formulação o aluno compartilha sua estratégia com o professor ou alunos usando sua linguagem sem necessidade de justifica – la e por fim na validação ele declara sua solução para ser confrontada pelo grupo através de uma verificação de ponto de vista onde é permitido ao aluno argumentar, provar e demonstrar na busca de uma verdade coletiva.

Ao final ocorre a institucionalização tida como a fase didática propriamente dita, sob a responsabilidade do professor onde este define o que o aluno deveria saber no sentido global dando um status global e social ao saber e ao conhecimento valendo se de vocabulário, notações e representações convencionais para que o aluno possa usa los futuramente na aquisição de novos saberes/conhecimento.

Para Brousseau entre as situações a didáticas existe aquela tida como situação fundamental que compõe um restrito grupo de situações a didáticas que contém a noção a ensinar como a resposta mais adequada numa epistemologia mais científica e é neste contexto que as variáveis didáticas, que é uma variável cognitiva, podem assumir diferentes valores e podem ser escolhidas pelo professor e devem possibilitar a ocorrência de situações representativas dos diferentes sentidos do saber em jogo.

“Quando o aluno se torna capaz de pôr em funcionamento e utilizar por si mesmo o saber que está a construir, numa situação não prevista em qualquer contexto de ensino e também na ausência de qualquer professor, está a ocorrer então o que pode ser chamado de situação a-didáctica.” Brousseau (1996, p.167)

Passamos a verificar nesta pesquisa a possibilidade da aplicação da *TSD* em formação de professores como elemento essencial para composição deste saber docente como constituição do saber/conhecimento e do contato com a teoria.

Outro aspecto norteador de nossa pesquisa é a ciência de que o professor do ensino público está submetido, dentro de uma visão legalista, a uma política educacional de um sistema educacional ao qual está inserido, que se personificam em propostas curriculares, formações e circulares.

Em nossa pesquisa passaremos a denominar, para efeito prático, o termo professor em formação como apenas aluno eis que não visualizamos necessidade de distinção a priori.

O conjunto de relações que envolvem o ambiente escolar de formação de professores, quer seja remotos ou não, socialmente organizados como espaço de interação entre professores e professores-alunos e uma equipe administrativa com objetivo do desenvolvimento do saber docente e uma aprendizagem em jogo é um ambiente rico a ser explorado.

Essa relação, “professor – professor/aluno – saber” é traduzida em um contrato didático cujo estudo que entendemos mais adequado tem sua origem na didática da matemática francesa especialmente de Brousseau (1.986 e 1.988).

Para M. Henri (1991) o contrato didático é o conjunto de comportamentos do professor, que são esperados pelo aluno e o conjunto de comportamentos do aluno que são esperados pelo professor... (p.73).

Para Brousseau (1986) o contrato didático é uma modalidade especial de contrato, define como sendo a relação que determina explicitamente por uma pequena parte, mas, sobretudo implicitamente aquilo que cada participante, professor e aluno, tem a responsabilidade de gerir e do qual ele será, de um modo ou de outro, responsável

diante do outro. (p.309).

Como se vê o contrato didático é determinado pelos papéis do professor e dos alunos, na relação didático sendo o papel do primeiro o de criar condições para a apropriação dos conhecimentos após ter aceitado a responsabilidade dos resultados dessa apropriação e do segundo cabe a responsabilidade de aceitar o desafio proposto para desenvolver sua prática docente no ensino de matemática.

Segundo Brousseau (1.996) as situações didáticas apresentam uma “dimensão paradoxal” do contrato didático o que compreende o sentido de que algo deva ficar oculto ao aluno, o não dito se faz essencial, não lhe sendo revelado inicialmente tudo o que lhe será ensinado e passa a constituir uma regra contratual que se descumprida prejudica o ensino.

A ruptura contratual constitui o momento de consciência de que ensinar da mesma forma que aprendeu e limitar o que é ofertado aos alunos aos conteúdos e didáticas que são mais seguros ao docente, adiando conteúdos matemáticos ou omitindo partes complexas pelo desconhecimento, simplificando currículos e planejamento, tais como os argumentos, provas e demonstrações e método dedutivo revelam a perpetuação de contratos didáticos que remontam outras épocas e que a mudança proposta por Brousseau é a ruptura deste contrato.

BNCC

Para conduzir de forma elucidativa esta pesquisa buscaremos no subtópico a seguir tentar responder a indagação: Como se apresenta Argumentação, prova e demonstração segundo na BNCC para o Ensino Fundamental? Argumentação, Demonstração e Prova são termos sinônimos? Para que servem? Como se faz e qual é o modelo de organização que pode melhor contribuir em uma formação de professores polivalentes na aplicação de argumento, provas e demonstrações.

Tais pontos são de extrema relevância para delimitar o aspecto formal de trabalho de formação sem os quais incidiria o risco da perda do delineamento do objeto matemático o que buscaremos fazer a seguir.

Diz – se na parte inaugural de Matemática para o Ensino

Fundamental na BNCC que “a Matemática cria sistemas que contém ideias e objetos que são fundamentais para a compreensão dos fenômenos, a construção de representações significativas e argumentações consistentes nos mais variados contextos (Brasil, BNCC, p.267) (grifos nossos)”.

Na parte das competências específicas da Matemática para o Ensino Fundamental a BNCC preconiza:

Desenvolver o raciocínio lógico, o espírito de investigação e a capacidade de produzir argumentos convincentes, recorrendo aos conhecimentos matemáticos para compreender e atuar no mundo. (p.269) (grifos nossos)

Na parte específica do ensino fundamental assim traz a BNCC sobre a capacidade de argumentar:

A unidade temática Números tem como finalidade desenvolver o pensamento numérico, que implica o conhecimento de maneiras de quantificar atributos de objetos e de julgar e interpretar argumentos baseados em quantidades. (p.268) (grifos nossos)

Nos problemas voltados aos números decimais e racionais assim determina que os alunos argumentem e justifiquem com vistas à plausibilidade:

No Ensino Fundamental – Anos Iniciais, a expectativa em relação a essa temática é que os alunos resolvam problemas com números naturais e números racionais cuja representação decimal é finita, envolvendo diferentes significados das operações, argumentem e justifiquem os procedimentos utilizados para a resolução e avaliem a plausibilidade dos resultados encontrados. (p.268) (grifos nossos)

Em Geometria para o Ensino Fundamental assim tem – se na BNCC:

A Geometria envolve o estudo de um amplo conjunto de conceitos e procedimentos necessários para resolver problemas do mundo físico e de diferentes áreas do conhecimento. Assim, nessa unidade temática, estudar posição e deslocamentos no espaço, formas e relações entre elementos de figuras planas e espaciais pode desenvolver o pensamento geométrico dos alunos. Esse pensamento é necessário para investigar propriedades,

fazer conjecturas e produzir argumentos geométricos convincentes. É importante, também, considerar o aspecto funcional que deve estar presente no estudo da Geometria: as transformações geométricas, sobretudo as simetrias. As ideias matemáticas fundamentais associadas a essa temática são, principalmente, construção, representação e interdependência. (p.271) (Grifos nossos)

Em nossa pesquisa buscamos verificar nas praxeologias os diversos conceitos atribuídos e interpretações contidas na BNCC acerca de argumento, provas e demonstrações em uma formação de professores polivalentes.

Elementos de engenharia didática

Engenharia Didática

Engenharia Didática (ARTIGUE, 1994, 1996), ou *Engenharia Didática* de primeira geração, originária da França, (1980), tem clara intenção de atrelar seu método a uma forte analogia ao trabalho de engenheiro que pauta – se pelo saber científico ao se deparar com tarefas práticas onde não há soluções prévias e que necessitam ser construídas.

Pauta – se, portanto, no agir racional, com base em conhecimentos matemáticos e didáticos, destacando a importância da realização didática na sala de aula como prática de investigação.

A *Engenharia Didática* atende a duas situações:

- a) das relações entre pesquisa e ação no sistema de ensino;
- b) das metodologias de pesquisa.

Engenharia Didática dedica – se à produções para o ensino, oriundas de resultados de pesquisa, porém indica também uma metodologia de pesquisa baseada em experiências do sujeito cognitivo articulando a prática de ensino à prática de investigação.

A ideia deste texto é expor um trabalho de aplicando elementos da Engenharia Didática na essência dos princípios desta opção metodológica que pode ser mais aprofundada posto que envolva também obstáculos didáticos e cognitivos com estudos complementares de Chevallard e de Artigue.

Uma *Engenharia Didática*, segundo Artigue (1996), inclui quatro fases:

- 1) análises prévias;
- 2) concepção e análise a priori de experiências didático-pedagógicas a serem desenvolvidas na sala de aula de matemática;
- 3) implementação da experiência;
- 4) análise a posteriori e validação da experiência.

Argumentação, prova e demonstração

Para conduzir de forma elucidativa esta pesquisa buscaremos no subtópico a seguir tentar responder a indagação: Como se apresenta Argumentação, prova e demonstração segundo na BNCC para o Ensino Fundamental? *Argumentação, Demonstração e Prova* são termos sinônimos? Para que servem? Como se faz e qual é o modelo de organização que pode melhor contribuir em uma formação de professores polivalentes na aplicação de argumento, provas e demonstrações.

Para nós o presente estudo e definição de Balacheff (2.000) é a que melhor distingue “*Prova e Demonstração*”:

“Prova: Uma explicação aceita por uma dada comunidade em dado momento. Essa decisão pode ser objeto de um debate voltado a determinar um sistema de validação comum aos interlocutores.”

“Demonstração: Um tipo de prova dominante em matemática, como uma forma particular. Trata – se de uma série de enunciados que organizam segundo um conjunto bem definido de regras.”

Balacheff (1998) elencou os níveis de prova: **Empirismo ingênuo**: aquele que valida uma proposição após a verificação de alguns casos é uma das primeiras formas de generalização. **Experimento crucial**: onde após a observação de um caso especial gera o entendimento de generalização de que serviria a todos os casos, validando uma proposição a partir do caso especial. **Exemplo genérico**: nele é eleito um representante que caracteriza uma classe e após realizar transformações e operações o processo de verificação da proposição é descrito. **Experimento de pensamento**: neste experimento afasta – se

a execução de ação sobre caso particular, interiorizando a ação.

Nos dois casos, empirismo ingênuo e no experimento crucial, ambos não dão conta de estabelecer a verdade de uma proposição por isso não adentram ao rol de provas matemáticas.

Segundo Parsysz (2000) a análise apoia – se na classificação de desenvolvimento geométrico do sujeito, para quem tal desenvolvimento pode ser agrupado segundo os objetos em jogo, físicos ou teóricos; e segundo os modelos de validação, perceptivo ou dedutivo: **G0** – Geometria Concreta e **G1** – Geometria *Spatio-gráfica* compõe o grupo geometrias não-axiomáticas no qual o estudo é calcado nos objetos físicos e a validação ocorre baseada na percepção. **G2** – Geometrias Proto – axiomáticas, nas quais os objetos são teóricos e a validação é dedutiva. **G3** - O aluno compreende e trabalha em diferentes sistemas axiomáticos.

Uso da plataforma DESMOS e da sequência didática

A plataforma DESMOS é um recurso gratuito ao professor e posso ser acessado pela internet no link: <https://www.desmos.com/?lang=pt-BR>, a plataforma e as atividades a ela vinculadas geralmente apresentam – se na língua inglesa, uma solução é clicar com o botão direito do mouse e altera – lo para que traduza para o português.

Recentemente teve adicionada a sua barra de ferramentas o recurso de geometria e até então não havia nenhuma atividade pronta neste sentido especialmente para a formação de professores na referida plataforma.

Os recursos da DESMOS pode ser utilizados *off-line* pelo celular, exceção a calculadora, na plataforma existe coleções de atividades elaboradas e disponíveis gratuitamente, um dos recursos inclusos é a existência de uma área do professor que permite em síntese apertada que visualiza as atividades realizadas pelos alunos em tempo real, que se tenha uma visão de todos alunos ao mesmo tempo, que pause a sequencia de atividades para sanar dúvidas e destacar pontos relevantes, também poderá compartilhar respostas dos alunos atribuindo lhes pseudônimos, também na área do professor é possível criar a atividade com recursos Notas, Entradas de Textos, Equações, Múltipla escolha,

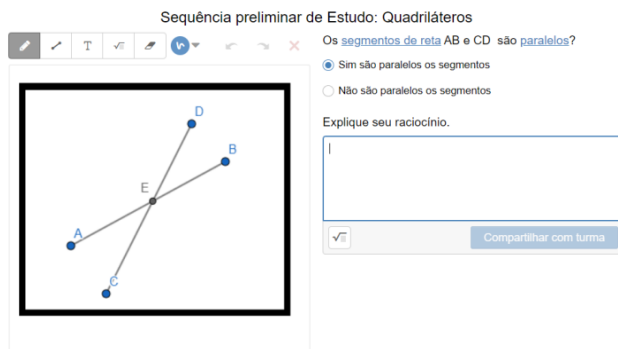
Caixas de Seleção, Lista Ordenada, Gráfico, Desenho, Mídia, Tabela e Botão que permitem uma gama enorme para criação de atividades matemáticas. Na área do aluno o recurso dispõe de ferramentas de arrastar e dinâmicas de interação.

Na sequencia aqui pensada foi voltada para a formação de professores da educação fundamental dos anos iniciais e sextos anos com enfoque na Teoria e Metodologia empregados e BNCC e BNC – formação.

A primeira etapa abordou o uso da DESMOS para reafirmar conceitos acerca do estudo dos quadriláteros, seus meios de prova pela articulação entre Parsysz e Balacheff.

Na primeiras atividades em uma análise a priori buscamos nos professores identificar os níveis de pensamento Geometrico descritos por Parsysz:

Figura 1



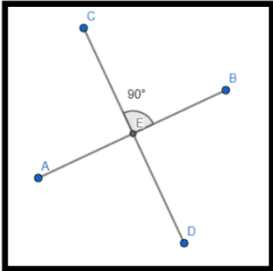
CONCEIÇÃO, G.H. 2021

Nesta atividade o aluno pode movimentar os segmentos tornando a atividade dinâmica, na questão apresentada existem links de vídeos explicativos dos conceitos de segmento e paralelismo e na explicação do raciocínio o aluno pode inserir desde a língua materna, desenhos e notações matemáticas por meio de teoremas e axiomas buscando desde a argumentação simples, ou empirismo ingênuo (G0) Parzys até demonstrações por teoremas (G3) de Parsysz. Com isto é possível identificar na atividade os níveis de pensamento geométrico do grupo.

Figura 2

DO ALUNO 7 de 19 Próximo >

Sequência preliminar: Segmentos paralelos e perpendiculares



Os segmentos AB e CD são [Paralelos](#) ou [Perpendiculares](#) ?

AB e CD são perpendiculares

Não, AB e CD não são perpendiculares

AB e CD são paralelos

Explique seu raciocínio.

Compartilhar com turma

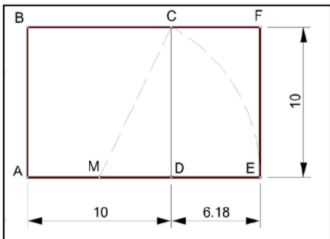
CONCEIÇÃO, G.H. 2021

A primeira etapa versa de 19 questões com links de informações e para serem feitas em grupos de trabalho, o que também é possível combinados com outros recursos de aulas como Google meet ou ZOOM.

Figura 3

DO ALUNO 11 de 19 Próximo >

Retângulo Áureo ou de Ouro



Analise a Construção do [Retângulo Áureo](#) e verifique a afirmação correta:

1. Parta de um [quadrado](#) de vértices **ABCD**,
2. Centre o compasso em **M**, que é o [ponto médio](#) do segmento **AD**,
3. Com abertura **MC** trace um [arco de circunferência](#),
4. A [interseção](#) do arco com o prolongamento de **AD**, determina o ponto **E**,
5. O retângulo de vértices **ABFE** é um retângulo de ouro,
6. O retângulo interno de vértices **CDEF** também é um retângulo de ouro ([proporcional](#)),
7. O processo pode ser repetido indefinidamente para mais ou para menos.

O retângulo Áureo teremos a proporção áurea quando dividimos uma reta em duas partes não iguais. ... Esse resultado será igual ao valor da divisão da reta inteira pelo segmento mais longo. Esse número corresponde a uma dízima, ou seja, um número infinito, mas podemos arredondá-lo para 1,6180

O retângulo áureo é qualquer retângulo ABFE com a seguinte propriedade: se dele suprimirmos um quadrado, como ABCD, o retângulo restante CFDE, será um retângulo áureo.

Accesse Configurações para ativar o Windows.

CONCEIÇÃO, G.H. 2021

A sequencia também apresenta Quadriláteros Notáveis não usuais, com diversos links que remetem o professor a uma gama de

vídeos explicativos que remetem a pesquisas e outros em que o professor terá de pesquisar a solução que acha viável para responder a questão fundamental proposta que comporta sempre a abertura de uma caixa para argumentar, justificar ou provar.

Figura 4

CONCEIÇÃO, G.H. 2021

A DESMOS permite a inserção de vídeos e mídias diversas, contextualizando a decisões sociais e possíveis no estudo dos quadriláteros em situações reais de análises e validações.

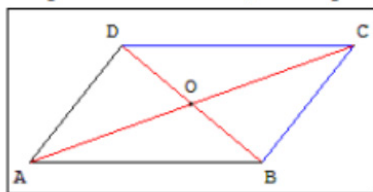
Na atividade anterior espera – se que o professor identifique o Retângulo Áureo e partir de então busque argumentos em teoremas para provar e demonstrar sua assertiva.

Na segunda etapa da atividade colaborativa após a realização da atividade e esclarecimentos pontuais, institucionalização local, em grupos se buscam a reformulação de cada atividade, identificando obstáculos didáticos, erros conceituais propositalmente incluídos.

A segunda etapa versa sobre a leitura de provas e demonstrações e construções utilizando o software GEOGEBRA (<https://www.geogebra.org/geometry?lang=pt>) gratuito a partir destas com validação de hipóteses em grupos e institucionalização final.

Figura 5

Figura 2. Figura-suporte da técnica 2, correspondente à tarefa 2.



Fonte: Ferreira (2016, p. 220).

Ativar

Considerações finais

Até o presente momento desta pesquisa buscamos delimitar as diferentes concepções não apenas sobre o que é demonstração, mas também sobre o que é explicar, argumentar e provar, bem como a aplicação da *TSD* em ambiente formativo de professores polivalentes.

Todo processo de formação deve promover, segundo Almouloud et all (2008), além do estudo de um conteúdo específico, também, momentos de reflexão, a fim de que toda a abordagem realizada seja significativa do ponto de vista dos professores, de tal maneira que provoque o desejo de mudar a prática.

Notamos que o uso de tecnologias dinâmicas tem potencial de dinamizar as formações docentes em tempos de Pandemia e em tempos futuros também por permitir maior possibilidades de apresentações e interações que fisicamente seriam difíceis ou impossíveis.

O uso das tecnologias permite maior exatidão ao professor formando bem como confere a possibilidade de testar as respostas, do fazer e desfazer, do testar a todo e qualquer momento o que confere agilidade sem igual na realização, o acesso aos links e a pesquisa garantem ao professor o habito de buscar referências confiáveis na busca por informações.

Agradecemos o fomento recebido da CAPES, ao grupo de estudos da PUCSP denominado PEAMAT bem como minha

orientadora *Dra. Cileda de Queiroz e Silva Coutinho* sem os quais está pesquisa não seria viável.

Referências

ALMOULOU, S. Ag, *Fundamentos da Didática da Matemática*. Curitiba. UFPR, 2010.

ALMOULOU, S. Ag; et all, *Formação de professores de Matemática e apreensão significativa de problemas envolvendo provas e demonstrações*, 2008;

AMORIM, M. C. S. *Argumentação e prova: uma situação experimental sobre quadriláteros e suas propriedades*. 01/10/2009 112 Mestrado Profissionalizante em EDUCAÇÃO MATEMÁTICA Instituição de Ensino: PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO, SÃO PAULO Biblioteca Depositária: PUC/SP.2009.

DUVAL, R. *Argumenter, démontrer, expliquer continuité ou rupture cognitive?* IREM de Strasbourg, 1992-1993.

FERREIRA, MARIDETE BRITO CUNHA. *Uma organização didática em quadrilátero que aproxime o aluno de licenciatura das demonstrações geométricas*. Doutorado em EDUCAÇÃO MATEMÁTICA Instituição de Ensino: PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO, São Paulo Biblioteca Depositária: Biblioteca Nadir Gouvêa Kfourî, 2016.

FILHO, ALVESMAR FERREIRA DA SILVA. *Desenvolvimento de uma seqüência didática sobre quadriláteros e suas propriedades: contribuições de um grupo colaborativo*. 01/05/2007 178 f. Profissionalizante em Educação Matemática. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo Biblioteca Depositária: PUC-SP.2007.

GANDIT, M. *Preuve ou démonstration, un theme pour la formation des enseignants de mathématiques: premiere partie*. Université Paris Diderot, 2004.

HACHE, C. *Questions langagières dans l'enseignement et l'apprentissage des mathématiques*. Université Paris Diderot, 2019.

ROUCHE, N., *Apprendre a prouver*, bulletin de la société mathématique de Belgique, 1990.

SILVA, BARBARA CAROLINE CARDOSO CHAGAS DA. *Justificativas e argumentações no aprendizado de quadriláteros: uma interven-*

*ção com papel, lápis e dispositivos móveis. 07/04/2017 93 f. Mestrado
Profissional em Educação em Ciências e Matemática. Universidade
Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica Biblioteca Depositária:
UFRRJ.2017.*

SOBRE OS ORGANIZADORES

ANDREA HACKENHAAR - Graduada em História, especialista em história e geografia; especialista em gestão escolar e educação corporativa. Professora e gestora da rede pública da Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina. E-mail: andreadesouzahackenhaar@gmail.com.

LEANDRO MAYER - Doutor em História pela Universidade de Passo Fundo. Mestre em História pela Universidade de Passo Fundo. Especialista em Tecnologias em Educação (PUC-RIO). Licenciado em Filosofia (PUC-RS). Servidor efetivo da Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina. E-mail: mayerleandro@yahoo.com.br. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2634728709712813>

LUCAS EDUARDO GASPAR - Professor Colaborador do colegiado de História da Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE. Doutorando em História pela UNIOESTE. Mestrado em História pela UNIOESTE. Faz parte da equipe do laboratório de Trabalho e Movimentos Sociais e do grupo História Social do Trabalho e da Cidade da UNIOESTE e membro do grupo de pesquisa Paisagens Periféricas: Poéticas e Conflitos, da Universidade Federal da Integração Latino-Americana - UNILA. Coordenador do projeto de extensão Observatório do Mundo Contemporâneo. E-mail: l.e.gaspar@hotmail.com. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3847104406763171>

EDUCAÇÃO EM QUESTÃO

Pesquisas, reflexões e práticas pedagógicas

Neste livro os leitores encontrarão uma produção variada de temas, perspectivas e experiências, mediados por um denominador comum: a educação. Os textos apresentados aqui tratam-se de esforços individuais e coletivos, que se dedicam não somente na análise científica das diferentes técnicas, métodos e teorias que circundam o vasto setor da educação, mas também são permeados de experiências vividas, o cotidiano de trabalho e as expectativas para o nosso campo de atuação. A diversidade de olhares e áreas contempladas nesta obra a torna ainda mais importante para estas que são as nossas intenções, a de construir um espaço de reflexão e diálogo sobre a educação.

Lucas Eduardo Gaspar – Historiador



EDITORA
SCHREIBEN

