

EDUCAÇÃO E ENSINO NA CONTEMPORANEIDADE

VELHAS MARCAS EM NOVOS FORMATOS

AILTON BATISTA DE ALBUQUERQUE JUNIOR (ROINUJ TAMBORINDEGUY)

DÉBORA CHIARARIA DE OLIVEIRA

BRUNA BEATRIZ DA ROCHA

REBECA FREITAS IVANICKA

(ORGANIZADORES)



EDITORA
SCHREIBEN

AILTON BATISTA DE ALBUQUERQUE JUNIOR (ROINUIJ TAMBORINDEGUY)
DÉBORA CHIARARIA DE OLIVEIRA
BRUNA BEATRIZ DA ROCHA
REBECA FREITAS IVANICKA
(ORGANIZADORES)

**EDUCAÇÃO E ENSINO
NA CONTEMPORANEIDADE:
VELHAS MARCAS EM NOVOS FORMATOS**



EDITORA
SCHREIBEN

2023

© Dos Organizadores - 2023
Editoração e capa: Schreiber
Imagem da capa: onemtask - Freepik.com
Revisão: os autores
Livro publicado em: 21/11/2023

Conselho Editorial (Editora Schreiber):

Dr. Adelar Heinsfeld (UPF)
Dr. Airton Spies (EPAGRI)
Dra. Ana Carolina Martins da Silva (UERGS)
Dr. Deivid Alex dos Santos (UEL)
Dr. Douglas Orestes Franzen (UCEFF)
Dr. Eduardo Ramón Palermo López (MPR - Uruguai)
Dra. Geuciane Felipe Guerim Fernandes (UENP)
Dra. Ivânia Campigotto Aquino (UPF)
Dr. João Carlos Tedesco (UPF)
Dr. Joel Cardoso da Silva (UFPA)
Dr. José Antonio Ribeiro de Moura (FEEVALE)
Dr. José Raimundo Rodrigues (UFES)
Dr. Klebson Souza Santos (UEFS)
Dr. Leandro Hahn (UNIARP)
Dr. Leandro Mayer (SED-SC)
Dra. Marcela Mary José da Silva (UFRB)
Dra. Marciane Kessler (URI)
Dr. Marcos Pereira dos Santos (FAQ)
Dra. Natércia de Andrade Lopes Neta (UNEAL)
Dr. Odair Neitzel (UFFS)
Dr. Valdenildo dos Santos (UFMS)
Dr. Wanilton Dudek (UNIUV)

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

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

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

E24 Educação e ensino na contemporaneidade : velhas marcas em novos formatos. / Organizadores : Ailton Batista de Albuquerque Junior (Roinuj Tamborindegy)... [et al.]. – Itapiranga : Schreiber, 2023.
466 p. : il. ; e-book.
E-book no formato PDF.

EISBN: 978-65-5440-192-0
DOI: 10.29327/5333091

1. Educação inclusiva. 2. Ensino à distância. 3. Tecnologia educacional. 4. COVID-19 – pandemia. I. Título. II. Albuquerque Junior, Ailton Batista de. (Roinuj Tamborindegy). III. Oliveira, Débora Chiararia de. IV. Rocha, Bruna Beatriz da. V. Ivanicska, Rebeca Freitas.

CDU 376

Bibliotecária responsável Kátia Rosi Possobon CRB10/1782

SUMÁRIO

| | |
|--|----|
| PREFÁCIO..... | 9 |
| <i>Ailton Batista de Albuquerque Junior</i> | |
| <i>Débora Chiararia de Oliveira</i> | |
| APRESENTAÇÃO..... | 11 |
| <i>Rebeca Freitas Ivanicska</i> | |
| <i>Bruna Beatriz da Rocha</i> | |
| ATUAÇÃO PSICOPEDAGÓGICA COMO ESTRATÉGIA DE SUPERAÇÃO DO FRACASSO ESCOLAR..... | 13 |
| <i>Gutermânia Cordeiro Linhares</i> | |
| <i>Ailton Batista de Albuquerque Junior</i> | |
| A COMUNICAÇÃO COMO ELO DE LIGAÇÃO DA UNIVERSIDADE COM A COMUNIDADE ACADÊMICA E EXTERNA.... | 21 |
| <i>Danilo Henrique de Campos Perez</i> | |
| <i>Valmor Rhoden</i> | |
| <i>Juliana Lima Moreira Rhoden</i> | |
| MEMÓRIA, ORALIDADE E ANCESTRALIDADE NA POESIA CONTEMPORANÊA PIAUIENSE..... | 34 |
| <i>Juliana Veras de Sousa</i> | |
| PROCESSOS DE PRIVATIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO PÚBLICA: À GUIA DE REPERCUSSÕES NO BRASIL CONTEMPORÂNEO..... | 49 |
| <i>Lara Cristina Evaristo Rodrigues</i> | |
| <i>Ailton Batista de Albuquerque Junior</i> | |
| ARTICULAÇÃO ENTRE EDUCAÇÃO, DIREITOS HUMANOS, RACISMO E CAPACITISMO: UM CAMINHO A SER PERCORRIDO..... | 57 |
| <i>Débora Chiararia de Oliveira</i> | |
| <i>Eloisa Naiara de Almeida Porto</i> | |
| A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA SOB OS CIRCUITOS DO CAPITALISMO À BRASILEIRA: ORIGEM DE DESOBRAMENTOS À LUZ DO MATEALISMO SÓCIO-HISTÓRICO E DIALÉTICO | 67 |
| <i>Ailton Batista de Albuquerque Junior</i> | |
| <i>Kássia Lia Costa Fernandes</i> | |
| <i>Lara Cristina Evaristo Rodrigues</i> | |
| <i>Maria Brasilina Saldanha da Silva</i> | |

Antonia Jozilane dos Santos Nascimento
Maria Nayane de Queiroz Alves
Regina Daucia de Oliveira Braga

O DOMÍNIO DA LÍNGUA PORTUGUESA COMO ELEMENTO
ESSENCIAL NA INTERPRETAÇÃO DE QUESTÕES DE
MATEMÁTICA NO ENSINO MÉDIO.....83

Gilberto Gonçalves de Sousa
Iago Deyvid Mendes da Silva
Lucas Morais do Nascimento

NOTAS PARA TEMATIZAR O (INE)NARRÁVEL E O (IN)DIZÍVEL DO
TESTEMUNHO DE SOBREVIVENTES NA AULA DE PORTUGUÊS.....94

Agnaldo Almeida

MULTILETRAMENTO E LETRAMENTO CRÍTICO:
EM BUSCAS DE CAMINHOS NO ENSINO DE
LÍNGUA INGLESA EM ESCOLA PÚBLICA.....106

Cristiane Manzan Perine

A TECNOLOGIA COMO PRODUTORA DE SENTIDOS:
RESSIGNIFICANDO AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS SOB A
PERSPECTIVA DA CULTURA.....131

Renata Francisco Dias

AS TECNOLOGIAS NA EDUCAÇÃO:
ANALISANDO POLÍTICAS E NARRATIVAS DO BANCO MUNDIAL....149

Renata Francisco Dias

A INSERÇÃO TECNOLÓGICA NA MATEMÁTICA: UM INSTRUMENTO
FACILITADOR NO PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM.....158

Walkíria de Melo Veloso Abreu
Fernanda de Paula Silva
Vitor Alves Rezende

TECNOBIOGRAFIAS E EDUCAÇÃO: PRÁTICAS TECNOLÓGICAS
CONTEMPORÂNEAS EM RORAIMA.....168

Alan Ricardo Costa
Peterson Luiz Oliveira da Silva
Lucas Symon Mendes de Souza
Ana Beatriz Alexandre

PRÁTICA DOCENTE E USO DE FERRAMENTAS DIGITAIS:
DA NÃO ACEITAÇÃO AO USO INTENSIVO NO CONTEXTO
EDUCACIONAL PÓS-PANDEMIA.....181

Érika Rodrigues Moraes Machado Girão

| | |
|---|-----|
| A COVID-19 E O SURDO: IMPACTOS DO ACESSO REDUZIDO E VULNERABILIDADE NA PANDEMIA..... | 192 |
| <i>Jessica Malatesta</i> | |
| <i>Madson Douglas Silva dos Santos</i> | |
| <i>Marilene dos Santos Marques</i> | |
| <i>Rosa Maria Lucena Xavier</i> | |
| <i>Terezinha Sirley Ribeiro Sousa</i> | |
| A ALFABETIZAÇÃO E O LETRAMENTO COMO POSSIBILIDADES PARA A DEMOCRATIZAÇÃO DO PROCESSO EDUCATIVO..... | 203 |
| <i>Emanuele Maria Silva Gonçalves</i> | |
| <i>Maiza Silva dos Santos</i> | |
| <i>Michele Lemos de Oliveira Sousa Carvalho</i> | |
| <i>Tatiane Cristini da Silva</i> | |
| <i>Ailton Batista de Albuquerque Junior</i> | |
| O PAPEL DO PROFESSOR E DA ESCOLA NA SUPLANTAÇÃO DO TDAH..... | 214 |
| <i>Kassia Lia Costa Fernades</i> | |
| <i>Cézar Gomes Soares</i> | |
| <i>Lorena de Fátima Coelho Guerra</i> | |
| <i>Nadja Ully Martins Paula</i> | |
| <i>Paulo Vinicius Leite de Souza</i> | |
| O IMPACTO DO NEOLIBERALISMO NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA BRASILEIRA..... | 227 |
| <i>Débora Chiararia de Oliveira</i> | |
| A EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA: DESAFIOS E POSSIBILIDADES.... | 237 |
| <i>Rosilene Pedro da Silva</i> | |
| <i>Miriam Paulo da Silva Oliveira</i> | |
| <i>Matusalém Alves Oliveira</i> | |
| EDUCAÇÃO INCLUSIVA: A PROFISSIONALIZAÇÃO DO INTÉRPRETE DE LIBRAS..... | 247 |
| <i>Madson Douglas Silva dos Santos</i> | |
| <i>Marilene Santos Marques</i> | |
| <i>Rosa Maria Lucena Xavier</i> | |
| <i>Terezinha Sirley Ribeiro Sousa</i> | |
| ARTE E CULTURAS DA INFÂNCIA: PRESSUPOSTOS PARA UMA EDUCAÇÃO ÉTICO-ESTÉTICA..... | 258 |
| <i>Carolina Votto Silva</i> | |
| <i>Antonio Reis de Sá Junior</i> | |
| <i>Fred Mendes Stapazzoli Junior</i> | |

| | |
|--|-----|
| OS DESAFIOS E PERSPECTIVAS CONTEMPORÂNEAS DO PLANO NACIONAL DA EDUCAÇÃO (PNE) NA EXPANSÃO E NO ACESSO À EDUCAÇÃO SUPERIOR DE QUALIDADE SOB A CONJUNTURA NEOLIBERAL..... | 267 |
| <i>Maiza Silva dos Santos</i> | |
| <i>Emanuele Maria Silva Gonçalves</i> | |
| <i>Michele Lemos de Oliveira Sousa Carvalho</i> | |
| <i>Tatiane Cristini da Silva</i> | |
| <i>Ailton Batista de Albuquerque Junior</i> | |
| ALFABETIZAÇÃO MATEMÁTICA: ESTRATÉGIAS PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA OS ANOS INICIAIS | 277 |
| <i>Júnea Tatiane Damasceno Oliveira</i> | |
| <i>Nathany Gonçalves Santos</i> | |
| <i>Alíne Maria Gonzaga Ruas</i> | |
| <i>Leonardo Augusto Couto Finelli</i> | |
| A IMPORTÂNCIA DA ARTE CONTEMPORÂNEA NA FORMAÇÃO DAS INFÂNCIAS..... | 286 |
| <i>Carolina Votto Silva</i> | |
| <i>Antonio Reis de Sá Junior</i> | |
| <i>Fred Mendes Stapazzoli Junior</i> | |
| ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM ARTES VISUAIS: ESCOLAS IMAGINADAS E A PALAVRA SONORA..... | 296 |
| <i>Luiz Olivieri</i> | |
| O PAPEL DA ESCOLA FRENTE ÀS TRANSFORMAÇÕES DA SOCIEDADE..... | 305 |
| <i>Bárbara Oliveira de Moraes</i> | |
| <i>Bárbara Fernandes Amorim de Aguiar Brum da Silva</i> | |
| EDUCAÇÃO E ENSINO NA CONTEMPORANEIDADE: VELHAS MARCAS EM NOVOS FORMATOS..... | 314 |
| <i>Adriana Leite da Silva</i> | |
| O ESTIGMA DA NORMATIZAÇÃO DOS CORPOS EM BUSCA DE “DISCENTES IDEAIS” | 329 |
| <i>João Paulo Florindo Costa</i> | |
| <i>Geisa Hupp Fernandes Lacerda</i> | |
| <i>Edeson dos Anjos Silva</i> | |
| <i>Rogério Drago</i> | |
| EDUCAÇÃO PARA A VIDA: PRÁTICAS DE AUTOCONHECIMENTO NO CONTEXTO ESCOLAR | 339 |
| <i>Marta Regina da Silva Amorim</i> | |

| | |
|---|-----|
| A PRÁXIS PEDAGÓGICA CONTEMPORÂNEA FRENTE AOS CIRCUITOS DOS SABERES DIDÁTICOS EM COMENIUS | 347 |
| <i>Ailton Batista de Albuquerque Junior</i> | |
| EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E EDUCAÇÃO DO CAMPO: UM DIÁLOGO POSSÍVEL..... | 355 |
| <i>Crispim Nelson da Silva</i> | |
| <i>Luis Flávio Dos Reis Godinho</i> | |
| MEMÓRIAS E EX-ALUNOS DA ESCOLA MUNICIPAL RURAL REUNIDA TAMANDARÉ (PARANAÍBA- MS)..... | 367 |
| <i>Maria Ângela Pereira Pedroso</i> | |
| <i>Ademilson Batista Paes</i> | |
| MATÉRIA ESCURA E ENERGIA ESCURA: UM DEBATE COM ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO DO C. E. JOÃO MOHANA EM PERITORÓ-MA..... | 380 |
| <i>Raimundo Cazuza da Silva Neto</i> | |
| A CONTRIBUIÇÃO E IMPORTÂNCIA DA MUSCULAÇÃO NA FUNÇÃO MOTORA DA CRIANÇA..... | 393 |
| <i>Vagner Oto Bienemann</i> | |
| FIGURAÇÕES DO FEMININO EM TRÊS POEMAS DO <i>FIN-DE-SIÈCLE</i> LUSO-BRASILEIRO..... | 398 |
| <i>Raimundo Expedito dos Santos Sousa</i> | |
| <i>Any Karoliny Lopes de Souza</i> | |
| UMA ABORDAGEM HISTÓRICA SOBRE O PRECONCEITO RACIAL NO BRASIL: ORIGENS E CONSEQUÊNCIAS..... | 410 |
| <i>Claudia Gisele da Silva Dantas</i> | |
| <i>Jandira Conceição dos Santos Oliveira</i> | |
| A FORMAÇÃO INICIAL DO PROFESSOR DE ESPANHOL COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA NO CONTEXTO DO ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO..... | 420 |
| <i>Vilma L. O. Barreira</i> | |
| A ESCOLA REPUBLICANA BRASILEIRA SOB ATAQUES..... | 436 |
| <i>Celso Gabatz</i> | |
| <i>Quenia Renee Strasburg</i> | |
| MEDIDAS DE BASE E DIRETRIZES (LEI 10.639/2003): PARA UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA PARA ALÉM DA PRÁTICA, EM SALA DE AULA..... | 449 |
| <i>Pedro Paulo Almeida Martins</i> | |
| <i>Rodrigo Leonardo de Sousa Oliveira</i> | |
| <i>Zelília Almeida Gomes</i> | |

| | |
|---|-----|
| POSFÁCIO..... | 459 |
| <i>Ailton Batista de Albuquerque Junior</i> | |
| <i>Débora Chiararia de Oliveira</i> | |
| ÍNDICE REMISSIVO..... | 460 |

PREFÁCIO

O livro “EDUCAÇÃO E ENSINO NA CONTEMPORANEIDADE: VELHAS MARCAS E NOVOS FORMATOS” propõe-se a trazer discussões sobre temas relevantes para a sociedade em geral e especificamente para os profissionais inseridos na área de educação. Nesse âmbito, no decorrer da leitura você encontrará questões que dialogam com a educação e outras profissões impactadas pelo neoliberalismo na construção de políticas públicas educacionais, reverberando no desmonte da educação. Contudo, a obra aponta estratégias para novas possibilidades de práxis educativas calcadas na diversidade, inclusão e democracia.

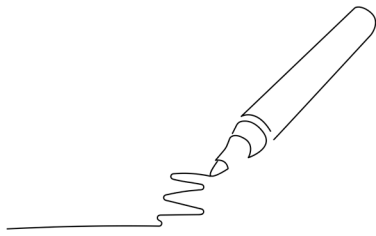
De fato, dialogar sobre velhas marcas e novos formatos na Educação e no Ensino é um caminho complexo e necessário, haja vista que convida o leitor a suspender conceitos prévios, permitindo-lhes olhar para o novo, obliterando práticas políticas e culturais arraigadas no conservadorismo e na exclusão. Neste sentido, em cada capítulo é possível observar o empenho dos escritores em proporcionar este intercâmbio, por meio da reflexão, mediada pelas suas vivências laborais, trazendo temas atuais que desafiam a ampliar o olhar de todos os segmentos sociais envolvidos no fazer pedagógico e educacional.

Em síntese, convidamos os diversos públicos a conhecer esta obra, desejando-lhes uma leitura profícua e fértil, que desperte “incômodos” que possam resultar em pesquisas e mudanças práticas para a educação e o ensino mais humanos. Que esta obra seja referência e fonte de busca e conhecimento para trocas de saberes importantes nas mais diversas áreas interligadas com a educação.

Ailton Batista de Albuquerque Junior (Roinuj Tamborindeguy)

Débora Chiararia de Oliveira

Novembro, 2023.



APRESENTAÇÃO

É com muita alegria e satisfação que estamos apresentando essa obra, tantos eixos essenciais, capítulos estruturados, e os autores abordando temas tão relevantes para Educação e sociedade. O livro “EDUCAÇÃO E ENSINO NA CONTEMPORANEIDADE: VELHAS MARCAS E NOVOS FORMATOS”, foi uma proposta elaborada pelos organizadores após notarem a necessidade de dialogar sobre o ensino; aprendizado e suas nuances. A Educação é um espaço de acolhimento, criticidade, reflexão e principalmente, plural.

Precisamos abrir espaços para debater e discutir os desafios e possíveis possibilidades no meio acadêmico, o aluno é o protagonista, é a narrativa são as histórias que são formadas e construídas entre teorias e práticas.

É indispensável lembrar, que a Educação tem um papel único em uma sociedade, os hábitos, valores e costumes estão interligados diretamente com o ato de educar e ensinar. Por isso, é tão valorosa as contribuições apresentadas na obra, a história do ensino no Brasil já é enriquecedora mas quando autores conseguem trazer as suas ideias e fundamentos na pesquisa acadêmica, é possível potencializar o seu fator social.

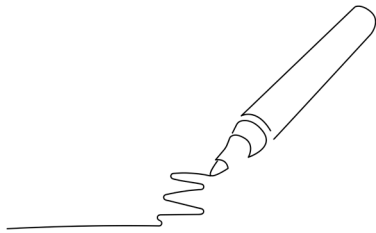
Que possamos durante a leitura, nos permitir aprender, desconstruir, analisar e estudar as velhas marcas que a Educação tem e os novos formatos que ela alcança.

Que esse livro possa despertar o desejo de escrita, conhecimento e pesquisa em você!

Rebeca Freitas Ivanicska

Bruna Beatriz da Rocha

Minas Gerais, 06 de novembro de 2023.



ATUAÇÃO PSICOPEDAGÓGICA COMO ESTRATÉGIA DE SUPERAÇÃO DO FRACASSO ESCOLAR

Gutermânia Cordeiro Linhares¹

Ailton Batista de Albuquerque Junior (Roinuj Tamborindeguy)²

1. À GUIA DE TECITURAS INTRODUTÓRIAS

O presente trabalho denominado atuação psicopedagógica como estratégia de superação do fracasso escolar tem como objetivo de discutir as prerrogativas interventivas do Profissional de Psicopedagogia frente ao processo de ensino-aprendizagem.

No tocante ao exercício profissional mediado pela tecnologia, a cada dia, surgem programas e ferramentas, cada vez mais práticos, com objetivo de facilitar a vida das pessoas. No campo educacional, por exemplo, o uso das ferramentas digitais tornou-se imprescindível, principalmente no atual contexto de pandemia da Covid – 19. Desse modo, as TICs podem proporcionar aos alunos novas aprendizagens, tornando-se aliadas ao processo de aquisição do conhecimento, já que cada indivíduo é único e possui modos diferentes de aprender.

Nesta perspectiva, formulou-se a seguinte questão norteadora: quais as contribuições da Psicopedagogia para o sucesso na aprendizagem escolar? Partindo desse questionamento, o presente trabalho tem como objetivo discutir,

1 Especialista em Psicopedagogia (PROMINAS). Graduação em Pedagogia (Faculdade Única) e História (UVA). Professora da Rede Municipal de Fortaleza/CE: gutermania23@gmail.com.

2 Doutorando em Educação (UFU). Mestre em Avaliação de Políticas Públicas (UFC). Especialista em Gestão Escolar (FVJ); Educação a Distância (UCAM); Educação Inclusiva (FESL); Gestão Pública (UNILAB); Gênero e Diversidade na Escola (UFC); Psicopedagogia (UCAM); Neuropsicopedagogia (FLATED); Educação Infantil (FLATED); Serviço Social e Políticas Públicas (INTERVALE/MG); Serviço Social Organizacional (INTERVALE/MG); Metodologia da Língua Portuguesa (INTERVALE/MG); Docência na Educação Básica (IFMG); Gênero, Diversidade e Direitos Humanos (UNILAB); Gestão Empresarial (Intervale/MG); Educação de Jovens e Adultos (IFRO); Metodologia da Educação a Distância (Intervale); Ciências da Natureza e suas Tecnologias (UFPI); Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (UFPI); Matemáticas e suas Tecnologias (UFPI); Linguagens e suas Tecnologias (UFPI); Pedagogia Empresarial (Intervale/MG). Educação Digital (SESI-SC) e Docência na Educação Profissional e Tecnológica (IFAC). Graduação em Pedagogia (UECE); Letras Português-Inglês (FGD); Letras Português-Espanhol (FGD) e Serviço Social (UNOPAR): pedagogo.uece@hotmail.com.

mediante uma óptica psicopedagógica, a importância do uso das tecnologias digitais para melhorias da aprendizagem. Desse modo, faz-se necessário compreender um pouco sobre o papel do psicopedagogo, as dificuldades de aprendizagem, e o uso das tecnologias digitais para o melhoramento e a ampliação da aquisição do conhecimento.

A relevância de tal temática reside na existência da necessidade urgente do profissional da Psicopedagogia nos ambientes educacionais formais, visando o êxito dos processos de ensino, mesmo frente à multiplicidade de desafios na ação dessa categoria profissional, visto que um dos impedimentos diz respeito à falta de qualificação para empreender propostas que superem o tradicionalismo das amarras do currículo em âmbito exclusivamente positivista.

O caminho para desenvolvimento desta pesquisa foi atravessado pela abordagem qualitativa ao adentrar no objeto de pesquisa, expondo seus limites e possibilidades frente ao contexto em que ele está inserido e as suas reverberações na sociedade a que pertence. Ademais, recorreu-se ao uso das pesquisas bibliográficas e descritivas, analisando as produções brasileiras e sintetizando aqui as que julgamos mais pertinentes, familiarizando-se à temática com pouca investigação acadêmica até o presente momento.

2. ESTADO DA ARTE: INCURSÕES E APONTAMENTOS REFERENTES AO PROFISSIONAL DE PSICOPEDAGOGIA

A Psicopedagogia é uma área que investiga problemáticas voltadas para a aprendizagem, buscando estratégias para um melhoramento da aquisição do conhecimento, tendo como foco o sujeito e seus processos cognitivos, emocionais, psicológicos, sociais e culturais. Nesses circuitos:

A Psicopedagogia é um campo de conhecimento e ação interdisciplinar em Educação e Saúde com diferentes sujeitos e sistemas, quer sejam pessoas, grupos, instituições e comunidades. Ocupa-se do processo de aprendizagem considerando os sujeitos e sistemas, a família, a escola, a sociedade e o contexto social, histórico e cultural. Utiliza instrumentos e procedimentos próprios, fundamentados em referenciais teóricos distintos, que convergem para o entendimento dos sujeitos e sistemas que aprendem e sua forma de aprender (ABPP,1993).

De fato, o objeto de estudo dessa ciência busca compreender os motivos pelos quais os indivíduos não conseguem aprender, apresentando uma óptica panorâmica voltada para o ser humano que está em processo de construção do conhecimento. À vista disso, essa profissão desdobra-se em Psicopedagogia Clínica e Psicopedagogia Institucional, embora cada uma tenha seus espaços específicos de trabalho, ambas têm como interesse, compreender como ocorrem os processos de aprendizagem, buscando entender as possíveis dificuldades

situadas nesse movimento. Nesse âmbito, Bossa (2007, p. 24) considera que a Psicopedagogia traduz uma abordagem pela qual considera a pessoa em sua totalidade, imprimindo nesse processo o equipamento biológico com disposições afetivas e intelectuais, interferindo na forma da relação do sujeito com o meio. Logo, essas disposições afetam e são afetadas por influências das condições socioculturais dos sujeitos e do seu meio.

Quando dizemos que a Psicopedagogia se preocupa com o ser completo, que aprende, não podemos esquecer que faz parte da completude deste ser a capacidade de aprender em interação com aquilo ou aquele que ensina; e que a ação de ensinar não é sempre exercida pelo professor, assim como a de aprender não é de responsabilidade somente do aluno (BARBOSA, 2001, p.85).

Pelas vias analíticas de Wolffenbuttel (2005), a famigerada ciência contempla uma abordagem multidimensional, ampla e integrada do indivíduo, buscando compreender a aprendizagem em todos os âmbitos, mediante as relações do significado de aprender e sobre a construção da estruturação lógica, ressignificando um organismo com quaisquer problemas de aprendizagens.

A Psicopedagogia é uma práxis, portanto, comprometida com a melhoria da aprendizagem, visto que compete ao profissional dessa área analisar e apresentar os fatores que dificultam o processo de aprendizagem dentro da educação formal, criando estratégias de intervenção conforme cada demanda. Por conseguinte, é pertinente que o profissional conheça as dificuldades do indivíduo, visando superar a condição atual para um prognóstico de sucesso. Nesses termos, Albuquerque Junior *et al* (2019) proferem que frente aos imbróglgios causadores das dificuldades de aprendizagens, eclode o profissional de Psicopedagogia Institucional, contribuindo para processos resignificativos e permeados pela ação-reflexão-ação no contexto escolar, devendo esse trabalhador atuar juntamente à equipe das instituições escolares, visando encontrar a melhor alternativa para resolver questões de cunho cognitivo, afetivo e socioemocional.

Bossa (1994, p.51) infere que o aprendizado como objeto de trabalho do Psicopedagogo, “implica pôr em ações diferentes sistemas que intervêm em todo o sujeito”. Isto é, há uma simbiose interdependente entre uma rede de relações e códigos culturais/linguagem que, a partir do nascimento, desenvolve-se no humano ao passo que ele se incorpora a sociedade, alterando a sociedade e sendo alterado por ela, em um processo dialético típico de fabricação do ser humano mediante o trabalho.

No tocante à formação, esta deverá estar pautada nas Diretrizes da Formação de Psicopedagogos no Brasil, proferida pela Associação Brasileira de Psicopedagogia (ABPq), a saber:

a) conscientização da diversidade, respeitando as diferenças de natureza cultural e ambiental, de gêneros, de faixas geracionais, de classes sociais, de religiões, de necessidades especiais, de orientação sexual, entre outras; b) priorização de ações que envolvam os direitos humanos visando uma sociedade inclusiva e equânime, com ênfase nas potencialidades do sujeito da aprendizagem; c) valorização do pensamento reflexivo, crítico e transformador; d) conscientização do trabalho coletivo pautado pela ética e sigilo profissional; e) respeito aos saberes específicos das áreas afins e dos profissionais (ABPp, 2008).

Desse modo, o Psicopedagogo atua de modo pedagógico, colaborando com a escola, já que é nesse ambiente em que a aprendizagem socializada acontece. Para que uma intervenção atinja o seu objetivo, vale salientar que, inicialmente, o profissional de Psicopedagogia deve conhecer a história de vida, as relações familiares e as experiências do aluno. Compreende-se que são vários os fatores que dificultam a construção do conhecimento, e saber da existência destes é relevante para que a intervenção psicopedagógica alcance seus objetivos.

Albuquerque Junior et al (2019) vislumbram a escola como instituição com colossal responsabilidade na formação omnilateral de futuros cidadãos, proporcionando a bagagem atinente para que os indivíduos consigam obter êxito em sua trajetória pessoal e profissional. Nesse sentido, identificando os aspectos históricos e teóricos da profissão constata-se que o Profissional de Psicopedagogia tem como o seu maior desafio adequar as perspectivas teóricas dessa carreira às características ideológicas, sociais e políticos que exercem influência sobre escola e sociedade.

A função da Psicopedagogia é trabalhar cada indivíduo de modo diferenciado, permitindo a transformação educacional (SILVA, 2023). Por conseguinte, a responsabilidade do não-aprender que era atribuída exclusivamente ao aluno, com o surgimento da Psicopedagogia, entende-se que a responsabilidade também é da família e da escola.

Urge que Psicopedagogo seja um profissional com um avantajado arcabouço de conhecimento teórico-metodológicos, técnico-operacionais e ético-políticos que influenciam a Pedagogia, capacitando-se para o exercício crítico, democrático e inclusivo, possibilitando a transformação de sua realidade oriunda das demandas que lhe são dirigidas no contexto educacional. Inobstante, até o presente momento, inexistente ordenamento jurídico que regularmente essa profissão no Brasil, sendo a Associação Brasileira de Psicopedagogia (ABPp) que elabora documentos orientadores para o exercício profissional desta categoria, com fulcro na ética, na competência, na solidariedade humana, na empatia e no respeito à diversidade e aos direitos humanos (ALBUQUERQUE JUNIOR et al, 2019).

As dificuldades de aprendizagem podem estar relacionadas a diversos fatores como: depressão, ansiedade, traumas emocionais, distúrbios, dentre outras condições que afetam a concentração e dificultam o aprendizado. Pessoas com

dificuldades de aprendizagem aprendem de modo diferente, por isso é importante analisar e estudar cada caso para que as habilidades sejam desenvolvidas. É interessante destacar que há diferença entre dificuldade de aprendizagem e fracasso escolar. Nessa perspectiva, à luz de Lemme (2009), a dificuldade de aprendizagem refere-se a algo genérico, ou seja, um grupo heterogêneo de desordens, dificultando o uso da audição, fala, leitura, escrita, raciocínio e/ou das habilidades matemáticas.

À rigor, o objeto central de estudo da Psicopedagogia é o processo de aprendizagem, em que estão envolvidas as evoluções ditas “normais” e patológicas, considerando sempre a influência do meio, como a família, escola e a sociedade, no desenvolvimento humano. Assim, Porto (2011) expõe que a aprendizagem configura-se como um processo que vai além das aprendizagens escolares, não se resumindo exclusivamente às crianças, posto que o ser humano aprende em todas as idades. Nesse ínterim, militamos que as intervenções psicopedagógicas sejam realizadas em instituições de ensino superior e em outros espaços oficiais do saber.

A relevância do profissional de Psicopedagogia torna-se urgente na medida que o fracasso escolar pode gerar grandes problemas sociais, além da marginalização e da exclusão. Por esse ângulo, o diagnóstico das dificuldades de aprendizagens necessita de minuciosas e singulares intervenções, tendo em vista que cada ser humano tem direito ao usufruto do direito à educação, apropriando-se dos conhecimentos para utilizá-los como ferramentas de lutas e emancipação humana. Nessa conjuntura, Vygotsky (1989) denuncia que a aprendizagem de uma determinada criança tem início bem antes da aprendizagem escolar formal, que nunca parte do zero. Ou seja, toda aprendizagem do pupilo tem uma pré-história.

Cabe ao profissional da Psicopedagogia intervir, buscando a solução dos problemas de aprendizagem do aluno, observando-o como um todo. A intervenção psicopedagógica consiste em um fato de que existe um objetivo a ser alcançado. Desse modo, a relação do profissional com o aluno deve ser medida por ações definidas como objetivo de solucionar uma aprendizagem defasada.

Em consonância com os Parâmetros Nacionais para elaboração de concursos públicos para o cargo de Psicopedagogos no Brasil, compete a esse profissional na instituição escolar:

- 1.1 - Atuar preventivamente de forma a garantir que a escola seja um espaço de aprendizagem paratodos;
- 1.2 - Avaliar as relações vinculares relativas a: professor/aluno; aluno/aluno/; família/escola, fomentando as interações interpessoais para intervir nos processos do ensinar e aprender;
- 1.3- Enfatizar a importância de que o planejamento deve contemplar conceitos e conteúdos estruturantes, com significado relevante e que levem a uma aprendizagem significativa, elaborando as bases para um trabalho de orientação do aluno na construção de seu projeto de vida, com clareza de raciocínio e equilíbrio;
- 1.4 - Identificar o modelo de aprendizagem do professor e do aluno e intervir, caso necessário, para torná-lo mais eficaz. (ABPP, 2013, p.1).

As tecnologias digitais podem potencializar a construção do conhecimento, se usadas adequadamente. No entanto, faz-se necessário compreender e saber utilizar essas ferramentas para que o aluno possa sentir segurança durante o processo de aprendizagem e assim, consiga aumentar a sua capacidade em aprender, tornando-se protagonista de sua própria história.

A cultura tecnológica já faz parte da nossa sociedade e seus recursos já estão sendo explorados nas mais diversas áreas do conhecimento (FLORÊNCIO *et al*, 2023). Logo, a escola não pode ficar à margem dessa realidade. A tecnologia é uma grande aliada nas diversas práticas profissionais, incluindo também a Psicopedagogia.

Conforme Corbellini (2013), as tecnologias servem de subsídios suplementar à educação, proporcionando interações e acesso à diversidade de saberes de forma democrática via internet e outras linguagens tecnológicas. Destarte, no campo educacional, as tecnologias digitais têm apresentado várias possibilidades para que os alunos consigam aprender de modo mais efetivo, além de proporcionarem uma ampla variedade à prática pedagógica.

O uso das TICs possibilita aos estudantes a capacidade de solucionar problemas, selecionar informações e aprender de modo mais dinâmico. Elas podem ser exploradas em qualquer área da aprendizagem. No contexto atual, elas não são mais vistas como ferramentas de apoio, tornaram-se essenciais nas práticas pedagógicas, afigurando-se como instrumentos férteis na relação ensino-aprendizagem, possibilitando a formação da aprendizagem significativa, pessoal e intrapessoal (JESUS *et al*, 2015).

Infelizmente, nem toda criança ou adolescente possui acesso às tecnologias digitais em casa ou na escola. Nas escolas públicas, por exemplo, a inclusão digital ainda acontece de modo insuficiente e muitas ainda enfrentam grandes dificuldades estrutural, pedagógica e tecnológica. Nessa óptica, muitas vezes, a tecnociência resume-se à pesquisa na sala de informática da escola (quando raramente existem esses espaços). Sem contar também com o despreparo da maioria dos professores, que não possuem formação e prática com o uso das TICs. As ações das escolas voltadas para a inclusão digital, referem-se somente a cursos básicos de informática, meramente instrumentais. Nesse sentido, de acordo com Tedesco (2002) em mundo atravessado pela tecnologia em que o ser humano pode dispor de quais conteúdos na web, cabe às instituições escolares preparar seus alunos para uso consciente, ativo e crítico dos aparatos técnico-informacionais que disponibilizam a informação e o conhecimento.

O trabalho do Psicopedagogo Educacional, ao integrar as tecnologias digitais no processo de aprendizagem, contribui com a inclusão digital. Ao manusear as ferramentas digitais, é preciso que os professores tenham conhecimento

de como manuseá-las para que possam também orientar aos alunos a utilizá-las. É interessante lembrar que é necessário estar em constante atualização, procurando sempre utilizar e aprimorar os recursos existentes. Esses materiais devem ser utilizados de acordo com a necessidade de cada aluno.

3. APONTAMENTOS FINAIS

Resumidamente, o profissional de Psicopedagogia exerce papel de fundamental relevância no campo educacional, pois orienta os professores de como aplicar atividades específicas para alunos com defasagem na aprendizagem. Além de realizar avaliações para diagnosticar o tipo de dificuldade que o aluno, aplicando intervenções para solucionar ou minimizar essas dificuldades.

Em síntese, sustentamos que as TICs podem ser consideradas inovações na aquisição de sapiências, agregando valor aos processos de ensino e aprendizagens e possibilitando intervenções psicopedagógicas lúdicas e bem mais atraentes aos sujeitos que aprendem. Nessa óptica, o estudo figurou-se como sinopse para estudos posteriores, dando o pontapé a uma iminente questão norteadora a ser respondida em outras investigações acadêmicas, a saber: Quais estratégias tecnológicas estão a serviço no processo de aquisição de saberes por pessoas neurodivergentes? Por esse ângulo, este trabalho apresentou uma temática atual, em evolução, portanto, o tema ainda tem muito a ser explorado, não somente no âmbito da educação e da Psicopedagogia, mas em todas as áreas, já que se trata de um tema interdisciplinar.

À rigor, o Psicopedagogo no âmbito institucional deve voltar sua ação para a solução de problemáticas que afetam o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem do alunado com necessidades educacionais especiais, que dificultam o pleno exercício da cidadania e da dignidade. À vista disso, poderá propor currículos mais acessíveis e readaptados reconfigurando o ensino/aprendizagem dentro da escola. Por conseguinte, tais trabalhadores em educação trarão à baila mecanismos de prevenção contra bullying e outras formas de violências institucionais, que poderão reverberar na evasão das minorias sociais da sala de aula.

REFERÊNCIAS

- ALBUQUERQUE JUNIOR, A. B. *et al.* Psicopedagogia e seus desdobramentos na contemporaneidade: tecituras a partir dos espaços sócio-ocupacionais. **International Journal of Development Research**, 09, (11), 31456-31459, 2019. Disponível em: <https://encurtador.com.br/cuvBE>. Acesso em: 21 out. 2023.
- ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PSICOPEDAGOGIA (ABPP). **Diretrizes Básicas da Formação de Psicopedagogos no Brasil**. São Paulo, 12 dez. 2008.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PSICOPEDAGOGIA (ABPP). **Parâmetros nacionais para elaboração de concursos públicos para Psicopedagogos no Brasil**, 2013.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PSICOPEDAGOGIA (ABPP). **A regulamentação do exercício da atividade em Psicopedagogia**, 2016.

BARBOSA, L.M.S. **A Psicopedagogia no âmbito da instituição escolar**. Curitiba: Expoente, 2001.

BOSSA, N. **A Psicopedagogia no Brasil: contribuições a partir da prática**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

CORBELLINI, S.; REAL, L. M. C. Tecnologias e projetos de aprendizagem: da necessidade ao desejo – uma construção da cidadania na/pela cooperação. *In: CONGRESSO BRASILEIRO DE INFORMÁTICA NA EDUCAÇÃO*, 2, 2013, Campinas. **Anais [...]**, 2013.

FLORÊNCIO, R. R.; SILVA, R. M.; MENEZES, M. R. N.; COELHO, R.S. Psicopedagogo Institucional: Reflexões acerca da atuação e os desafios que enfrenta. **Id on Line Rev. Psic.** V.17, N. 67, p. 153-166, jul. 2023. Disponível em: <http://idonline.emnuvens.com.br/id>. Acesso em: 23 out. 2023.

JESUS, R. J.; PASSOS, M. L. S.; NOBRE, I. A. M. O Uso do Jogo Migrando e do Google Earth no Ensino de Geografia para alunos do Ensino Médio. *In: XXI Workshop de Informática na Escola*, p. 167 – 176, **Anais [...]**, 2015.

LEMME, E. M. **Vencendo as dificuldades de aprendizagem escolar**. 2º Ed. Editora Wak, 2009.

PORTO, O. **Bases da Psicopedagogia: diagnóstico e intervenção nos problemas de aprendizagem**. 5. Ed. Rio de Janeiro: Editora WAK, 2011.

SILVA, P.P.C. A PSICOPEDAGOGIA NO ÂMBITO EDUCACIONAL. **Revista Primeira Evolução**, São Paulo, Brasil, v. 1, n. 39, p. 67–74, 2023. Disponível em: <https://primeiraevolucao.com.br/index.php/R1E/article/view/414>. Acesso em: 23 out. 2023.

TEDESCO, Juan Carlos. Os fenômenos de segregação e exclusão social na sociedade do conhecimento. **Cadernos de Pesquisa**, n. 117, p. 27, 2002.

VYGOTSKY, L.S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fonte, 1989.

WOLFFENBUTTEL, P. **Psicopedagogia: teoria e prática em discussão**. Novo Hamburgo: Feevale, 2005.

A COMUNICAÇÃO COMO ELO DE LIGAÇÃO DA UNIVERSIDADE COM A COMUNIDADE ACADÊMICA E EXTERNA

Danilo Henrique de Campos Perez¹

Valmor Rhoden²

Juliana Lima Moreira Rhoden³

1. INTRODUÇÃO

As estratégias de comunicação são ferramentas que auxiliam as organizações nos objetivos organizacionais. Neste sentido, a gestão da Unipampa Campus São Borja, busca a aproximação dos públicos de interesse (internos e externos), para mostrar o seu trabalho e a importância para a comunidade local e regional. Para alcançarmos nossa finalidade, incluímos o uso das estratégias de divulgação externa, como releases e boletins digitais, os quais são feitos periodicamente e enviados para públicos estratégicos, por exemplo, para aqueles que farão o curso superior em breve, alunos dos terceiros anos do ensino médio. Internamente, além das estratégias de comunicação - fan page, Instagram, grupos de *WhatsApp*, e-mail, e cartazes em murais.

O presente artigo, a partir de uma pesquisa bibliográfica, amparada por estudo de caso das ações desenvolvidas pela Unipampa São Borja buscou entender como as estratégias de comunicação auxiliam na gestão dos relacionamentos dos públicos do campus. Após todas as leituras, análises e levantamentos de obras publicadas sobre a teoria que decidimos abordar neste texto, pudemos perceber que a união entre o esporte e a comunicação ainda é pouco explorada no território nacional, precisando de mais pesquisas para que ambas possam andar e crescer juntas. Ademais, como principal resultado, viu-se a importância da comunicação interna e externa para o trabalho de consolidação do campus e universidade.

1 Universidade Federal do Pampa – (Unipampa), Campus São Borja, São Borja – RS – Brasil. Graduando em Jornalismo. E-mail:daniloperez.aluno@unipampa.edu.br.

2 Universidade Federal do Pampa – (Unipampa), Campus São Borja, São Borja – RS – Brasil. Pós-Doutor em Educação, Diretor de Campus e Professor Associado. E-mail: valmor@unipampa.edu.br.

3 Universidade Federal do Pampa – (Unipampa), Campus São Borja, São Borja – RS – Brasil. Doutora em Educação, Professora Adjunta da Unipampa. E-mail:julianarhoden@unipampa.edu.br.

2. DESENVOLVIMENTO

2.1 *A universidade e seu papel social*

As universidades, diferentemente das faculdades, possuem uma alta gama de cursos, os quais abrangem diferentes áreas do conhecimento. Nas universidades, é imprescindível que os acadêmicos, além do ensino, participem de projetos de pesquisa e de extensão.

No entanto, nos últimos anos, a educação e, especialmente, as universidades públicas brasileiras sofreram com o descaso governamental e, constantemente, recebem ataques de parcelas da sociedade. Corte de verbas, propagação de notícias falsas que comprometem as imagens das instituições, desrespeito com alunos e professores são algumas das ações que, infelizmente, ainda ocorrem.

O ideal neoliberal, o qual prega, principalmente, a participação mínima do Estado na economia, atuando somente em setores essenciais é um dos grandes disseminadores desse princípio. No entanto, vale ressaltar que o liberalismo econômico não voltou a ser discutido de maneira recente no Brasil. Foi durante o governo de Fernando Collor, nos anos 1990, que a ideia de privatização - quando uma empresa pública é vendida para o setor privado - foi fortemente abordada.

Logo, entendendo os conceitos neoliberais e a privatização influenciada por ele, é claro o antagonismo com instituições federais de ensino superior. A fragilização da educação pública é inelutável quando a educação torna-se responsabilidade do setor privado e o direito, que deveria ser destinado a todos, está nas mãos de alguns. Azevedo (2001) segue este ideal quando evidencia que, com a privatização, o foco está no poderio econômico e no giro de capital e não na propagação do conhecimento e aprendizado:

questiona e põe em xeque o próprio modo de organização social e política gestado com o aprofundamento da intervenção estatal. Menos Estado e mais mercado é a máxima que sintetiza suas postulações, que tem como princípio chave a noção de liberdade individual. (AZEVEDO, 2001, p.11).

Ainda abordando o desprezo por parte de grandes poderes nacionais, coincidência ou não, muito pôde se ver após a eleição do ex-presidente, Jair Bolsonaro (PL), em 2018. Desde então, casos como do ex-ministro da educação, Abraham Weintraub, o qual afirmou em entrevista ao *Estado de S. Paulo*, em abril de 2019, que em universidades públicas há desperdícios com assuntos relacionados a política, ideologização e balbúrdia, fugindo assim do seu objetivo principal, que seria a produção científica e educação. Posteriormente, em fala ao *Jornal da Cidade Online*, em novembro de 2019, garantiu - sem comprovações - que existem plantações extensivas de maconha nas universidades federais, a ponto de precisar de borrifador de agrotóxico. Utilizando de amostras recentes,

no debate presidencial entre Jair Bolsonaro (PL) e Lula (PT), transmitido pelo canal de televisão *Rede Bandeirantes*, Bolsonaro (PL) explicou sua contrariedade à construção de novas universidades públicas no país: “[...] durante a pandemia, dois anos, as universidades ficaram fechadas, dois anos. Não fazia sentido criar universidade para ficar fechada.”, afirmou. Porém, ele acaba por ignorar ou desconhecer a importância dessas instituições durante o período de pandemia. Os hospitais universitários, como o Hospital das Clínicas da UFMG, foram fundamentais para o salvamento de vidas no período pandêmico.

Na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), essas pesquisas puderam ser evidenciadas, já que em 2021, em parceria com a Fundação Oswaldo Cruz (Fiocruz) e com participação de cientistas da Faculdade de Medicina de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo (USP) e da Fundação Ezequiel Dias (Funed), pôde se criar a vacina Spin-Tec, a qual recebeu aval, em agosto deste ano, da Agência Nacional de Vigilância Sanitária (Anvisa), para início dos testes clínicos - em humanos.

Por fim, o vigente caso ligado ao ex-deputado federal do Rio Grande do Sul, Bibó Nunes (PL), é um dos exemplos para o descaso com as universidades públicas. Em vídeo publicado no Facebook, Bibó Nunes disse:

Eu quero inicialmente falar sobre os inúteis alunos da Universidade Federal de Santa Maria e de Pelotas, esses universitários que são esquerdistas, (...) É o filme *Tropa de Elite*, olha um, o filme um, pegaram aqueles coitadinhos, aqueles riquinhos ajudando pobre se deram mal, queimaram vivo dentro de pneus, e é isso que esses estudantes alienados, filhos de papai que tem grana, merecem. Não que eu queira isso, mas merecem, aqueles que estão arriscando acabar com nosso Brasil (Brasil; 2022)

O desrespeito e a falta de senso realizada por um indivíduo que possui tamanha relevância no cenário nacional, é um insulto não somente às universidades públicas, mas também à toda uma sociedade. Principalmente, levando em questão o contexto histórico da cidade de Santa Maria (RS), citada por Bibó, que em 2013 foi local do trágico incêndio ocorrido na Boate Kiss, a qual culminou na morte de 242 pessoas e ferimento de 636.

Conforme Chauí (2003),

vemos no interior da instituição universitária a presença de opiniões, atitudes e projetos conflitantes que exprimem divisões e contradições da sociedade. Essa relação interna ou expressiva entre universidade e sociedade é o que explica, aliás, o fato de que, desde seu surgimento, a universidade pública sempre foi uma instituição social, isto é, uma ação social, uma prática social. (CHAUI, 2003, p.5)

Utilizando do pensamento defendido por Pierre Bourdieu, através da *Association de Réflexion sur les Enseignements Supérieurs et la Recherche*

(ARESER), Catani (2008) acredita no início de uma luta intensa pela valorização e preservação do espaço público, o qual é esse laico, gratuito e de qualidade. Ainda segundo ele,

Uma luta necessita ser desencadeada para que se editem boas publicações, obras clássicas a preços extremamente reduzidos, e que fossem amplamente difundidas; que tivéssemos professores bem preparados, que mantivessem seus grupos de pesquisa, absorvendo boa parte dos alunos, graduandos, mestrands e doutorandos, mas que também houvesse espaço para aqueles professores que também realizam trabalho de qualidade, mas são ensaístas. (CATANI, 2008, p. 12)

Ou seja, tendo como obrigação e como função pública, as questões universitárias ligadas ao ensino, pesquisa e extensão, devem ser oferecidas com qualidade e com fácil acesso à população. A importância de difundir o pensamento científico e crítico a todos é uma das principais características de uma instituição pública de ensino superior. Por isso, de acordo com Kawasaki (1997),

Não é papel da universidade dar retornos imediatos ou resolver os problemas sociais, mas cabe a ela formar quadros críticos, ou seja, profissionais com competência técnica, científica e social, para o enfrentamento dos desafios e impasses postos pela sociedade. (KAWASAKI, 1997, s/p)

Há o objetivo de resolver questões sociais por parte da universidade, mas não por ações tomadas por ela, diretamente, ou de maneira instantânea, como é abordado pela autora. A ideia é formar profissionais críticos, ou seja, indivíduos que pensem racionalmente; que analisem e reflitam sobre algum fato antes de tomar qualquer conclusão. Com isso, Kawasaki (1997), diz que “as universidades teriam importante papel na formação de um quadro teórico da educação profissional, na criação de instrumentos para aferir tendências da sociedade” (s/p).

Em suma, a formação de bons profissionais, que estimulem a propagação do senso crítico e que busquem desenvolver pessoas para que lutem por um bem melhor e igualitário, é papel universitário. Como já abordado anteriormente, não será algo iminente, mas sim algo construído, que de gerações em gerações, será moldado e formado.

2.2 Universidade e gestão

Os avanços tecnológicos que ocorrem em todo o mundo, de maneira acelerada e altamente incisiva, acabaram por obrigar as Universidades a possuírem uma nova abordagem em seus métodos de gerirem seus Campi. Karadima (1987) diz que os sistemas de informação administrativas nas instituições de ensino superior possuem a obrigação de difundir conhecimentos da melhor qualidade possível a todas as divisões e níveis administrativos da Universidade.

De acordo com o Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras (CRUB), sistemas de informação visam promover a modernização administrativa dentro das universidades públicas nacionais, proporcionando às Universidade um embasamento quantitativo e qualitativo nas suas organizações, nos processos de tomada de decisão e no estabelecimento das atividades no plano operativo.

Segundo Bernardes e Abreu, as “pesquisas comprovam que nas universidades, dentro de suas diversas funções, as informações estão fragmentadas, necessitando, portanto, de sistemas de informações gerenciais adequados às suas especificidades”. (BERNARDES e ABREU, 2004, p.1). Ainda segundo Bernardes (2004),

O sucesso ou fracasso da implantação de Sistemas de Informações Gerenciais – SIG, estão diretamente ligados ao estudo do contexto da organização na qual eles serão utilizados e na conseqüente criação de um ambiente propício, capaz de garantir o desenvolvimento, a implantação, a aceitação e o uso de um novo sistema. Tudo isso passa pelas pessoas da organização envolvidas no processo e na estratégia a ser utilizada para garantir o sucesso. Assim o desenvolvimento e a implantação de SIG, não são meras ações de instalação e treinamento de usuários. (BERNARDES e ABREU, 2004, p. 1)

Seguindo este raciocínio, Leitão (1985) crê que há uma complexidade dentro das Universidades por acabarem tendo que lidar com diversas atividades - ensino, pesquisa e extensão, possuindo assim, uma estrutura organizacional labiríntica. A alta quantidade de metas e de pessoas a serem atingidas por elas, é um dos exemplos que atrapalham o foco da cúpula administrativa estar direcionado a um só ponto. Então, para o fim desta problemática de ambigüidade de informações e cernes, Wolynech e Marin (1988) reconhecem que existe uma descentralização da informação dentro das universidades e, posteriormente, há um espalhamento dela dentro dos departamentos de gestão. Logo, os autores defendem a importância de focalizar as informações em um único setor. Dessa forma, eles acabam por acreditar que deve ocorrer a organização do sistema de gestão universitário utilizando-se dos sistemas de informação.

A Universidade Federal do Pampa (Unipampa) (2019) em seu PDI ressalta que: desde sua criação, foi direcionada para oportunizar acesso à educação superior pública, gratuita, inclusiva e de qualidade, especialmente para comunidades que, historicamente, estiveram à margem desse direito. Sua instalação em região geográfica marcada por baixos Índices de Desenvolvimento Humano (IDH, PIB e IDEB, por exemplo) reforça a convicção de que o conhecimento é potencializador de novas perspectivas.

Neste contexto, a gestão da Unipampa, Campus São Borja (2021 a 2025) tem uma perspectiva de que é necessária uma aproximação com os públicos estratégicos.

Em outubro de 2022 - comemorou-se 16 anos de criação do campus. O Campus possui ao todo nove cursos de graduação: sete cursos presenciais e dois cursos EAD/UAB. Os cursos superiores presenciais são: Licenciatura em Ciências Humanas, Ciências Sociais - Ciência Política, Direito, Jornalismo, Publicidade e Propaganda, Relações Públicas e Serviço Social. O curso de Ciências Humanas - Licenciatura tem duração de cinco anos, assim como o bacharelado em Direito. Os demais cursos têm duração de quatro anos em nível de bacharelado. Além destes cursos, a Unipampa oferece, em parceria com a Universidade Aberta do Brasil, os cursos de Licenciatura em Geografia e de Licenciatura em História, ambos na modalidade EAD, que atendem outros municípios do Rio Grande do Sul. São 18 municípios atendidos pelo curso de Geografia e cinco atendidos pelo curso de História.

Na pós-graduação, o Campus conta com dois programas de mestrado profissional, o Programa de Mestrado Profissional de Políticas Públicas - PPGPP, e o Programa de Mestrado Profissional em Comunicação e Indústria Criativa – PPGCIC. Em setembro de 2021, passou a oferecer também o curso Especialização (pós-graduação *Lato Sensu*) em Mídia e Educação.

2.3 Projeto de Saúde mental e bem-estar

Como aponta Rhoden, Rhoden e Rosa (2022, p.2) a saúde mental é um aspecto que tem afligido a realidade no ensino superior brasileiro e se estende refletindo-se na vida social deste público e, conseqüentemente, da sociedade em que estão inseridos. Mudança no curso da vida, a transição para o ensino superior implica em desafios de natureza pessoal, interpessoal, familiar e institucional.

Desse modo, uma experiência que pode provocar um desamparo emocional. Muitos estudos sobre o tema confirmam que existem fatores de risco para o bem – estar psíquico que são inerentes à vivência universitária, citamos: aspecto migratório (o estudante sai de sua cidade de origem e se distancia do seu núcleo familiar, de sua rede de apoio para frequentar a Universidade); demandas crescentes de responsabilidade (cuidar de si, dos próprios pertences, administrar tempo, administrar renda etc.); demandas pedagógicas (mudança na metodologia de estudo, autonomia na construção de novos saberes etc.), estabelecimento de novos vínculos afetivos (na cidade/ com a turma), busca por resultados, entre outros desafios e adaptações a novos papéis e rotinas (RIOS et.al,2020,p.141)

Desse modo, um repertório comportamental e emocional para se adaptar, se organizar e sair-se bem no enfrentamento das exigências inerentes a vida acadêmica acaba sendo exigido destes estudantes. Ademais quando há um déficit, uma barreira, ou uma dificuldade neste conjunto de habilidades, e a depender das características e perfil de cada um é provável que alguns estressores sejam vivenciados com mais intensidade. Como aponta Rios et. al (2020, p.142):

Nessa perspectiva, torna-se importante desenvolver iniciativas de promoção da saúde mental que tenham a finalidade de colaborar com bem-estar psicológico dos estudantes a partir de ações realizadas no próprio espaço universitário e que propiciem um desenvolvimento social, afetivo e pessoal, além do intelectual e profissional.

Na Unipampa, Campus São Borja, existe o entendimento do quão fundamental a interlocução da direção do campus com os alunos é importante para tornar a Universidade um espaço promotor de saúde mental. Partindo das definições dadas por Wolf (1987) e da compreensão de que é necessário uma modernização e atualização da forma de gerir as Universidades numa configuração mais contemporânea e emergente, a gestão atual da Unipampa de São Borja sempre acreditou na importância de trabalhar a temática saúde mental no contexto universitário.

Em sua origem, o “Projeto de Saúde Mental e Bem-estar” teve sua primeira edição em 2019 (contemplado pelo Programa de Desenvolvimento Acadêmico - Edital 69/2019 - na Modalidade Ações Sociais, Culturais e de Atenção a Diversidade no âmbito da Comunidade Acadêmica). De acordo com Rhoden, Rhoden e Rosa (2022, p.2) surgiu numa perspectiva de transformar a Universidade em um ambiente que promovesse a saúde mental dos alunos se, por extensão, da comunidade em geral. Como aponta os autores Rhoden, Rhoden e Rosa (2022, p.2), inicialmente,

[...] idealizado a partir da grande procura por apoio psicológico nos cursos e setor que atende demandas dos alunos, o Núcleo de Desenvolvimento Educacional (NuDE). Desenrolou-se com o foco em atividades que proporcionassem o bem-estar psicológico da comunidade acadêmica e da sociedade em geral, além de ter sido um projeto considerado de comunicação integrada. Teve suas ações/atividades desenvolvidas por acadêmicos dos cursos de Comunicação Social, numa perspectiva de construção compartilhada de maneira interdisciplinar, sob a coordenação de uma professora da área de Psicologia e um professor de Comunicação⁴, contando ainda com contribuição, na equipe executora, de técnicos administrativo e a colaboração de profissionais da comunidade externa.

No começo muitas ações foram implementadas no sentido de promover o bem-estar psicológico, prevenir o desencadeamento de transtornos mentais nos estudantes e contribuir para o desenvolvimento da capacidade do estudante lidar com as demandas acadêmicas. Ações como papo aberto sobre saúde mental na universidade, oficina de dançaterapia e ações no “Setembro Amarelo”, com distribuição de material sobre prevenção e canais de busca de ajuda para toda a comunidade, funcionaram muito bem no Campus e tiveram um grande engajamento da comunidade.

⁴ O professor de comunicação atualmente é o diretor do campus.

Contudo, em 2020, com o período de pandemia gerado pelo Coronavírus e a necessidade do distanciamento social, a educação superior pública sofreu diversos impactos. Para a diminuição da contaminação do vírus, foi necessária a adoção do uso de máscara, do álcool em gel e o afastamento tornou-se uma medida obrigatória. Isso fez com que muitas universidades adotassem a modalidade de ensino remoto emergencial, também gerando consequências ao programa da Unipampa de São Borja. Esta crise gerada pela pandemia acabou engendrando uma reinvenção do projeto e a adoção de uma nova abordagem e forma de compartilhar conhecimento e cuidado com a comunidade acadêmica. Assim, a proposta foi reeditada na modalidade extensão nos anos de 2020 e 2021 tendo ações desenvolvidas por meio de estratégias virtuais/digitais.

Neste sentido, foram realizadas entre 2020 e 2021 diversos encontros virtuais da equipe para planejamento, definição de pauta, cronograma da semana, análise, reflexão, estudos e discussão de melhorias para que as ações no cenário de pandemia fossem mais assertivas, gerando informações sobre o tema para a comunidade acadêmica e sociedade. Os objetivos da comunicação via espaço virtual foram: •estimular o cuidado com a saúde mental na comunidade acadêmica da Unipampa – Campus São Borja e sociedade; •abordando didaticamente a importância da saúde mental e bem-estar; •convidando no indivíduo a mudança de hábito e cuidado consigo; e, •divulgando as ações e eventos do projeto para o público. (RHODEN, RHODEN E ROSA, 2022, p.6).

Em 2022, com a diminuição dos casos de Covid-19 e a volta das aulas presenciais, os estudantes retornaram ao Campus, o que não deixou o cenário menos desafiador, pois estávamos diante de um pós-pandemia com impactos sociais, econômicos e psicológicos. Neste sentido, trouxe novas possibilidades para ressignificarmos o projeto e criarmos estratégias de acolhimento, de empatia, autocuidado, qualidade de vida e saúde mental da comunidade acadêmica.

Com tantos perfis e características diferentes, de que maneira o Projeto de Saúde Mental e Bem-estar poderia ajudar tantas pessoas? Como poderia utilizar do seu poder comunicativo para conectar as comunidades interna e externa? Com esse poder citado, ligando estudantes dos cursos do Campus, como os de Publicidade e Propaganda, Relações Públicas e Jornalismo, a divulgação do projeto e seu objetivo dentro do ambiente acadêmico teve a possibilidade de atingir grande parte dos universitários e ter a garantia da sua permanência e continuidade. De acordo com Deuze (2006),

Se olharmos para a história da tecnologia na comunicação social, poderíamos afirmar que o século XIX está ligado à (aparição, crescimento e solidificação da) imprensa escrita, o século XX está ligado à radiotelevisão e o século XXI muito provavelmente irá ligar-se às plataformas multimídia digitais (sem fios). (DEUZE, 2006, p.17)

Com essa afirmação, vê-se que as plataformas de multimídia são fundamentais para o melhor compartilhamento de ideais e maior conexão entre as pessoas.

O Instagram, com posts animados, divulgação de eventos e dicas para cuidar da própria saúde, tornou-se uma ferramenta muito utilizada. Além do *Whatsapp*, que por meio dos grupos entre os próprios estudantes, divulgam os eventos que serão coordenados pelo projeto ou que estão em andamento no Campus. E ainda do e-mail, já que todos estudantes possuem suas próprias contas institucionais. Em suma, em uma época em que a internet se mostra tão importante no alcance de pessoas e na alavancagem de eventos e oficinas, as redes sociais contribuem para essa longa cobertura. Uma outra ação de cuidado foi trazer a prática de esporte e exercícios físicos como aliado na manutenção da saúde mental.

O desenvolvimento dessas dinâmicas integradas possuiu um bom engajamento e teve um rápido crescimento na Universidade. Com o apoio da Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis e Comunitários (PRAEC), da direção do Campus São Borja e do Núcleo de Desenvolvimento Educacional (NuDE), ofertamos, por exemplo, o yoga integrativo, que trabalha com exercícios que auxiliam no controle do estresse e ansiedade e promove a sensação de disposição e bem-estar. Outro exemplo é a oficina de teatro, que proporciona diversos benefícios terapêuticos, permitindo trabalhar, expressar e liberar sentimentos de maneira criativa e divertida.

Ainda houve o apoio da Prefeitura, através da Secretaria de Cultura, Turismo, Esporte e Lazer, em disponibilizar horários gratuitos no Ginásio Municipal Poliesportivo Cleto Dória de Azambuja para prática de futsal masculino e vôlei misto. Por fim, ainda há o “Cantinho do Acolhimento”, atendimento individual na área de saúde mental que permite às pessoas que procuram o serviço um espaço de fala e elaboração de conflitos, promovendo condições para que seu sofrimento possa ser expressado. Importante destacar que os acolhimentos não são caracterizados como sessões de terapia (possíveis através de agendamento), sendo que mais de cem pessoas foram atendidas durante o ano de 2022.

Em suma, analisando todo papel social do projeto utilizado como objeto de estudo, concluímos sua fundamentalidade no que diz respeito à ligação entre diversos grupos existentes à volta da instituição pública trabalhada. O interesse de que haja esta ligação entre esses corpos sociais e as ações para que isso ocorra, partem da Universidade. Porém, os beneficiados acabam por ser todos que estão por perto. Com todos exemplos já citados, o privilégio aos discentes fica nítido. Logo, com avanço desses propósitos, futuras ideias e/ou planejamentos, que beneficiem ainda mais os indivíduos que não fazem parte, de maneira direta, do Campus universitário, podem vir a surgir.

2.4 A comunicação interna como instrumento de gestão

Kunsch (2006), defende que a comunicação deve estar situada no topo da estrutura organizacional, “até porque a comunicação deva perpassar todos setores e apoiar as ações comunicativas da organização como um todo. Ela é transversal e feita por todos.” (KUNSCH, 2006, p. 26). A autora reconhece que as novas tecnologias comunicativas, possuem forte impacto nas relações dentro do meio organizacional em que está inserida e sendo utilizada. Utilizando desse ideal, a comunicação interna da Unipampa, Campus São Borja, é realizada a partir de vários canais e estratégias, que na sequência serão descritas:

- **Murais:** ainda continua sendo usado um mural para a Direção de campus, um para cada curso e também um livre para diversas divulgações. Os murais estão no térreo do prédio acadêmico;
- **Criação de Instagram:** Em 2021 - foi criado o instagram da Direção de campus, com propósito de estar na mídia em que os alunos mais estavam, pois o Facebook já está em desuso há algum tempo. Desde sua criação, mais de 700 conteúdos foram produzidos para levar informações do campus para o público internauta.
- **Criação de grupos de *Whatsapp*:** Foram criados grupos internos, sem possibilidade de interação - para recebimentos de informações do campus. Os grupos foram criados por segmentos e nestes são enviados informes relativos aos interesses desses, sendo eles: acadêmicos (750 alunos se cadastraram, 39 técnicos de um total de 40, 71 docentes de um total de 82 e 24 terceirizados de um total de 27).
- **E-mails institucionais:** parecido com o *Whatsapp* - é possível enviar informes para segmentos; é usado para comunicações institucionais mais longas ou que exigem o acesso de todos, já que nem todos são contemplados com redes sociais e grupos de *Whatsapp*;
- **Reuniões** com setores administrativos e segmentos de forma presencial ou de forma online - quando necessário.

Com o entendimento de que a comunicação é um complexo-fenômeno, o qual possui diversas dificuldades, funções e estratégias, Kunsch (2003) define a comunicação organizacional integrada como um objeto de pesquisa, sendo “a disciplina que estuda como se processa o fenômeno comunicacional dentro das organizações no âmbito da sociedade global. Ela analisa o sistema, o funcionamento e o processo de comunicação entre a organização e seus diversos públicos.” (KUNSCH, 2003, p. 149). Neste caso estudado, entende-se que a comunicação integrada possui o importante papel de ligar uma Universidade pública com o restante da comunidade externa.

Na conjuntura contemporânea, é imprescindível que instituições públicas

tenham equipes com profissionais de comunicação para realizar a assessoria da entidade, principalmente, no que tange às produções nas redes sociais. Além disso, grande parte da comunidade acadêmica e externa tem acesso às redes sociais. Logo, publicizar as atividades realizadas no Campus divulga o constante processo de produção da Universidade e mostra que o espaço está sendo utilizado diariamente para a geração e a manutenção do conhecimento. O envio semanal de releases para os meios de comunicação impressos de São Borja e da região também é realizado com produções da assessoria, sendo que, no referido período, cerca de 25 matérias foram veiculadas nos dois meios impressos da cidade. Ainda, o Campus São Borja é o polo da Unipampa na área da comunicação, ofertando três habilitações, incluindo o curso de Jornalismo. Assim, é pertinente também oferecer a oportunidade de experiência aos alunos do curso, que, inclusive, estudam o componente curricular obrigatório “Assessoria de Comunicação”. O principal objetivo do estágio curricular é impulsionar as redes sociais da Direção de Campus, através de postagens informativas das ações do campus, da gestão e dos principais acontecimentos.

Neste caso, as plataformas utilizadas são:

- O Facebook (a página tem 2,6 mil curtidas e 2,8 mil seguidores);
- O Instagram (com 870 seguidores),
- Criação de grupos de Whatsapp, divididos nos segmentos docentes, técnicos, terceirizados e discentes (que são em torno de 900 pessoas usuárias desses grupos segmentados).
- Envio de releases para os meios de comunicação da cidade e região. Neste sentido, geralmente a informação mais importante da semana é destaque e enviada;
- Agendamento de entrevistas aos principais meios de comunicação da cidade (sites de informação, emissoras de rádio e jornais e esporadicamente canais de TV [não temos canal local]);
- Visitas periódicas e participação com instituições locais para divulgação da instituição (Câmara de Vereadores, Acisb, Sindilojas, entre outros);
- Alunos do terceiro ano do ensino médio da cidade são trazidos para o Campus - mostrando a estrutura, os cursos e um vídeo feito exclusivamente para este público, mostrando as vantagens de fazer um curso superior e as formas de ingresso na instituição; sendo que para os demais alunos dos terceiros anos da região - a visita foi feita de forma online e o vídeo também exibido. Ao todo, foram cerca de 500 alunos que vieram ao campus - entre junho e agosto e em setembro - mais onze escolas receberam a visita online.
- Participação em eventos externos com as mais variadas instituições da cidade;

- Canal de Youtube da Direção de Campus: este meio está sendo usado para transmissão de eventos, formações diversas e divulgações de vídeos institucionais e de setores.

O objetivo associado ao principal é a promoção de interação entre a comunidade acadêmica e a Direção de Campus, por meio das redes sociais e meios de comunicação.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A universidade é uma instituição educacional criada para formar profissionais e com conhecimentos que fazem com que as pessoas saibam seu papel de cidadão na sociedade.

Atualmente, a Unipampa São Borja já formou mais de 1.800 profissionais entre os cursos de graduação e pós-graduação. Entendemos que a comunicação é elo fundamental para mostrar para a comunidade o trabalho da universidade. Por isso, precisa ser realizada de forma contínua e com meios de alcance dos públicos que sejam de interesse.

A partir de 2023, alguns cursos já estarão com Projetos político pedagógicos (PPCs) em vigor com a inserção da extensão, no qual 10% da carga horária será extensão. Isso fará com que a universidade precise cada vez mais estar junto a comunidade nos mais variados segmentos para atuar em projetos, ações e eventos de extensão universitária. E o Ministério da Educação (2011) explica que a extensão universitária caracteriza-se por um conjunto de ações de caráter educativo e interdisciplinar que permitem a interação entre a universidade e a sociedade. Neste sentido, melhora a imagem da instituição e ao mesmo tempo engaja a população de forma mais efetiva para ações, projetos e eventos.

REFERÊNCIAS

ARESER (Association de Réflexion sur les Enseignements Supérieures et la Recherche). Quelques diagnostics et remèdes urgents pour um université en péril. Paris: raisons D´ agir Éditions, 1997.

AZEVEDO, Janete Maria Lins de. **A educação como política pública**. Campinas: Autores Associados, v. 56, 2001.

BERNARDES, José Francisco; ABREU, Aline Franca de. **A contribuição dos sistemas de informações na gestão universitária**. In: IV Colóquio Internacional sobre gestão Universitária da América do Sul. Anais. Florianópolis, 2004.

CATANI, Afrânio Mendes. **O Papel da Universidade Pública hoje: Concepção e Função**. *Jornal de Políticas Educacionais*, [S.l.], v. 2, n. 4, dec. 2008. ISSN 1981-1969. Disponível em: <<https://revistas.ufpr.br/jpe/article/view/15023/10071>>.

CHAUI, Marilena. **A universidade pública sob nova perspectiva**. Universidade de São Paulo, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. Revista Brasileira de Educação. Set/Out/Nov. Nº24. 2003.

DEUZE, M. **O jornalismo e os novos meios de comunicação social**. Comunicação e Sociedade, vol. 9-10, 2006.

FINGER, Almeri Paulo. **Gestão de universidades: novas abordagens**. Curitiba: Champagnat, 1997.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

KARADIMA, Oscar. **Sistemas de información para la administracion y planificación universitaria: contribuciones científicas e tecnológicas**. Santiago, Chile: Universidad de Santiago, 1987.

KAWASAKI, Clarice Sumi **UNIVERSIDADES PÚBLICAS E SOCIEDADE: UMA PARCERIA NECESSÁRIA**. Revista da Faculdade de Educação [online]. 1997, v. 23, n. 1-2.

KUNSCH, Margarida M. Krohling. **“Entrevista com Margarida Kunsch-Comunicação organizacional: complexidade e atualidade.”** Novos Olhares (2006): 23-31.

KUNSCH, Margarida M.K. **Planejamento de Relações Públicas na comunicação integrada**. 4.ed. São Paulo: Summus, 2003.

LEITÃO, Sérgio Proença. **A questão organizacional na universidade: as contribuições de Etizione e Rice**. Revista de Administração Pública, Rio de Janeiro, v. 19, n. 4, p. 3-26, out.-dez, 1985.

MATTA, Karen. **Evasão universitária estudantil: precursores psicológicos para o trancamento de matrícula por motivo de saúde mental**. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia Clínica e Cultura do Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília, 2011.

MEC. **Conceito de Extensão Universitária**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/extensao-universitaria#:~:text=A%20extens%C3%A3o%20universit%C3%A1ria%20caracteriza%2Dse,a%20universidade%20e%20a%20sociedade>>. Acesso em: 29 nov. 2022.

UNIPAMPA. **Plano de Desenvolvimento Institucional 2019 -2023** – Bagé: UNIPAMPA, 2019.

WOLF, Mauro. **Teorias da comunicação**. Lisboa: Presença, 1987.

WOLYNEC E.; MARIN, H. L. **A informatização da administração na universidade de São Paulo**. Educação Brasileira. Brasília, vol. 21, p. 213-224, 2º. Sem. 1988.

MEMÓRIA, ORALIDADE E ANCESTRALIDADE NA POESIA CONTEMPORANÊA PIAUIENSE

Juliana Veras de Sousa¹

INTRODUÇÃO

A literatura é um espelho da sociedade que a cria, refletindo suas preocupações, conflitos e evoluções culturais. Portanto, na contemporaneidade, a poesia, como uma forma de expressão literária e artística, desempenha um papel significativo, dando voz a narrativas muitas vezes silenciadas ou subrepresentadas. O debate sobre memória, oralidade e ancestralidade na poesia contemporânea não se restringe apenas ao âmbito acadêmico, mas também se revela como uma temática social e culturalmente relevante. O Brasil, um país que abraça uma rica diversidade de culturas e tradições, carrega consigo uma história marcada pela opressão, a qual ainda deixa suas marcas na sociedade atual. Desta maneira, a literatura é fundamental na desconstrução de estereótipos e no resgate de narrativas ancestrais, muitas vezes transmitidas oralmente.

Neste contexto, o presente artigo se concentra na obra poética escrita e falada do autor Lizandro Silva, um talentoso poeta piauiense, cujo trabalho artístico traz à tona questões acerca da identidade negra, da memória, da oralidade e da ancestralidade. Podendo-se observar essa correlação na antologia poética ‘Paisagens de Dentro’, publicada pela editora Frutificando no ano de 2022. No livro, encontram-se dez poemas dos autores. Ao longo deste trabalho, serão citados três deles, intitulados: “*Eu descobri como nasce um arco-íris*”, sob o heterônimo de Jorge Gazabar, “*As asas das borboletas*” e o poema “*Mariposas têm pouco tempo para aprender a voar*”. No contexto da ancestralidade, o poeta e autor piauiense será apresentado unicamente como Lizandro. Assim como, serão citados alguns trechos de suas poesias faladas apresentadas no Slam Piauí.

Portanto, o principal objetivo da presente pesquisa é analisar como a poesia de Lizandro Silva serve como uma ferramenta poderosa para explorar as relações entre memória, oralidade e ancestralidade. Ao buscarmos compreender como o autor as utiliza para expressar e preservar experiências ancestrais, assim como desvendar camadas de significados em suas obras, pretendemos enriquecer

¹ Graduanda de Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Federal do Piauí (UFPI).
E-MAIL: ju.veras@hotmail.com.

a compreensão da construção da identidade na literatura contemporânea, com um foco particular na população negra. Assim, enfatiza-se que essa pesquisa se propõe a fornecer um olhar crítico sobre como a poesia pode ser uma ferramenta de resistência e resgate ancestral.

Além disso, visa contribuir para uma valorização mais ampla da literatura regional, ressaltando sua importância na construção de uma sociedade na qual cada voz seja ouvida e cada história seja respeitada. Ao compreendermos como a poesia contemporânea abraça esses pilares culturais, estaremos promovendo uma sociedade que reconhece e celebra sua própria diversidade, fomentando um diálogo intercultural que enriquece as mais diversas experiências. Para tanto, iniciaremos com uma contextualização da obra do autor e poeta Lizandro Silva (2022), natural de Valença do Piauí e residente de Teresina. Que encontrou na poesia uma maneira de expressar suas vivências e visões de mundo de forma autêntica e original. Sua obra é influenciada por suas experiências pessoais, assim como pelo contexto sociocultural em que está inserido.

Em seguida, vamos discutir a relação entre memória, oralidade e ancestralidade na literatura contemporânea. Por fim, a pesquisa se concentrará na oralidade e na resistência na poesia falada piauiense. Essa intersecção é fundamental para compreender não apenas as raízes culturais, mas também para explorar novas abordagens narrativas que mesclam tradição e construção narrativa de uma nova história. Essa relação na literatura contemporânea é um debate significativo para autores e leitores que buscam conexões profundas com o passado, ao mesmo tempo em que exploram as complexidades do presente.

A POESIA IDEO/ESTÉTICA DE LIZANDRO SILVA

Lizandro Silva é um poeta nordestino, nascido e criado no Piauí, que desde a adolescência demonstrava grande interesse pela poesia e pela composição de canções. Sua trajetória literária, conforme mencionada na bibliografia do livro “Paisagens de Dentro”, é marcada por uma descoberta singular: a paixão pela leitura e pela escrita surgiu em uma época em que as mulheres de sua realidade não tinham acesso a esses privilégios (Silva, Lizandro, 2022). Portanto, viu-se superando as barreiras sociais e culturais que, ao longo da história, têm limitado o acesso à educação e à literatura, ao ver suas poesias ocupando espaços nos livros.

A descoberta e o desenvolvimento da paixão do autor pela poesia desde tenra idade, quando ele compunha músicas improvisadas que mais tarde reconheceria como poesia aos 11 anos, ressaltam a natureza inata de sua habilidade artística e sua profunda conexão com a forma de expressão literária. Aos 13 anos, Lizandro Silva deu um passo importante em sua jornada criativa ao descobrir seu interesse em compor letras e poesias, sem a necessidade de melodia (Silva, Lizandro, 2022). Essa

fase de autodescoberta marcou o início de uma abordagem mais focada na escrita e na exploração da oralidade como uma forma de sua expressão artística.

Aos 16 anos, Lizandro Silva deu um passo notável em sua jornada poética ao criar heterônimos, representando diferentes aspectos de sua identidade e emoções, que logo se tornaram uma ferramenta versátil para expressar suas experiências por meio de crônicas e poemas. Na antologia poética “Paisagens de Dentro” são apresentados quatro desses heterônimos, cada um com uma voz distinta e uma maneira única de lidar com as emoções.

Sendo eles nomeados Alexandre Faustine, Júlio Danúbio, Jorge Gazabar e Filipe Assunção, embora Júlio e Filipe não tenham poemas publicados na antologia, eles também representam uma faceta do autor que pode ser de igual importância na construção de suas escritas (Silva, Lizandro, 2022). Esses heterônimos demonstram a versatilidade de Lizandro Silva como poeta e escritor, bem como sua capacidade de explorar uma ampla gama de emoções e experiências por meio da literatura. Eles também refletem seu compromisso contínuo com a experimentação artística e a criação de poemas que exploram diferentes aspectos de sua identidade e visão de mundo.

Em um de seus poemas chamado “*Eu descobri como nasce um arco-íris*” sob o heterônimo de Jorge Gazabar (Silva, Lizandro 2022, p 96):

Eu descobri como nasce um arco-íris
Com os pelos do teu braço
No sol da manhã
E descobri como faz-se o ouro
Quando o sol bateu na tua pele
No fim da tarde
E descobri também,
Que durante o dia.
Todas as nuvens que aparecem no céu
Têm a textura do teu cabelo
E o teu olhar é um universo
Que abriga nebulosas
Com mais de cem trilhões de estrelas à noite
Descobri
Que o cantar dos pássaros
(tal como a tua voz)
Serve para devanear a existência
E que me faz variar pensando em ti
Se isso não fosse tão arriscado:
Eu pensaria que tu és Deus.
Mas eu sei o meu limite...

Nota-se que os versos poéticos capturam a beleza e a profundidade do sentimento humano ao relacionar elementos naturais com a sensação de admiração por alguém. A analogia entre a criação de um arco-íris e a descoberta de qualidades

especiais na pessoa. A conexão com a voz e o canto dos pássaros, que servem para elevar o pensamento e a imaginação, é uma forma bela de expressar como uma pessoa impacta sua existência. Ao final, o reconhecimento do próprio limite, evitando comparar a pessoa a um ser divino, revela uma consciência ponderada sobre a realidade, mas não diminui a intensidade do sentimento ou a admiração.

No trecho do outro poema chamado “As asas das borboletas”, mas que agora leva o nome do autor e não mais de algum de seus heterônimos (Silva, Lizandro, 2022, p. 101):

Estou sozinho
Dentro de mim
E hora por outra surge-me uma vontade fremente de
Procurar borboletas no campo
Súbita,
Sádica,
Egoísta,
Mas ainda cansada: então não procuro nada, não escrevo.
Estou sozinha. Do que adianta?
Há horas que não sei quem sou quando escrevo...
E é culpa desta confusão de ser mais de um
Quando preciso de Jorge, na maioria das vezes,
Que me vem é outro
Um pouco de mim tem esse instinto de abandonar:
Eu me abandono frequentemente.
É só me salvo entre a vida e a morte.
Eu queria que todas as minhas poesias fossem bonitas e
tivessem uma estética universal que pudesse acessar
facilmente até o espírito de homens de carcaça dura...

E no poema chamado “*Mariposas têm pouco tempo para aprender a voar*” (Silva, Lizandro, 2022, p. 103):

Uma mariposa pousou em minhas costas para tirar o meu sossego. A mesma pairava em volta de minha cabeça e, quando eu a notava, ela se colocava imóvel sobre minhas costas. Por horas a mariposa permanecia parada - longe do meu olhar, mas perto dos meus sentidos, e quando parecia ter me acostumado com a posição que a mesma havia tomado no meu corpo, a mariposa alçava voo em volta de minha cabeça. Pus-me me em orações para que a vida daquele insecto estivesse perto de seu pôr, mas a mariposa parecia ter dedicado sua curta vida a me perturbar.
À noite, quando eu ia dormir, a mariposa mudava de posição. Agora, deitada sob meu peito, firmavam os feios olhos em mim - enquanto eu não dormia. E quando eu dormia, a mariposa me acordava com o pó de suas asas expelido em muitas pancadas sobre o meu rosto. Isso se perdurou por meses - mais tempo que a vida de uma mariposa -, o que me pareceu curioso. Então resolvi perguntá-la: “*por que não cessa seu voo sobre mim nem mesmo para morrer?*” Como esperado, a mariposa não me respondeu. Daí fiquei desesperado, porque a mariposa era eu.

Estes trechos parecem expressar um desabafo íntimo e reflexivo sobre a solidão, a confusão identitária e os anseios poéticos do autor. Eles retratam um sentimento de desligamento e estranheza em relação a si mesmo. Há uma sensação de não pertencimento ou desconexão, onde a pessoa frequentemente se sente em um estado de abandono interno, como se não conseguisse se encontrar ou se identificar plenamente em seu próprio ser. Assim como, transmite um anseio por compreensão, beleza e pertencimento, enquanto explora a complexidade da identidade. Parece que a solidão descrita é mais uma busca por um pertencimento verdadeiro e autêntico, seja consigo mesmo ou com o mundo ao seu redor. Existe uma clara inquietação ao sentir-se dividido entre diferentes partes de si mesmo.

A exposição do temperamento dos autores ao longo da leitura é uma característica marcante de seus textos. Através das palavras e da narrativa, os autores frequentemente revelam elementos de sua personalidade, perspectivas e emoções, tornando a obra mais rica e envolvente para os leitores. Isso é especialmente evidente nas obras literárias em que os autores utilizam a primeira pessoa ou criam personagens que refletem aspectos de sua própria personalidade. No caso de Lizandro Silva e seus heterônimos, a exploração das diferentes vozes e perspectivas literárias dentro de uma única obra pode oferecer aos leitores uma visão multifacetada de seu temperamento, personalidade e experiências, tornando a leitura mais intrigante e estimulante.

Uma das características poéticas mais marcantes de Lizandro Silva é a forte ligação que ele mantém com sua família, especialmente com sua avó materna, Josefa Pereira da Silva, que é mencionada e referenciada em sua obra. As influências das mulheres de sua família em sua poesia são notáveis, desempenhando frequentemente um papel central e sendo fonte de inspiração para sua escrita e performances nos palcos. Suas palavras capturam as experiências, memórias e relações familiares de maneira profundamente emotiva e pessoal. Além da influência das mulheres, as questões ancestrais e a herança afetiva também desempenham um papel intrincado e profundo em sua expressão poética.

Como poeta negro, Lizandro desempenha um papel fundamental ao dar voz não apenas à sua própria experiência, mas também à experiência das mulheres que o inspiram, assim como à comunidade negra. Ele cria uma narrativa poética que estabelece uma conexão com as tradições, crenças e ancestralidades, abraçando temas de afetividade, resistência, identidade e a importância da preservação das memórias. Através de suas palavras, busca quebrar barreiras, não apenas as sociais, mas também aquelas relacionadas ao esquecimento da história e das tradições afrodescendentes. Dessa forma, o autor e poeta transcende as palavras e tece uma narrativa poética que conecta o passado e o presente.

Além disso, Lizandro destaca-se na cena do Slam Piauí, uma forma de poesia falada que teve origem em meados dos anos 80, espalhando-se pelas periferias e alcançando o mundo em competições nacionais e internacionais, com forte influência do Hip-hop. Sua atuação no Slam permite a comunicação de suas mensagens de maneira mais direta, interativa e poderosa, ampliando ainda mais o alcance de sua poesia e aprofundando o impacto de suas palavras. Vale mencionar que a ancestralidade do nome de Lizandro, presente na família de sua avó, é um elemento importante de sua identidade e história pessoal.



Foto: Dayvison Lima via Instagram @dayvison.photo

A influência de suas raízes e história familiar pode continuar a ser uma força motriz subjacente em sua poesia e expressão artística, mesmo quando ele é reconhecido apenas como “Lizandro” no contexto do Slam. Sua ligação com sua ancestralidade e herança é, frequentemente, intrínseca a seus poemas falados, encontrando expressão nas palavras e mensagens que ele compartilha com seu público. Dessa forma, a herança e a conexão com a história familiar de Lizandro podem ser consideradas como o pano de fundo de sua poesia, enriquecendo-a e conferindo-lhe profundidade. Sua poesia falada tornou-se uma forma pela qual ele pode compartilhar suas experiências e refletir sobre as questões que são importantes tanto para ele quanto para sua comunidade, mantendo viva a influência de sua ancestralidade em seu trabalho criativo.

A poesia de Lizandro Silva é, portanto, uma poderosa forma de arte que transcende a escrita, representando um instrumento de impacto transformador na poesia contemporânea. Ao explorar as complexas relações entre memória, oralidade e ancestralidade, sua poesia se torna uma voz autêntica e significativa, ecoando em uma sociedade que luta para desconstruir estereótipos e valorizar as expressões culturais afro-brasileiras de uma perspectiva afetiva, buscando a construção de uma nova identidade, tanto individual quanto coletiva.

A MEMÓRIA E A ANCESTRALIDADE NA LITERATURA CONTEMPORÂNEA

Em estudos realizados por Pollak (1992) sobre memória, o autor ressalta que ela reflete os vários prismas que as compõem. São os momentos significativos, os aprendizados, as emoções intensas e os encontros que se entrelaçam e vão para além do “eu”, formando a base da nossa história pessoal. No entanto, essa narrativa individual não é isolada; ela é profundamente influenciada e conectada aos elementos culturais, sociais e históricos que nos cercam. Assim, moldando e estruturando nossas lembranças, fazendo-nos quem somos e conectando-nos à coletividade à qual pertencemos.

É intrigante perceber como as memórias individuais se entrelaçam com as memórias coletivas. As lembranças pessoais são pontuadas por eventos compartilhados - momentos históricos, avanços culturais e transformações sociais. Uma experiência individual pode ser contextualizada por um evento histórico, assim como um evento histórico pode ser compreendido através de uma experiência pessoal. O que cada indivíduo presencia, aprende e sente é filtrado através das lentes da sociedade à qual pertence.

Essa interseção entre memória individual e coletiva não apenas enriquece a compreensão de mundo, mas também fortalece a identidade de cada um. A noção de pertencimento e conexão com uma comunidade mais ampla é tecida em cada lembrança, em cada história compartilhada e em cada tradição herdada. Compreender a força dos diferentes pontos de referência que estruturam a memória não apenas amplia a compreensão do passado, mas molda a maneira como se vê e interage com o presente. Cada indivíduo é um produto de uma história compartilhada e, ao reconhecer e apreciar essa interconexão, ganha-se uma perspectiva mais rica e compassiva, reconhecendo a diversidade de narrativas que compõem a experiência humana (Pollak, 1992).

Conforme Geraldo (2023), a memória não é simplesmente um ato de recordar o passado exatamente como ele ocorreu, mas sim um exercício de recordação de eventos que, em algum momento, podem ter sido esquecidos. Este processo não é estático, mas dinâmico, moldado pela urgência do presente. Sob essa ótica, constantemente reconfiguramos as narrativas históricas, pelas mudanças de perspectivas e pelas constantes reinterpretações do que foram registrados, pois estamos continuamente reavaliando o que pode ter sido apagado ou esquecido ao longo do tempo. O processo de rememoração é um constante exercício de reconstrução e revisão, no qual o passado é revisto e reescrito, dando lugar a novas interpretações e compreensões dos fatos que, em algum momento, estiveram ocultos na memória coletiva ou individual (Geraldo, 2023).

Como se percebe nas poesias faladas de Lizandro:

“Eu abraço o diabo todos os dias, pois a estrutura deste lugar, antes denominado Pindorama e chamado de casa pelos meus irmãos, após a dita colonização, virou uma máquina de moer preto. E os meus amigos brancos o chamam de nação. Eu abraço o diabo todos os dias, pois os homens que me “permitiram” ocupar esse espaço me deram antes uma condição: que vestisse roupas sociais, tradução: roupas de branco, para que houvesse mais aceitação. Eu abraço o diabo todos os dias, pois carrego comigo a concepção de que quem ganha a luta antes de lutar, com certeza, trapaceou. E esses homens brancos que sequer me permitiram entrar na luta, amordaçaram a minha boca, amarraram os meus braços e as minhas pernas.”

No presente trecho, escrito de uma maneira muito pessoal e profunda, aborda-se a ideia da colonização e da perda de identidade cultural. Ele destaca a transformação de um lugar outrora conhecido como Pindorama (nome indígena do Brasil) em um local que, após a colonização, se tornou uma “máquina de moer preto”, onde a identidade e a liberdade foram suprimidas. Há uma referência ao ato de “abraçar o diabo todos os dias”, que parece sugerir uma aceitação dolorosa e uma resistência a um sistema opressivo e discriminatório. Esse “abraço ao diabo” pode ser interpretado como uma revolta, diante de um contexto adverso.

A fala do autor também problematiza a imposição de normas e padrões sociais, simbolizados pela ideia de ter que vestir “roupas de branco” para ser mais aceito. Isso representa a pressão para se conformar com a cultura dominante, muitas vezes negligenciando as próprias raízes e identidade. Além disso, há menção à luta, à desigualdade e à impossibilidade de participar plenamente dessa luta devido às amarras impostas, seja pela limitação da expressão ou pela restrição das ações. A metáfora da luta e da ideia de “quem ganha a luta antes de lutar com certeza trapaceou” revela a desigualdade intrínseca a um sistema que já definiu antecipadamente os vencedores e perdedores, limitando a voz e os movimentos daqueles que foram historicamente silenciados.

Eu queria dizer que quando negro se reúne no Quilombo tendo poesia ou não, há mais possibilidade de sermos salvos. Quando negros repassam a ciência antiga, há mais possibilidade de ser salvo. Se não me apresentaram os sentimentos, não há como entender poesia. Então, eu queria dizer que quem militou em prol da minha ascensão e morreu pela causa não foi salvo pela poesia. Desculpa te decepcionar dessa forma que pode soar um tanto fria, mas do caminho de África pra cá. Negros naufragaram aos montes, eles tinham uma filosofia: de valorizar o sentimento dos seres vivos, então eu posso estar errado, mas quando não valorizam o meu sentimento, eu escrevi essa poesia.

Nesse trecho, o autor começa apontando a reunião de pessoas negras no Quilombo como um local de potencial salvação, onde a presença da poesia, embora não essencial, pode ser um elemento significativo. Ele destaca a transmissão da ciência antiga como algo que pode oferecer essa chance. Essa poesia parece ser uma reflexão sobre a dura realidade enfrentada pelos negros, destacando a necessidade de reconhecer e valorizar as experiências, sentimentos e lutas desse grupo étnico, apesar da falta de proteção ou salvação que a expressão artística possa oferecer diante de desafios e dificuldades históricas.

No contexto de oralidade e ancestralidade, seu texto expressa um profundo questionamento sobre a identidade e a luta pela preservação cultural diante de uma história de colonização, opressão e marginalização. Há um forte sentimento de uma luta contra a imposição de uma cultura dominante e a negação da herança cultural, como um ato de afirmação e resistência diária. Assim, sua fala é uma expressão de consciência e resistência contra a opressão, às estruturas que cerceiam a liberdade e que nega a humanidade e a dignidade das pessoas, que foram subjugadas e oprimidas por sistemas de poder. Reivindicando a própria identidade e liberdade que lhes foram e ainda são negadas.

A forma como usamos a linguagem para narrar histórias e recordar eventos é essencial para a preservação da memória. Quando certas narrativas são esquecidas ou omitidas, isso não apenas afeta os indivíduos em sua compreensão pessoal, mas também tem um impacto significativo na memória coletiva (Pollak, 1992). Para discutir a relação entre memória e ancestralidade, é fundamental compreender que esse processo frequentemente é influenciado por visões idealizadas e ideologias (Geraldo, 2023). É um exercício complexo, repleto de múltiplos significados, ocorrendo no presente como resultado do confronto entre diferentes períodos temporais, isto é, a sobreposição do passado com o presente. Esse encontro entre diferentes épocas leva a uma constante reconfiguração da maneira como a história é contada.

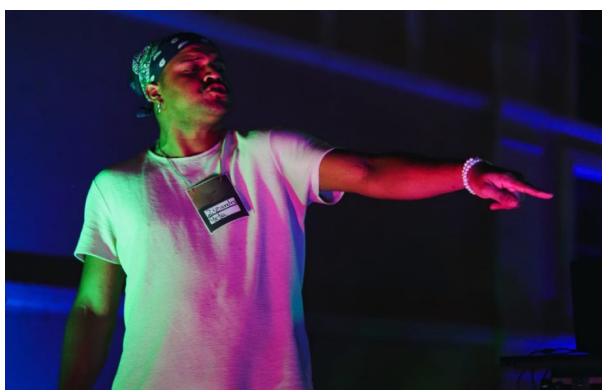


Foto: Dayvison Lima via Instagram @dayvison.photo

Portanto, a memória, quando conectada à ancestralidade, representa uma viagem intrincada que não apenas evoca lembranças do passado, mas também é influenciada por interpretações atuais, moldadas por crenças, valores e ideias enraizadas na sociedade. Portanto é evidente que essa interseção entre o passado e o presente gera uma rica gama de significados, afetando nossa percepção e narrativa histórica. A revisão contínua do que foi documentado, bem como a consideração de omissões ou lacunas nos eventos históricos, nos leva a um constante processo de reescrita, reconhecendo que a compreensão do passado é uma construção dinâmica e em constante evolução (Geraldo, 2023).

Refletir sobre as questões da memória no contexto literário, com foco nas relações entre oralidade e ancestralidade, particularmente no âmbito das relações pessoais, permite compreender como essas influências sociais, tanto a nível individual quanto coletivo, se fazem presentes nas experiências que lembramos. Nos textos literários, encontramos um rico repositório de memórias que ressoam com as experiências da comunidade negra. Além disso, evidencia-se como essas relações, sejam elas familiares, culturais e experiências de membros anteriores da comunidade, contribuem para a formação da própria identidade enquanto pessoa negra. Essas narrativas carregam consigo os relatos de gerações passadas, mitos, tradições e lutas, oferecendo um mergulho na história e cultura afrodescendente. Funcionando como um legado que transmite valores, costumes e uma visão de mundo. Essas histórias não apenas fornecem um entendimento mais profundo sobre a origem e as raízes, mas também ajudam a solidificar e oferecer um senso de pertencimento.

A ORALIDADE E A RESISTÊNCIA NA POESIA FALADA PIAUIENSE

Nas palavras da autora Felix (2020), na cultura africana, a oralidade desempenha um papel fundamental. Ela vai muito além de simplesmente transmitir histórias, lendas ou conhecimentos de geração em geração. A oralidade é considerada sagrada e é valorizada não apenas pelo seu conteúdo factual, mas também por seu valor moral e espiritual. Nesses contextos, as narrativas orais dos conhecimentos são vistas como uma maneira de preservar a identidade cultural, os valores éticos e morais. Assim como também fortalecem os laços comunitários, criando um senso de pertencimento e de coesão social.

A narrativa da linguagem como uma performance não apenas reflete, mas também constitui a identidade de um indivíduo ou de uma comunidade (Felix, 2020). Isso sugere que a maneira como contamos histórias, a linguagem que usamos e as narrativas que compartilhamos são essenciais para expressar quem somos. Ao considerar a linguagem como uma performance, reconhecemos que as palavras e histórias que compartilhamos são atos ativos de expressão, moldando

não apenas como nos entendemos, mas também como somos compreendidos pelos outros. Esse entendimento ressalta a importância da narrativa não apenas como um meio de comunicação, mas como uma expressão viva de nossa existência (Felix, 2020).

Além disso, a referência à memória e à história como um direito fundamental para alcançar a dignidade humana destaca a importância de preservar narrativas, relatos históricos e memória coletiva como direitos básicos. A capacidade de recordar e preservar a história é vista como essencial para a dignidade humana, pois permite que indivíduos e comunidades mantenham e protejam sua identidade, cultura e experiências. Através dessas narrativas e memórias, a dignidade e a própria essência humana são preservadas e fortalecidas (Felix, 2020).

Portanto, a oralidade é uma forma de traduzir e expressar a singularidade de cada indivíduo. Narrar e lembrar não são apenas atos de comunicação, mas representam a tradução da própria experiência de vida, permitindo que uma pessoa se manifeste, se compreenda e se conecte com os outros a partir de sua perspectiva única. Em outras palavras, o ato de narrar é uma expressão contínua do ser, uma maneira de estender a existência para além do momento presente ao compartilhar experiências, perspectivas e histórias pessoais. Isso não apenas preserva a individualidade, mas também promove a conexão e a compreensão mútua entre as pessoas.

Segundo Freitas (2020), o Slam Poetry teve origem em meados dos anos 1980 em Chicago, como herdeira da rica tradição de poesia falada já presente nos Estados Unidos. O Slam é uma competição de poesia falada na qual os participantes têm três minutos para apresentar um poema original e inédito, sem o uso de adereços de palco ou música de fundo. As performances são avaliadas por jurados logo após serem recitadas, sendo pontuadas de zero a dez.

Os jurados atribuem notas, resultando em uma escala de zero a trinta pontos. Geralmente, o poeta apresenta três poemas vencedores ao longo de três rodadas para se tornar o campeão do evento. A prática poética do Slam se transforma em uma atividade coletiva, situando-se na interseção entre o oral, o escrito e o visual, com ênfase na performance como elemento central. O significado dos poemas se desenvolve através da narrativa em primeira pessoa, explorando as experiências do “Slammer” (Freitas, 2020).

No contexto regional, um exemplo significativo é Lizandro, poeta e “slammer”, que utiliza a oralidade para apresentar performances abordando questões relacionadas à ancestralidade, afetividade e à identidade negra. Os trechos a seguir foram extraídos das transcrições de vídeos disponíveis na página oficial do evento no Instagram do Slam ‘Nós Por Nós’ (@slamnospor.nos). Ademais, alguns desses trechos também foram registrados durante a performance do poeta

na primeira edição do Campeonato Piauiense de Slam, ocorrido em setembro de 2023, onde ele conquistou o título de campeão, assegurando sua participação no campeonato nacional, que será realizado em dezembro do mesmo ano, na cidade de Belo Horizonte.

“[...] Pele cor de bronze. E o cabelo era de lã. Me contará também que ele era muito abordado pra tocarem em seu cabelo e o chamarem de viado. Preto sujo, analfabeto, maltrapilho, vagabundo, desgraçado. Ela me disse, filho. Esse aí morreu cedo e ainda crucificado, vê só. É melhor tomar cuidado. Já minha vó me ensinou a andar como Jesus. Me contará desde cedo que a minha pele é minha cruz, um fado pra carregar. Pra viver tem que aprender que mesmo até sem querer ser. Muitos vão te julgar E pra evitar conflitos deverás se disfarçar. Se esquivar, negro, e como se não fosse o bastante, ainda assim, eles não irão te aceitar. Mas minha irmã me ensinou a viver pelo amanhã, a lutar pelo meu povo com a destreza de Odé, a justiça de Xangô, a persistência de Ogum e a braveza de Iansã”

Ele aborda as experiências de alguém que enfrenta discriminação e preconceito devido à sua aparência, especialmente pela cor da pele e pela textura do cabelo, traços frequentemente associados à negritude. Descreve situações em que é alvo de desrespeito, violências e estereótipos prejudiciais, e como isso influencia a maneira como é visto e tratado na sociedade. Há uma referência à crucificação de Jesus Cristo como uma metáfora para as dificuldades enfrentadas por pessoas marginalizadas e discriminadas. A ideia de carregar uma cruz, associada à própria pele e identidade, sugere o fardo de lidar com a discriminação e os julgamentos constantes.



Foto: Dayvison Lima via Instagram @dayvison.photo

No entanto, o texto também destaca a resistência e a força encontradas na cultura e na herança ancestral, com menções a divindades e valores presentes na religião e na mitologia de origens africanas, como Odé, Xangô, Ogum e Iansã. Isso pode representar a valorização da própria identidade e a busca por superar as adversidades, encontrando força nas tradições e na sabedoria transmitida por familiares.

“Minha avó me falou desse afeto em histórias, memórias, canções. Eu disse “vó, eu te amo”. Depois de muito tempo, ela entendeu. Eu disse “vó, eu te amo”. Ela respondeu com quem não soubesse muito sobre o amor. Eu fiquei revoltado, porque mesmo sem saber, ela me ensinou. A primeira professora da família, a primeira filha, sem expectativa, minha mulher maravilha, preta e ainda é minha amiga. Ela é quem me motiva a querer mais falar sobre afeto na minha poesia.”

No trecho, o autor expressa um profundo apreço e amor por sua avó, destacando como ela transmitiu afeto por meio de histórias, memórias e canções. Há uma poderosa revelação emocional quando o autor finalmente expressa seu amor, e a avó, apesar de não demonstrar abertamente afeto, é descrita como alguém que, mesmo sem intenção, ensinou sobre o amor. Isso inicialmente causa uma certa frustração, mas também leva a uma compreensão posterior e um reconhecimento pela forma como ela influenciou sua vida.

A avó é retratada como uma figura inspiradora, a primeira professora afetiva na família, uma mulher forte, uma espécie de ‘mulher maravilha’ e uma amiga. Essa figura se torna uma fonte de motivação para que o autor consiga explorar e expressar mais sobre o afeto em sua poesia, talvez como forma de homenagear e refletir sobre a importância dessa influência afetuosa em sua vida. O texto celebra a figura da avó, reconhecendo sua importância na formação e na compreensão do amor e do afeto.

“Pensando em utopia e almejando um dia não ter medo do escuro, erguendo resistência pra quebrar esses muros entre nós, juro que vou gritar coisas de afeto, pretos, ouçam a minha voz palavras de esperança. Ensinemos nossas crianças a viver como criança.”

Esse trecho parece ser uma expressão de aspiração por um mundo utópico, onde não haja medo, divisões ou barreiras entre as pessoas. Há uma chamada para resistência, um desejo de derrubar essas fronteiras que separam e criam desigualdades. O autor manifesta a intenção de proclamar expressões de afeto, especialmente vinculadas à identidade negra, desafiando e incentivando outros a ouvirem suas palavras, carregadas de esperança.

A parte final parece direcionada a um desejo de ensinar e cultivar um ambiente para as crianças viverem livremente, sem serem afetadas pelas violências e preconceitos do mundo adulto. É uma convocação para ensinar valores de esperança, inocência e liberdade, para que as novas gerações possam viver suas vidas sem as restrições e pesos impostos pela sociedade.

Portanto, a literatura negra contemporânea é um campo literário dinâmico e diversificado que incorpora elementos de memória, oralidade e ancestralidade para contar histórias que são, ao mesmo tempo, pessoais e universais. Esses elementos desempenham um papel fundamental na construção da identidade

negra, na preservação da cultura e na promoção da justiça social. Assim, à medida que essa literatura continua a evoluir, é imperativo reconhecer que ela visa não apenas a reflexão sobre a riqueza da herança cultural afrodescendente, mas também procura, no presente momento, desafiar estereótipos, o sistema opressor, uma história contada e centrada unicamente pela lógica eurocêntrica. Destacam-se, assim, as complexidades que ainda cerceiam o identitarismo étnico enquanto pessoa humana e promovem uma compreensão mais inclusiva e autêntica da história, seja ela escrita ou falada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O artigo explorou ao longo do texto a interseção entre memória, oralidade e ancestralidade na poesia contemporânea, com um foco especial na obra do poeta e “Slammer” Lizandro. Demonstra como a memória individual se entrelaça com a memória coletiva, moldando nossa compreensão do passado e nossa identidade presente. Por meio das narrativas literárias, ressaltou-se a importância da preservação das memórias e experiências da comunidade negra, proporcionando um profundo senso de pertencimento e conexão. Lizandro Silva emerge como uma voz autêntica e significativa na cena do Slam Piauí, utilizando-se da oralidade como uma ferramenta poderosa para explorar questões de afetividade, resistência, identidade e ancestralidade. Sua poesia vai além da escrita e se torna uma forma de performance que atinge diretamente o público.

Este artigo também enfatizou como a narrativa não é apenas uma forma de comunicação, mas uma expressão contínua do ser, permitindo que indivíduos compartilhem suas experiências e perspectivas únicas. Narrar é uma maneira de perpetuar a existência para além do momento presente, preservando a individualidade, enquanto possibilita a conexão e a compreensão mútua entre as pessoas. Em última análise, a poesia de Lizandro Silva e a discussão sobre memória, oralidade e ancestralidade contribuem para a valorização da diversidade cultural, resgatando narrativas silenciadas e fortalecendo a identidade negra.

Ao fazê-lo, esta pesquisa busca fomentar uma sociedade que reconheça e celebre sua própria diversidade, enriquecendo o diálogo intercultural e promovendo o respeito pelas histórias e memórias de todos. Lizandro Silva é um exemplo inspirador de como a poesia contemporânea pode ser uma ferramenta de resistência e resgate ancestral, construindo uma identidade individual e coletiva que reflete a riqueza das experiências humanas e culturais.

REFERÊNCIAS:

FÉLIX, R. (2020). **Da voz à letra: oralidade, ancestralidade e resistência**. In A. Ribeiro, J. G. dos S., & R. Félix, (2020). Volta miúda: quilombo, memória e emancipação (pp. 147-162). Ilhéus, BA: Editus. <http://books.scielo.org/id/kynm8/pdf/felix-9786586213317-07.pdf>.

FREITAS, D. S. DE. **Slam Resistência: poesia, cidadania e insurgência**. Estudos de Literatura Brasileira Contemporânea, n. 59, p. e5915, 2020. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/elbc/a/4tDyMX8Dtz7qnBBCTP7RsQb/#ModalHowcite>>. Acesso em: 13 out. 2023.

GERALDO, Sheila Cabo. **Memória e ancestralidade**. Arteriais - Revista do Programa de Pós-Graduação em Artes, [S.l.], p. 120-129, nov. 2021. ISSN 2446-5356. Disponível em: <<https://periodicos.ufpa.br/index.php/ppgartes/article/view/13840>>. Acesso em: 13 out. 2023. doi:<http://dx.doi.org/10.18542/arteriais.v0i13.13840>.

POLLAK, Michael. “**Memória e identidade social**”. In: Estudos Históricos, Rio de Janeiro, vol. 5, nº 10, 1992. Disponível em: Acesso em: 13 out. 2023.

SILVA, LIZANDRO.; Maggi, B.; Oliveira, C. C. M.; Machado, G.; Ribeiro, G.; Schurr, L.; Nunes, M.; Osorio, M.; Goncalves, N.; J, J.. **Paisagens de Dentro**. Rio de Janeiro: Frutificando, 2022.

PROCESSOS DE PRIVATIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO PÚBLICA: À GUIA DE REPERCUSSÕES NO BRASIL CONTEMPORÂNEO

Lara Cristina Evaristo Rodrigues¹

Ailton Batista de Albuquerque Junior (Roinuj Tamborindeguy)²

1. QUESTÕES INICIAIS

O presente capítulo tem o objetivo de analisara repercussão da ascensão do movimento neoliberal no Brasil a respeito das políticas educacionais para a escola pública. Desde sempre, o neoliberalismo tem participado da direção e execução de políticas educacionais, desresponsabilizando o Estado pelo seu papel em relação as políticas e direitos sociais para a educação pública. No Brasil contemporâneo, vivenciamos um movimento no qual o Estado continua atuando como o responsável pelo acesso, mas a gestão da escola e seu conteúdo pedagógico está a serviço do setor privado, com a justificativa de que, esse movimento contribui para a qualidade do ensino. Trata-se de um movimento de privatização da educação. Nesse *modus operandi*, a educação está a serviço de políticas liberais, fornecendo a sociedade apenas o mínimo que necessitam para integrar o mercado capitalista.

1 Mestre e doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), vinculada à linha de pesquisa Estado, Políticas e Gestão da Educação. Membro do Grupo de Laboratório de Análise de Políticas e Gestão da Educação (LAPGE). Bolsista da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais (FAPEMIG). E-mail: laraevaristo@ufu.br.

2 Psicanalista@, Neuropsicopedagog@, Letrólog@, Assistente Social e Professor Pedagogo. Doutorand@ em Educação (UFU). Mestr@ em Avaliação de Políticas Públicas (UFC). Especialista em Gestão Escolar (FVJ); Educação a Distância (UCAM); Educação Inclusiva (FESL); Gestão Pública (UNILAB); Gênero e Diversidade na Escola (UFC); Psicopedagogia (UCAM); Neuropsicopedagogia (FLATED); Educação Infantil (FLATED); Serviço Social e Políticas Públicas (INTERVALE/MG); Serviço Social Organizacional (INTERVALE/MG); Metodologia da Língua Portuguesa (INTERVALE/MG); Docência na Educação Básica (IFMG); Gênero, Diversidade e Direitos Humanos (UNILAB); Gestão Empresarial (Intervale/MG); Educação de Jovens e Adultos (IFRO); Metodologia da Educação a Distância (Intervale); Ciências da Natureza e suas Tecnologias (UFPI); Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (UFPI); Matemáticas e suas Tecnologias (UFPI); Linguagens e suas Tecnologias (UFPI); Pedagogia Empresarial (Intervale/MG). Pós-graduando em Educação Digital (SESI-SC) e Docência na Educação Profissional e Tecnológica (IFAC) Graduação em Pedagogia (UECE); Letras Português-Inglês (FGD); Letras Português-Espanhol (FGD) e Serviço Social (UNIP). E-mail: pedagogo.uece@hotmail.com.

O ideário neoliberal, tem como proposta reagir contra as políticas de regulação estatal na economia e nas políticas sociais. Nessa perspectiva, o Estado passa a ser mínimo para as políticas sociais, e máximo para o mercado, se consolidando como ente regulador das relações entre Estado e mercado. Em relação à privatização da educação, há um movimento que vem aumentando em muitos países, consequência da implantação de políticas para tal objetivo.

Solidamente, o processo de privatização educacional também acontece através da introdução da modalidade de financiamento da demanda, em que verbas públicas custeiam a implementação dos projetos de iniciativas privadas, além de fortalecer os vínculos entre as instituições públicas de ensino e pesquisa e o setor empresarial, como uma estratégia de fortalecimento dos seus interesses e a obtenção de novas formas de recursos, assim é possível constatar a presença marcante do privado como forma de organização da vida social, em que a ausência do público sempre possibilitou a presença do privado. Portanto, é importante olhar para a história educacional do Brasil sob o ponto de vista crítico, visto que, “a educação é, em vários sentidos, uma oportunidade de negócios” (BALL, 2004, p. 1108).

Este itinerário acadêmico-investigativo contou com um percurso teórico-metodológico, técnico-operacional e ético-político calcado na abordagem qualitativa, com aportes do materialismo histórico-dialético, por intermédio da pesquisa bibliográfica, exploratória e documental. Nessa acepção, o *paper* fez um resgate panorâmico, a partir da origem do neoliberalismo no Brasil com suas vicissitudes e reverberações na construção do seu objeto na seara nacional.

2. PROCESSOS PRIVATISTAS NO BRASIL

Pelas vias analíticas de Adrião (2018), a partir dos anos 1970, a delegação de dimensões da educação pública para o setor privado se intensificou no mundo todo, em decorrência de alterações no padrão de intervenção estatal relacionadas ao ideário neoliberal. Entende-se que esses processos têm o objetivo de transformar direitos em mercadorias, e dessa forma, criam disputas no setor privado por fundos públicos criando a idealização de ineficiência da gestão pública. Além disso, a lógica neoliberal tem a política de “Estado mínimo”, ou seja, esse Estado mínimo proposto é mínimo apenas para as políticas sociais que foram conquistadas no período em que se efetivava o bem-estar social. Inobstante à luz de Harvey (2008), o Estado é máximo para o capital, em virtude:

De um lado, espera-se que o Estado neoliberal assuma um poder secundário e simplesmente monte o cenário para as funções do mercado. Porém, de outro, espera-se que ele seja ativo na criação de um clima de negócios favorável e se comporte como entidade competitiva na política global (HARVEY, 2008, p. 89).

De fato, a escola pública é a que mais sofre consequências em relação a aplicação de medidas neoliberais pois, há uma abertura do país para os movimentos de privatização da educação. A esse respeito, Laval (2019) percebe as motivações das instituições escolares estar se moldando paulatinamente ao conceito de escola neoliberal frente aos contornos atravessados por uma “lógica gerencial, do consumerismo escolar ou das pedagogias inspiradas no individualismo” (LAVALL, 2019, p. 17).

Sob o ponto de vista político, o Brasil seguiu a onda neoliberal que se difundiu na América Latina a partir da década de 1990, é possível averiguar que o processo de implementação do neoliberalismo no país aconteceu gradativamente em três momentos diferentes da história ao longo da década de 1990. Chegou inicialmente durante o governo de Collor de Melo, tendo uma consolidação e fortalecimento no primeiro mandato de Fernando Henrique Cardoso – FHC, e se ajustou a partir de seu segundo mandato e durante o início do governo de Luís Inácio Lula da Silva – Lula. Destes, o governo FHC foi o pioneiro em usar a legislação para favorecer os processos de privatizações em diversos setores. Essa ideia de desresponsabilização do Estado e a relação entre o público e o privado, era entendida como uma das estratégias de FHC presentes no projeto da Reforma do Estado proposto por ele:

Caberá definir e apoiar formas novas de parceria entre os diferentes níveis de governo (União, estados e municípios) e entre as diferentes instâncias subnacionais como os acordos entre estados [...]. Mas, cabe, sobretudo, apoiar e desenvolver formas amplas e criativas de parceria entre Estado e a sociedade de modo a permitir, por um lado, que diferentes instituições da sociedade como as empresas, os sindicatos, as universidades assumam a corresponsabilidade por ações de interesse público (CARDOSO, 1994, p. 208).

Nesse período, essas ações foram materializadas por diversos atos normativos transformando as ações políticas em políticas públicas. Assim, as mudanças das fronteiras entre o sistema público e o privado ocorreram de forma intencional contrariando os direitos conquistados na Constituição Federal de 1988. Nessa perspectiva, as propostas privatistas ganharam força no governo FHC, por meio de ações em várias dimensões. De acordo com uma pesquisa da Folha de São Paulo:

O governo FHC executou as maiores privatizações da história do Brasil. Durante este período, cerca de 78,6 bilhões de reais foram aos cofres públicos provenientes de privatizações. A venda de empresas estatais foi uma resposta do governo para impedir o agravamento da dívida pública. Porém, as privatizações não contiveram o aumento da dívida, que foi de 78 bilhões de dólares em 1996 para 245 bilhões em 2002 (FOLHA, 2015, p.1).

A partir da lei, entende-se que a mudança do papel do Estado vai tomando forma, se comparado com o início da década, pois, o Estado começa a dar

possibilidades para que o setor privado cresça atuando ativamente dentro do sistema público. Dessa forma, com a frequente presença de traços neoliberais nas atuações do Estado, a educação passa a sofrer com o processo de parcerias.

Esse processo gerou consequências visíveis ao país, visto que, o modelo propôs mudanças na educação pública embasadas por um processo de reestruturação de gestão que redefinia pouco a pouco as formas de atuação da educação na sociedade. Nesse cenário, o modelo neoliberal concebe a educação a partir da sua lógica de livre mercado, na qual a qualidade da educação só será alcançada sem a intervenção do Estado e por meio da concorrência. Diante disso, a escola se torna uma empresa cujo seu objetivo se limita a fornecer mão de obra adequada as demandas do mercado.

Mais de duas décadas após a implementação das políticas de privatização do público no país, de acordo com um relatório feito pelo Banco Mundial em 2016, no Brasil foram firmadas 450 parcerias público-privadas na educação no período de 2006 a 2015. Esses dados nos mostram que o conceito de relação entre os setores público e privado necessita de maiores estudos, principalmente em relação a sua regulamentação legal.

Diante dessas investigações, é perceptível a necessidade do Estado em enfatizar que o setor privado é o melhor parceiro para gerir os recursos públicos, não somente em relação a educação. Com essa relação concretizada, o setor privado não sofre com as demandas da lei de oferta e procura, não tem riscos em sua lucratividade, e, em muitos casos, tem dois tipos de remuneração: pelas tarifas cobradas aos indivíduos usuais de seu serviço e pelo valor pago pelo Estado.

À rigor, assinalamos que essa relação entre a lógica entre os setores, seja a partir de parcerias ou por outras formas de gestão, acontece “mediante a instalação de uma série de ferramentas de mercado no próprio funcionamento da política pública e da escola” (CAETANO, 2018, p. 52). Observa-se que no Brasil, o processo de privatização do público ocorre tanto por meio da direção quanto da execução de políticas educacionais, em que o mercado acaba influenciando na organização e aplicação da educação pública.

É importante ressaltar que há uma ligação do setor privado no setor público em diversas realidades, mostrando assim, que não é um caso isolado no país, mas que existe um movimento global intencional que não se limita em formar relações de parceria na educação, seja pelo aumento das matrículas privadas, ou pela existência de organizações e empresas privadas propondo novas formas de privatização da educação básica, como veremos adiante.

2.1 A educação como campo de disputas pelo setor privado

Há uma grande contradição nas soluções do Estado para justificar as privatizações, ou seja, para garantir o seu dever de oferecer a educação pública gratuita, o Estado passa a transferir essa responsabilidade, total ou parcialmente, para o setor privado. Esse setor seria amplo e suficiente para suprir as falhas do Estado e engloba fundações; institutos; organizações sociais com ou sem fins de lucro; grupos empresariais e/ou empresas. Além de diversos, esses atores privados têm forte interesse no campo da educação básica, muitas vezes sem a especialização para essa área, além disso, atuam para a indução da política educativa pois, de acordo com (ADRIÃO, 2018), ao mesmo tempo em que o setor privado disputa a educação, atuam junto as diferentes esferas de governo na condução dos recursos para as políticas a serem implantadas, também participam de instâncias de governo ou do exercício de cargos governamentais.

Nesse sentido, o movimento de privatização da educação básica não se apresenta de uma única forma, os grupos privados marcam presença no campo da educação, sendo ela pública ou privada, detendo interesses particulares ou estratégicos. É importante deixar claro que esse setor não privatiza a educação de forma direta, esse movimento acontece gradualmente mediante o estabelecimento de “parcerias público-privadas”, em situações aparentemente simples e necessárias, por meio de diferentes processos.

O processo de globalização e os consequentes avanços de políticas neoliberais demonstra como os processos de retirada das obrigações do Estado para com as políticas sociais estão cada vez mais visíveis, ou seja, há uma grande inversão de papéis onde os direitos sociais passam a ser considerados como “serviços” que o mercado pode cuidar. Em estudos sobre a privatização da educação, evidencia-se que ela acontece em diferentes dimensões, refiram-se:

pela transferência da gestão da educação para o setor privado; pela transferência da elaboração e operacionalização de currículos e insumos curriculares para corporações privadas e pelo aprofundamento da privatização da oferta educacional, por meio da ampliação de políticas de choice e formas de subsídio público a provedores privados” leva a priorizar seu estudo nestas três dimensões: privatização da Oferta Educacional, privatização da Gestão da Educação Pública e privatização do Currículo Escolar (ADRIÃO, 2018, p.124).

A autora, a partir do mapeamento de produções nacionais e internacionais entre 1990-2014, definiu que as principais formas de privatização da educação básica, em sua etapa obrigatória, são encontradas no Brasil, em três dimensões: gestão, oferta e currículo. Em consonância com Christian Laval (2004) elencamos algumas formas de participação do setor privado na educação, a saber:

1. que destina a escola a fornecer mão de obra adaptada às necessidades da economia;
2. a intervenção mais direta das empresas na pedagogia, conteúdos escolares, validação das grades curriculares e diplomas, que pretende instituir nas escolas a lógica de mercado;
3. empresas adotando escolas e interferindo no seu programa educativo;
4. publicidade, através do financiamento de artigos escolares com o logo da empresa;
5. parcerias, como a compra e venda de grades curriculares (LAVAL, 2004, p.198).

Autor aduz que mais do que privatizar escolas, importa ao mercado interferir na política educacional. Por conseguinte, cada vez mais conseguimos identificar o quanto o conteúdo da educação é monitorado, com metas estabelecidas pelo setor privado que coloca a educação sob os valores do mundo empresarial como: meritocracia, concorrência, padronização e terceirização, que fazem parte do controle do processo educativo. Desse modo, as estratégias do setor privado e suas disputas pela educação pública, acontecem numa tendência historicamente contextualizada que, coloca a educação no campo dos negócios, mantendo o subsídio público à educação básica, mas transfere parcelas cada vez maior desses mesmos fundos para um setor privado. À vista disso, o cenário brasileiro, esse setor advoga a maior presença do Estado no cumprimento de sua tarefa para a garantia do direito à educação fornecendo os recursos, enquanto ele faz a parte da gestão deles (BONAL, 2006).

Como já evidenciado anteriormente, a política neoliberal propaga a ideia de que os serviços públicos são melhor executados sob influência da iniciativa privada, em condições de livre-mercado, uma vez que, essa medida aumentaria a eficiência e a eficácia dos processos alcançando altos índices de produtividade. Nesse contexto, a lógica de mercado se instala na educação sob o argumento de se produzir a melhoria de sua qualidade, permitindo a operação da livre iniciativa educacional dentro das regras do mercado e não dos governos (FREITAS, 2018). Como consequência de todo esse movimento, há uma crescente privatização dos serviços públicos na área da educação. O chão da escola tem assumido a lógica mercantil em sua prática seja pela atenção voltada para resultados; preocupação com a verificação dos índices de eficiência, qualidade e eficácia; gestão descentralizada; ambiente competitivo (dentro da escola e entre escolas); entre outros aspectos.

3. À TÍTULO DE CATÁSTASE E APONTAMENTOS FINAIS

Em síntese, detectamos que as considerações permitem evidenciar que a lógica neoliberal encara a educação a partir de uma concepção de sociedade baseada em um livre mercado. Nessa concepção, as características principais desses processos são: inserir a ideologia de mercado no espaço público estatal incentivando um processo de privatização e, de induzir a lógica da concorrência e da meritocracia. Entende-se que o neoliberalismo coloca a escola no mercado e assim, compete ao Estado apenas a função de oferecer o mínimo aos professores, estudantes e sociedade. Nesse modelo surgem as relações entre o público e o privado, que retém a educação para atender seus objetivos de disputa ideológica. A educação passa a ser vista como um serviço e não mais como um direito, afastando o Estado de sua responsabilidade e justificando assim sua privatização.

Grosso modo, verifica-se que são várias as formas como o privado tem atuado no setor público. Esses processos de relação entre os setores são complexos e multifacetados. Entendemos que essa desresponsabilização do Estado para com a educação pública não é uma abstração, mas ocorre por meio de sujeitos e processos. Trata-se de sujeitos individuais e coletivos que estão cada vez mais organizados, em redes do local ao global, com diferentes graus de influência e que falam de diferentes lugares: setor financeiro, organismos internacionais, setor governamental.

Em suma, entender o Estado como responsável pela formulação de políticas e suas ações é um caminho importante, pois pontos de vista diferentes de Estado e de sociedade geram visões e objetivos diferentes de políticas públicas. Nesse sentido, o estudo mostra que, a relação entre o Estado e o movimento Neoliberal não têm possibilidade de grandes rupturas. De forma geral, percebemos pelas concepções destacadas, que o avanço dos processos de privatização do público aqui identificados são assuntos que permanecem no horizonte das investigações e necessitam de manifestações e denúncias no Brasil, fica aqui o compromisso e o convite para esta tarefa.

REFERÊNCIAS

ADRIÃO, T. **Dimensões da privatização da educação básica no Brasil a partir de 1990**: um diálogo com a produção acadêmica. Relatório de pesquisa para Tese de Livre-Docência em Educação. Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2018.

ARELARO, L. Formulação e implementação das políticas públicas em educação e as parcerias público-privadas: impasse democrático ou mistificação política? **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 28, n. 100 – especial, p. 899-919, out. 2007.

BALL, S. J. Performatividade, privatização e o pós-Estado do bem-estar. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1105-1126, set./dez. 2004. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo>. Acesso em: 27 out. 2023.

FREITAS, L. C. **A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias**. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

FREITAS, L. C. Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 35, n. 129, p. 1085-1114, out./dez. 2014.

FREITAS, L. C. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. **Educação & Sociedade**, v. 33, n. 119, p. 379-404, abr./jun. 2012.

HARVEY, D. **O Neoliberalismo: história e implicações**. São Paulo: Loyola, 2005.

LAVAL, C. **A Escola não é uma Empresa**. O neoliberalismo em ataque ao ensino público. Londrina: Ed. Planta, 2004.

PERONI, V. A relação público/privado e a gestão da educação em tempos de redefinição do papel do Estado. *In*: ADRIÃO, T.; PERONI, V. (org.). **Público e Privado na Educação: novos elementos para o debate**. São Paulo: Xamã, 2008.

PERONI, V. M. V. **Implicações da Relação Público-Privada para a Democratização da Educação**. 2015. Tese – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.

PATU, Gustavo; KANNO, Mário. As principais privatizações de cada presidente. **Folha de São Paulo**. São Paulo, 2015. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/paywall/login.shtml?https://www1.folha.uol.com.br/infograficos/2013/11/78768-as-principais-privatizacoes-de-cada-presidente.shtml>. Acesso em: 24 out. 2023.

ARTICULAÇÃO ENTRE EDUCAÇÃO, DIREITOS HUMANOS, RACISMO E CAPACITISMO: UM CAMINHO A SER PERCORRIDO

Débora Chiararia de Oliveira¹

Eloisa Naiara de Almeida Porto²

INTRODUÇÃO

Ao caminharmos por uma sociedade muito provavelmente encontramos a grande representação da instituição escolar. Isto acontece devido ao papel social que a escola assume não só de ensino e aprendizagem, mas, como um espaço em que os indivíduos desenvolvem suas primeiras experiências sociais sem o acompanhamento de seus familiares.

No Brasil a educação é um direito de todos os cidadãos, como consta na Constituição de 1988, portanto, um bem social a ser garantido pelo Estado de forma gratuita e que “vise o reforço dos direitos do homem e das liberdades fundamentais e favoreça a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e todos os grupos raciais ou religiosos” (Art n° 26 da Declaração Universal dos Direitos Humanos, 1948).

Sendo assim é necessário compreendermos que o processo educacional e os direitos humanos se entrelaçam a medida em que o Estado assume a função de oportunizar o acesso à educação a todo e qualquer indivíduo. Ademais, é neste campo também que podemos destacar a importância e entraves que compõem o a interação social que o ambiente escolar proporciona, muitas vezes orquestrado pela lógica capitalista visto que, é ali que os indivíduos tendem a buscar grupos e populações específicas nos quais se identifique, diante de suas motivações internas e externas, resultantes de experiências anteriores relacionadas as questões raciais, gênero, classe social que impactaram na busca por oportunidades na educação bem como, no mercado de trabalho futuramente (CabraleYannoulas, 2021, p. 3).

1 Psicóloga. Doutoranda em Educação pela Faculdade de Filosofia e Ciências - Unesp/ Marília. E-mail: deborachiararia@gmail.com.

2 Psicóloga. Especialista em Saúde Mental pela Universidade Federal de São Carlos-SP, graduanda na MBA-USP ESALQ/Piracicaba-SP em Gestão de Projetos. E-mail:eloisaporto.psico@gmail.com.

Ademais, a escola, como instituição social responsável pela formação ética e instrução das novas gerações, precisa assumir seu papel na construção de uma sociedade mais justa, equânime e solidária. Neste sentido, a educação em direitos humanos, não se situa em uma posição privilegiada e ainda encontra inúmeras resistências em nosso país (Ramos, 2021, p. 2).

Diante dessas premissas, surge o seguinte questionamento: De que maneira a instituição escolar, enquanto espaço social que visa garantir a educação como um direito humano, articula-se com questões voltados ao racismo e ao capacitismo? Para responder à questão, foi realizada uma pesquisa bibliográfica e exploratória em bases de dados eletrônicas e em livros que abordassem a temática. Não foi definido um intervalo de tempo para busca das publicações.

Este estudo tem como objetivo trazer luz a reflexão da educação enquanto direitos humanos educacionais, não apenas como uma parte social estatutária, mas como capaz de proporcionar a garantia de direitos educacionais negligenciados à parcela da população que se encontra, por anos a fio, em uma posição social de vulnerabilidade e exclusão, sendo foco deste trabalho as pessoas negras e em situação de deficiência. A escolha desses grupos identitários deu-se pelo fato de as autoras vivenciarem situações de preconceito e exclusão com seus filhos no ambiente escolar, ou seja, da violação dos direitos humanos educacionais.

Paiva (2012, p. 10) nos possibilita entender a relevância da temática apontando que é no “campo escolar” que se evidencia as vivências sociais, entre elas a “exclusão” do indivíduo que, perante a sociedade é considerado como “diferente”.

Ao longo da história da humanidade por diversas vezes temos a oportunidade da verificação da “exclusão” como fator controlador de poder e autoridade. Neste sentido, gostaríamos de trazer neste estudo a Educação como produto histórico e agente social transformadora que recebe a influência do capitalismo e neoliberalismo com o intuito de propagar os valores definidos por uma sociedade.

Foucault (1978, p. 15) traz em sua obra o olhar para o cerceamento da liberdade dos indivíduos como regulação social onde apenas uma camada poderia ter livre circulação. Aqueles que era considerados como diversos perante a sociedade pertenciam a camada excluída, muitas vezes “morta”, por não fazerem parte do quadro “convencional” esperado.

Ainda segundo Foucault (1978, p. 20), foram criados hospitais e instituições asilares mais do que cuidar, carregavam o velado desejo social de repressão e retirada da circulação os indivíduos diversos, que não compunham uma classe social específica esperada.

Em resposta a tal estratégia, no Brasil tem-se o Movimento da Reforma Psiquiátrica em 1987 em prol do fim das instituições hospitalares psiquiátricas e, a

Luta Antimanicomial que faz lembrar que todo cidadão têm o direito fundamental à liberdade, o direito a viver em sociedade, além do direito a receber cuidado e tratamento sem que para isto tenham que renunciar a seu lugar de cidadãos.

É neste contexto que a escola assume seu papel social e passa a absorver todas as pessoas que socialmente eram consideradas diversas. Todavia, embora o inciso III do art. 208 da Constituição Federal de 1988 estabeleça a presença de pessoas em situação de deficiência nas redes regulares de ensino, o governo e a sociedade sutilmente criam instituições de ensino especialmente para atender a população em situação com deficiência, alegando que seria uma maneira de oferecer uma educação especializada a essa população, todavia, era uma forma de exclusão velada, uma herança das antigas instituições asilares mencionadas acima.

No Brasil história se torna evidente diante do passado e presente do indivíduo afrodescendente, que possui em sua árvore genealógica características físicas e culturais resultantes de uma colonização escravocrata, implicando diretamente nas consequências sociais que permeiam o “campo escolar”.

Isto posto, para melhor reflexão e compressão da interlocução de educação como um caminho para garantia dos direitos humanos das pessoas negras e em situação de deficiência, a seguir serão apresentados tópicos sobre tais temáticas.

RACISMO NO CAMPO EDUCACIONAL: UMA CONSEQUÊNCIA HISTÓRICA

O racismo, assim como o capacitismo, faz parte de um dos preconceitos conhecidos como “estruturais”. Isso significa que as ações de discriminação não estão apenas no plano da consciência, mas, sua estrutura é intrínseca ao inconsciente e está na essência da sociedade, tornando-se apropriado para manter, reproduzir e recriar desigualdades e privilégios (Bersani, 2018, p. 381).

As diferentes opressões não se somam apenas, elas “se multiplicam” e geram situações novas, únicas, reforçando as já existentes. Uma vez que a educação se identifica como um espaço privilegiado na formação e socialização humana, podendo ser determinante para construção de uma consciência crítica, ou um suporte para alienação da consciência humana e reprodução da ideologia dominante (Ramos, 2021, p. 3).

Munanga e Gomes (2006) descrevem o racismo como resposta de uma ação contrária, frente as características físicas de “pertença racial” que são observados por genótipos e fenótipos que caracterizam: cabelos, olhos, tonalidade de pele, julgando a existência de “raças humanas entre “melhores ou piores”.

Além disso, constatamos que a cultura afrodescendente ganha em sua bagagem a “exclusão” como resposta de todo trabalho físico e brutal ofertado, uma das bases que sustentam os atos de racismo até a atualidade. Ademias, existe

também a cultura meritocrata dizendo que os negros não ocupam certos lugares e postos, especialmente no âmbito educacional e do mercado de trabalho, por ser irresponsável ou cognitivamente incapaz.

Ainda segundo Ramos (2021, p. 14) é comum observar práticas de racismo sendo silenciadas no ambiente escolar, tanto por parte dos alunos, como dos professores negros pois, assumir que essas práticas existem pode prejudicar a imagem da escola. Para o autor, o ambiente escolar é ainda agente opressor para muitas identidades é algo que tanto o Estado quanto as comunidades escolares ainda não conseguem reconhecer.

Santos (2016) enfatiza que “descolonizar é necessário”, nos convidando a uma reflexão profunda no que se refere a pensamentos convencionais, mobilizando a necessidade de lutarmos frente a “naturalização do racismo”, bem como a importância de denunciarmos toda e qualquer circunstância que reproduzam, incentivam ou afetam a imagem da “negritude”.

É importante ressaltar que no Brasil a Lei de Diretrizes Nacionais para Educação Básica trata da inclusão dos estudantes com necessidades educacionais especiais (NEEs), e partir dela que a escola passa a receber todas as formas de diversidade (Xavier e Dias, 2018, p. 912). Neste sentido, as questões raciais passam a fazer parte das necessidades educacionais especiais, uma vez que o racismo atravessa todas as relações estabelecidas no ambiente escolar, como pautado anteriormente.

A partir dos anos de 1980/90, com o processo de (re)democratização da sociedade brasileira, observa-se a (des)construção de paradigmas, os quais visam promover a equidade social para os sujeitos negros e indígenas, marginalizados e destituídos historicamente de assistência social específica. Neste contexto, também é possível observar a ocorrência de mudanças significativas no âmbito das políticas de integração da pessoa com NEEs, principalmente às iniciativas de posicionamento em prol da escolarização que eles carecem (Freitas *et al*, 2022, p. 4).

Para Ramos (2021, p. 14), a conscientização de todo ambiente educador para inclusão, deve ser diário dentro da escola e contínuo fora dela, através do trabalho sobre o preconceito racial nas escolas, pode-se ampliar os conhecimentos e dar uma nova visão sobre a discriminação circundante da pele negra.

Além disso, é de extrema importância e urgência a implementação de políticas públicas que protejam a educação da população negra uma vez que, enfrentam diariamente desafios sociais por não serem considerados como pessoas que “fogem do padrão” estabelecido pelo imaginário social heteronormativo, como as pessoas em situação de deficiência, por exemplo, que precisam ser “cuidadas”.

Não raro as pessoas negras conseguirão inserir-se e/ou integrar-se na sociedade sem lidar com a violência da discriminação, a desigualdade

e, conseqüentemente, com o fenômeno de exclusão (Freitas *et al*, 2022, p. 3). Afinal, quem vê o sofrimento, a exclusão e discriminação da população negra no contexto escolar? Quem vê as necessidades educacionais específicas que vão para além da cor da pele, como questão socioeconômicas, de saúde, de relacionamento familiar e que acompanham a trajetória escolar daquele aluno negro?

CAPACITISMO E EDUCAÇÃO: UM DIÁLOGO NECESSÁRIO

O capacitismo, outro tópico em destaque neste estudo, refere-se ao preconceito contra as pessoas em situação de deficiência. Ferreira (2023, p. 147) ressalta que as pessoas em situação de deficiência muitas vezes são vistas como incapazes ou inaptas a realizar tarefas cotidianas, como trabalhar ou tomar decisões de maneira independente. Para a autora, isto configura-se dentro de uma lógica capacitista, um dos muitos desafios enfrentados quando se busca pela inclusão.

Copetti e Bisol (2023, p. 417) corroboram com o postulado acima, ao afirmarem que o capacitismo se evidencia como uma postura preconceituosa que hierarquiza as pessoas em função de ideais de corpo normatividade relacionados à funcionalidade e à beleza, e também as generaliza como incapazes em todas as esferas da vida: pessoal, profissional, social.

Deste modo, cabe ressaltar que propor a discussão sobre o capacitismo dentro do ambiente escolar percorre por concepções da deficiência marcadas pela lógica heteronormativa dos corpos perfeitos, que encara a deficiência como algo que precisa ser curado ou tratado. E é neste cenário que a educação inclusiva se ergue, em uma tentativa minimizar os danos causados pelo capacitismo.

Para Freire (2004, p. 30) o educador se torna agente ativo no processo de educação não somente na transmissão e “reprodução” de conteúdos cognitivos, mas no auxílio e clareza da realidade social, não permanecendo apenas obstantes as barreiras “escolar” e sim interferindo no “mundo”.

Escolarizar, na contemporaneidade, significa, além de instrumentalizar os indivíduos para inserção no jogo econômico (Lopes, 2009, p. 8).

Desta forma é pensar no espaço escolar como fator determinante no auxílio do desenvolvimento da função social, onde cada indivíduo terá a oportunidade de se conhecer e reconhecer no outro a própria humanidade, se abstendo de rótulos sociais.

Diante desta premissa entendemos a necessidade de o ambiente escolar extrapolar seus limites institucionais, no que se refere ao espaço coletivo de saberes cognitivos, tornando-se espaço de liberdade e respeito a diversidade.

De acordo com a Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural da UNESCO (2002, p.06), se faz necessário a promoção, “por meio da Educação,

uma tomada de consciência do valor positivo da diversidade cultural e aperfeiçoar, com esse fim, tanto a formulação dos programas escolares como a formação dos docentes.”

Todavia, embora o Brasil seja um país com diversas leis e políticas públicas que regulamentem a educação inclusiva, ainda é possível observar muita resistência e passividade no momento de colocá-las em prática, uma vez que, numa sociedade estruturada com valores capacitistas, a escola é também organizada com forte influência desses valores (Copetti e Bisol, 2023, p. 417).

Conforme colocado por Freitas *et al* (2022, p. 4), a política de integração deixa lacunas na perspectiva de assegurar a dignidade e o valor dos sujeitos com NEEs, visto que impõe a esses um enquadramento educacional e um determinado “padrão” que reprime suas subjetividades e necessidades ao uniformizar as formas de ensino.

Deste modo, a inclusão passa a ser vista apenas como “cumprir a lei”, uma obrigação ao qual a escola precisa se adequar e “engolir”, já que as normativas “não permitem” que as crianças em situação de deficiência estejam fora das redes regulares de ensino. Fato é que as escolas não tiveram tempo hábil e nem estrutura pedagógica e/ou psicológica para receber os alunos de inclusão, refletindo em práticas mal adaptadas ou inexistentes, carregadas de crenças culturais antigas de que pessoas em situação de deficiência não são capazes. Só quando adotarmos uma postura anticapacitista a inclusão escolar ocorrerá de forma efetiva.

O primeiro passo para uma postura anticapacitista é compreender que a deficiência só existe porque a sociedade dita que aquele corpo diverso tem um “déficit” e precisa ser curado. A deficiência está no *meio* e não no *sujeito*. Se estabelece a partir da relação da pessoa com a sociedade, não é uma condição estática, nem natural ou definitiva, mas, é determinada culturalmente na produção histórica e política da sociedade no qual está inserida (Ferreira, 2023, p. 150; Silva, 2006, p. 121).

Outra questão a ser considerada é para promover a inclusão é a descentralização do processo de ensino e aprendizagem unicamente como responsabilidade do aluno ou da família. É comum observar a inclusão sendo compreendida apenas como proporcionar o acesso daquele aluno a escola e nada mais. Porém, de acordo com Copetti e Bisol *apud* Carbonell (2016, p. 101-126) nem todas as crianças devem ser tratadas da mesma maneira, e a escola deve adaptar-se às suas necessidades, possibilitando a inclusão escolar, por meio de mudanças atitudinais e não somente mudanças legais, sistemáticas, estruturais ou teóricas.

A INTERSECCIONALIDADE ENTRE QUESTÕES DE RAÇA E DEFICIÊNCIA NO AMBIENTE ESCOLAR

Aos pensarmos na educação como um direito de todos os cidadãos, se faz necessário articular sobre as interseccionalidades identitárias que permeiam o ambiente escolar, aqui neste estudo representadas pelas questões raciais e da deficiência. Compreendemos a interseccionalidade a partir do proposto por Crenshaw (2002, p. 177):

A interseccionalidade é uma conceituação do problema que busca capturar as consequências estruturais e dinâmicas da interação entre dois ou mais eixos da subordinação. Ela trata especificamente da forma pela qual o racismo, o patriarcalismo, a opressão de classe e outros sistemas discriminatórios criam desigualdades básicas que estruturam as posições relativas de mulheres, raças, etnias, classes e outras.

Tem-se como uma dessas consequências o fato de a educação não estar ao alcance de toda a população ao longo da história do Brasil. Inicialmente era um privilégio apenas a camada mais alta e elitizada da população portanto, para que os grupos minoritários tivessem o mesmo acesso, dispenderam anos de luta e movimentos sociais para garantia desse direito. Tais movimentos foram expressões fundamentais na luta pelos direitos das mulheres, negros, indigenistas, pessoas em situação de deficiência e outros grupos minoritários nos séculos passados e que agora voltam reconfigurados em força e conteúdo ganhando novamente os espaços públicos (Scoleso, 2017, p. 196).

A potência desses movimentos e da presença dessas pessoas no ambiente escolar possibilita a ruptura dos movimentos de exclusão, violência e desigualdade. O conceito de inclusão, educação pautada nos direitos humanos, respeito às diferenças só fazem sentido se exemplificados e protagonizados pelas pessoas que os vivenciam (Silva, 2017, p. 155).

A ideia de trazer o conceito de interseccionalidade neste estudo foi justamente para demonstrar como as questões de opressão identitárias não acontecem de forma isolada, pelo contrário, é extremamente comum acontecerem de forma simultânea na vida da mesma pessoa, como um desdobramento do próprio sistema. Neste sentido, para que de fato os direitos humanos sejam garantidos nos ambientes escolares e a inclusão aconteça, se faz necessário que os educadores e gestores olhem para o alunado minoritário de forma holística.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pode-se concluir, a partir da elaboração deste estudo que reflexão acerca da articulação entre a educação, os direitos humanos, o racismo e o capacitismo é extremamente benéfica para ampliar o olhar para as questões de opressão que acontecem no ambiente escolar e como as mesmas se construíram e consolidaram ao longo do país. Uma opressão nunca acontece de maneira isolada, pelo contrário, possui mais que um atravessamento envolvendo questões culturais, econômicas, de relações familiares, de valores sociais, dentre outros.

Fato é que este cenário tende a eclodir no ambiente escolar devido as interações sociais que ali acontecem, e, por ser a escola uma instituição social que objetiva não só o ensino e aprendizagem pedagógico, mas a transmissão de valores. Assim sendo, pensar nas pessoas que são oprimidas e possibilitar seu acesso ao ambiente escolar de uma maneira justa e igualitária é benéfico para todos os atores presentes neste cenário.

O contato com a diversidade humana deste a educação básica pode auxiliar da compreensão da mesma, favorecer o respeito e a empatia com as necessidades educacionais específicas do outro, auxiliar na propagação de práticas inclusivas, diminuir com o preconceito ao longo de toda a trajetória escolar dos envolvidos e, conseqüentemente, refletir em práticas mais humanas no mercado de trabalho.

REFERÊNCIAS

- BERSANI, H. (2018). Racismo estrutural e o direito à educação. **Rev. Educ. Perspec.**, v. 8, n. 3, p. 380-397. DOI: 10.22294/eduper/ppge/ufv.v8i3.892.
- BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil, promulgada em 05 de outubro de 1988, São Paulo.
- CABRAL, E. A.; YANNOULAS, S. C. (2021). A segregação socioeducacional no Distrito Federal do Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, v. 26. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782021260069>.
- CARBONELL, J. As Pedagogias da Inclusão e da Cooperação. In: CARBONELL, Jaume. Pedagogias do século XXI: bases para a inovação educativa. Trad. de Juliana dos Santos Padilha. 3. ed. Porto Alegre: **Penso**, p. 101-126, 2016.
- COPETTI, A. M., BISOL, C. A. (2023). O capacitismo como barreira para a inclusão escolar. In: Anais de Colóquios de políticas e gestão escolar, **Colóquios - Geplage - PPGED - CNPq** n. 4, p. 415-419. Disponível em: <https://www.anaiscpge.ufscar.br/index.php/CPGE/article/view/1110>.
- CRENSHAW, K. (2012). Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: A Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine, Feminist Theory and

Antiracist Politics. In: University of Chicago Legal Forum: Vol. 1989: Iss. 1, Article 8, p. 139-167. Disponível em: <https://chicagounbound.uchicago.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1052&context=uclf>.

FERREIRA, E. C. (2023). Refletindo sobre a inclusão escolar: o que é capacitismo? **Revista Científic@ Universitatis**, v. 10, n. 1, p. 146-157. Disponível em: http://revista.fepi.br/revista/index.php/revista/article/viewFile/859/pdf_174.

Foucault, M. História da Loucura na Idade Clássica. São Paulo: **Perspectiva**, 1978.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 30ª edição. Ed. Paz e Terra. Rio de Janeiro RJ, 2004.

FREITAS, A. S.; GROSSI, G. L.; MELO, E. C. (2021). Educação inclusiva e relações étnico-raciais: uma análise interseccional afrocentrada. **Revista de Educação**, PUC-Campinas, v. 27, e225428, 2022. <https://doi.org/10.24220/2318-0870v27e2022a5428>.

LOPES, M. C. (2009). Políticas de inclusão e governamentalidade. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p.153-169, maio-ago. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoe realidade/article/view/8297/5536>.

MUNANGA, K., GOMES, N. L. (orgs). **O negro no Brasil de hoje**. – São Paulo: Global, 2006. Disponível em: <https://repositorio.usp.br/item/001573615>.

Organização das Nações Unidas. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**, 1948. Disponível em: <http://www.ct.ufpb.br/lacesse/contents/documentos/legislacao-internacional/declaracao-universal-dos-direitos-humanos-1948.pdf/view>.

PAIVA, O. A. F. Contradições dos programas de transferência de renda no campo da educação. Brasília: **Liber Livros**, 2012.

RAMOS, L. R. (2021). A interseccionalidade na educação inclusiva: marcadores sociais da diferença. Artigo Científico apresentado ao curso de Pós-Graduação Lato Sensu em Diversidade e Gênero na Educação da Universidade Federal da Integração Latino-Americana – UNILA. Chile, p. 22. Disponível em: <http://dspace.unila.edu.br/123456789/6131>.

SANTOS, S. P. Os intrusos e os outros no ensino superior: Relações de raça e classe nas ações afirmativas da UFES. Ed. **CVR**. Curitiba, 2016.

SCOLESO, F. (2017). Os movimentos sociais na era da mundialização do capital e da precarização do mundo do trabalho: neoliberalismo e transnacionalização, **Revista de História Comparada**, v. 11, n. 1, p. 195-225. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/RevistaHistoriaComparada/article/view/4276/pdf>.

SILVA, D. V. (2017). Diálogos sobre escola e diferença: uma perspectiva interseccional sobre o cotidiano escolar. **Revista Interinstitucional Artes de Edu-**

car, v. 3, n. 1, p. 154-169, Rio de Janeiro. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/riac/article/view/29531/20764>.

SILVA, L. M. (2006). A deficiência como expressão da diferença. **Educação em Revista**, v. 44, p. 111-133, Belo Horizonte. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0102-46982006000200006>.

UNESCO. **Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural**. Brasília, DF, 2002.

XAVIER, F. A., DIAS, I. A. D. S. (2018). A inclusão escolar do aluno afrodescendente público alvo da educação especial. In: V SEMINÁRIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL e XVI SEMINÁRIO CAPIXABA DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA, UFES – VITÓRIA.

A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA SOB OS CIRCUITOS DO CAPITALISMO À BRASILEIRA: ORIGEM DE DESOBRAMENTOS À LUZ DO MATEALISMO SÓCIO-HISTÓRICO E DIALÉTICO

Ailton Batista de Albuquerque Junior (Roinuj Tamborindeguy)¹

Kássia Lia Costa Fernandes²

Lara Cristina Evaristo Rodrigues³

Maria Brasilina Saldanha da Silva⁴

Antonia Jozilane dos Santos Nascimento⁵

Maria Nayane de Queiroz Alves⁶

Regina Daucia de Oliveira Braga⁷

-
- 1 Psicanalista@, Neuropsicopedagog@, Letrólog@, Assistente Social e Professor Pedagogo. Doutorand@ em Educação (UFU). Mestr@ em Avaliação de Políticas Públicas (UFC). Especialista em Gestão Escolar (FVJ); Educação a Distância (UCAM); Educação Inclusiva (FESL); Gestão Pública (UNILAB); Gênero e Diversidade na Escola (UFC); Psicopedagogia (UCAM); Neuropsicopedagogia (FLATED); Educação Infantil (FLATED); Serviço Social e Políticas Públicas (INTERVALE/MG); Serviço Social Organizacional (INTERVALE/MG); Metodologia da Língua Portuguesa (INTERVALE/MG); Docência na Educação Básica (IFMG); Gênero, Diversidade e Direitos Humanos (UNILAB); Gestão Empresarial (Intervale/MG); Educação de Jovens e Adultos (IFRO); Metodologia da Educação a Distância (Intervale); Ciências da Natureza e suas Tecnologias (UFPI); Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (UFPI); Matemáticas e suas Tecnologias (UFPI); Linguagens e suas Tecnologias (UFPI); Pedagogia Empresarial (Intervale/MG). Pós-graduando em Educação Digital (SESI-SC) e Docência na Educação Profissional e Tecnológica (IFAC) Graduação em Pedagogia (UECE); Letras Português-Inglês (FGD); Letras Português-Espanhol (FGD) e Serviço Social (UNIP). E-mail: pedagogo.uece@hotmail.com.
 - 2 Graduação em Pedagogia (UECE). Especialista em Psicopedagoga (FAVENI). Professora da Rede Municipal de Fortaleza. E-mail kassialia97@gmail.com.
 - 3 Doutoranda em Educação (UFU). Mestra em Educação (UFU). Graduação em Pedagogia (UFU). Bolsista da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais (FAPEMIG). E-mail: laraevaristo@ufu.br.
 - 4 Mestra em Educação Profissional e Tecnológica (IFES). Especialista em Metodologia do Ensino Fundamental e Médio. Graduação em Pedagogia (UVA). Pedagoga do IFCE. E-mail: maria.brasilina@ifce.edu.br.
 - 5 Especialista em Docência na Educação Profissional e Tecnológica (IFCE) e Língua Portuguesa e Literatura Brasileira (FAVENI). Graduada em Letras/Português (UFC). Professora da Rede Municipal de Itapipoca/CE. E-mail: assessoria.academica.1988@gmail.com.
 - 6 Mestranda em Tecnologias Emergentes em Educação (Must University). Especialização em Gestão Escolar e Coordenação Pedagógica (INTERVALE) e Língua Portuguesa e Literatura Brasileira (Faculdade Única de Ipatinga). Professora da rede municipal de Pacajus/CE. E-mail: nanaqueiroz22@gmail.com.
 - 7 Mestra em Ciências da Educação (Unilogos). Especialização em Atendimento Educacional Especializado (UFC), Psicomotricidade Relacional (FACEL) Educação Especial (Uva) e Graduação em Pedagogia (UVA). Docente na Rede Municipal de Fortaleza. E-mail: daucia2020@gmail.com.

1. À GUIA DE PREÂMBULO

À rigor, esta produção acadêmica constrói um arsenal teórico-metodológico, técnico-operacional e ético-político com fulcro nas concepções de Educação Profissional e Tecnológica (EPT) e seus desdobramentos do ordenamento jurídico como política social, configurando-se assim como um direito social inalienável, universal e intransferível. Por essas vias, pretendemos tecer ponderações a respeito da construção sócio-histórica da EPT em conjuntura nacional.

O percurso e as configurações metodológicas contaram com a abordagem qualitativa calcada no materialismo histórico-dialético, desenvolvendo o itinerário acadêmico-científico com delineamentos da pesquisa bibliográfica, documental e exploratória, predominando o entendimento de contradições e totalidade no objeto de estudo ao descortinar ranços e avanços no estado da arte.

Nesses termos, visando atingir o objetivo preestabelecido, adentraremos nas contribuições teórico-metodológicas, técnico-operacionais e ético-políticas de arsenal primário e secundário. Sumariamente, o estudo permitiu-nos apontar que o estado da arte está em constates vicissitudes em seu ordenamento jurídico, haja vista que a formação profissional, durante o século XX, sofreu uma série de reformas, ajustes, reajustes e desajustes. Por conseguinte, essas mudanças na lei buscavam atender às demandas do mercado de trabalho, em consonância com as transformações ocorridas na sociedade brasileira.

Solidamente aduzimos que as categorias de educação e trabalho, desde sua gênese, incitam polêmicas e controvérsias, devido às diferentes concepções em que não analisadas. Nessa óptica, abordaremos o estado da arte, com fulcro em uma perspectiva de totalidade dialética que analisa um objeto específico, levando em contas as dimensões multifatoriais do todo. Isto porto, a Educação Profissional e Tecnológica (EPT) vem interpelando o pensamento educacional de como fazer a educação (ARROYO, 2019). Dessa forma, uma análise crítica e atenta acerca da EPT provoca questionamentos desafiantes o pensamento pedagógico no que tange ao direito à educação dos trabalhadores e trabalhadoras.

Nesse introito, o ordenamento brasileiro configura o direito à educação, principalmente a partir de 1988, com a Constituição Federal, contempla com muito detalhamento o direito à educação, além de prever mecanismos jurídicos que podem ser utilizados para a sua proteção e instituições para a sua defesa, como o Ministério Público (MP).

Este itinerário acadêmico-investigativo contou com um percurso teórico-metodológico, técnico-operacional e ético-político calcado na abordagem qualitativa, com aportes do materialismo histórico-dialético, por intermédio da pesquisa bibliográfica, exploratória e documental. Nessa acepção, o paper contou com o objetivo de traçar um panorama histórico-social do direito à EPT, através

das vicissitudes e reverberações na construção do objeto na seara nacional.

A escolha do tema, **justifica-se**, tendo em vista que o processo de ensino-aprendizagem de uma profissão sofreu mudanças estruturais em seu decurso, pois na gênese dessas formações, os estabelecimentos educacionais não contavam com recursos humanos, estrutura física, material, tecnológica e pedagógica com atualmente ocorre.

A relevância do estado da arte, ocorre devido constata-se de que a reformulação da EPT, buscou a ampliação da formação educacional nacional, expandindo-se territorialmente, para diferentes pontos no país, prospectando potencialidades das localidades para a produção de inovações tecnológicas, reverberando em estratégias geopolíticas na ambígua correlação entre educação profissional e a produção de conhecimento teórico-metodológicos, técnico-operacionais e ético-políticos.

O referencial teórico foi embasado em Alves e Azevedo (2019); Andrade (2017); Arroyo (2019); Braga (2020); Brandão (1995); Brasil (1909, 1961, 1982, 1988, 1996, 2006, 2008, 2013, 2014, 2015); Chizzotti (2010); Costa e Coutinho (2018); Costa (1996); Creswell e Creswell (2021); Cury (2002); Dore (1983), Foss (2018); Frigotto e Ciavatta (2006); Gil (2019); Ibañez (2012); LEÃO (2017); Libâneo (1991); Manfredi (2002); Marconi e Lakatos (2017); Minayo, Deslandes e Gomes (2016); Oliveira (2018); Prodanov e Freitas (2013); Romanelli (1980); Saviani (2007); Severino (2018); Silva (2017); Sousa, Oliveira e Alves (2021); Sousa e Benites (2021) e Souza (2020).

O trabalho está dividido em 4 seções, iniciando pela introdução que descortina as pretensões da pesquisa, por meio de justificativa, objetivos, relevância, metodologia e referencial teórico, para a constituição do estado da arte.

O segundo tópico, abordará o percurso metodológico e seus desdobramentos, calcado em uma abordagem qualitativa em consonância com o materialismo histórico-dialético. Assim, fará uso da pesquisa exploratória, documental e preponderantemente, bibliográfica.

O terceiro item tratará da educação e do trabalho em seus circuitos sócio-históricos, realizando apontamentos e tessituras genealógicas do ordenamento jurídico brasileiro e seus consequentes desdobramentos contemporâneos das políticas públicas de educação profissional e tecnológica.

2. PERCURSO E CONFIGURAÇÕES METODOLÓGICAS

Quanto aos objetivos esta empreitada acadêmico-científica, recorreu à pesquisa exploratória, tendo em vista esta proporcionar maior familiaridade com o objeto de estudo (GIL, 2019). Dessa forma, o presente estudo foi realizado consubstanciado na teoria, no método e na criatividade (MINAYO, 2016).

Por essas vias analíticas, Oliveira (2018) aduz que a pesquisa exploratória é uma modalidade de pesquisa que se configura como um rascunho para posterior aprofundamento na temática. Com efeito, Andrade (2017) ratifica as premissas proferidas pelo aludido autor, expondo que esse tipo de pesquisa tem características preliminares para consubstanciamento para o estado da arte. Leão (2017), consubstancia essas premissas, alegando que essa modalidade de pesquisa é ideal para formular um problema mais delimitado. Na concepção de Marconi e Lakatos (2019), a pesquisa exploratória tem como fundamento, estabelecer hipóteses, aumentando o vínculo e deslindando conceitos e categorias basilares para a compreensão do estado da arte.

Quanto aos procedimentos técnicos, perscrutamos à pesquisa bibliográfica para constituição do arsenal teórico desta produção, pois em consonância com Gil (2019) esse tipo de averiguação, configura-se como *conditio sine qua non* para a expansão de outras possibilidades e itinerários investigativo-acadêmicos. Isto posto, Sousa, Oliveira e Alves (2021), vislumbra que a pesquisa bibliográfica tem como mola propulsora, auxiliar o pesquisador no tocante à delimitação do tema e na contextualização do estado da arte.

Ademais, em relação aos procedimentos técnicos, também foi indeclinável o uso da pesquisa documental, circunscrita por intermédio de consultas às leis, aos decretos, às resoluções, às portarias e pela análise de notícias, haja vista que em conformidade com Severino (2018) essa modalidade de investigação acadêmico-científica traz uma multiplicidade de documentações (SEVERINO, 2018).

À rigor, optamos pela abordagem qualitativa, visto ser aquela que mais nos auxilia na compreensão dos fenômenos sociais (CRESWELL; CRESWELL, 2021). Assim, no tocante à visão do objeto estudo, vislumbramos o método materialista histórico-dialético, cogitando em uma análise, por via da perspectiva de totalidade do estado da arte (FOSS, 2018). Isto é, no presente estudo buscamos construir um itinerário que desse conta da origem da educação profissional e seus desdobramentos em âmbito tecnológico como um direito indivisível, inalienável e universal. Por conseguinte, a dialética configura-se a partir da interpretação da realidade, compreendo que todos os fenômenos são em sua essência, contraditórios e organicamente unidos e indissolúveis (PRADANOV; FREITAS, 2013).

À face do exposto, assimilamos que a dialética enfatiza as vicissitudes qualitativas dos fenômenos sociais, em detrimento da superioridade e defesa da abordagem quantitativa como norma (Ibid.). Nesse ínterim, nossa abordagem não está engendrada unicamente na perspectiva positivista, que se reduz a procedimentos quantitativos. Contudo, parte do pressuposto da interrelação e contradição das dinâmicas societárias inerentes a cada fenômeno.

Logo, a dialética marxista, permite-nos partir do geral para o específico, para possibilitar uma visão ampla do fenômeno, calcados em uma pluralidade de enfoques, interpretando as realidades *sui generis*. Ainda sobre as presentes abordagens, anuímos com Chizzotti (2010), ao conceber o objeto de estudo como um fenômeno imbuído de significados e de relações histórico-sociais, em detrimento de uma concepção inerte e neutra.

Esta produção acadêmico-científica, teve origem a partir de um curso de formação docente, denominado Educação Profissional e Tecnológica (EPT) no Brasil, com carga horária de 320/h, proporcionado pelo Centro Profissionalizante Itavianas, polo Uninter/Itapipoca (CE), na modalidade de Educação a Distância (EaD), de janeiro a junho de 2021. Data venia, os autores que contribuíram para este empreendimento, foram alunos-componentes, participando, ativamente, na consulta de pelo menos 30 documentos disponibilizados, dentre livros, artigos, capítulos de livros, monografias, teses e dissertações, sendo que eles elaboraram, resumos, resenhas, fichamentos e anotações que puderam ser inseridas nesta obra. Além das contribuições na revisão de texto, normalização ABNT e análise de plágio.

À rigor, quanto aos aspectos ortogramaticais nas citações diretas, essas respeitam, fidedignamente, os aspectos normativos da época em que as obras foram elaboradas e publicadas.

3. TRABALHO E EDUCAÇÃO

Pela perspectiva de Libâneo (1991) tanto o trabalho como a educação existem a partir da origem do ser humano na terra. Por conseguinte, as manifestações primitivas de educação informal e não intencional ocorreram na pré-história, período em que ainda não havia sociedades organizadas, contudo, apenas limitados agrupamentos humanos dispersos.

Em contexto brasileiro, a Educação Profissional e Tecnológica emergiu oficialmente por meio do Decreto n.º 7.566, de 23 de setembro de 1909, corroborado pelo Presidente Nilo Peçanha, que assumira a função depois do falecimento de Afonso Pena no mês ano.

Por sua vez, Cury (2002) que, contemporaneamente, a educação é um desdobramento dos direitos sociais, tendo como defesa o valor da igualdade e equidade entre os cidadãos. Nesses termos, Brandão (1995) realiza uma reflexão, quando aponta que educação poderá conceber tipos de homens, criando o conhecimento que os legitima. Nessa acepção, o autor aborda o conceito de educação em um viés amplo, lançando-a como espaço privilegiado de poder e influência societária.

À rigor, a Constituição Federal Brasileira em 1988 concebe a educação formalizada como um é direito de todos os cidadãos, sendo dever do Poder

Público e da família. Isto dito, deve ser promovida e incentivada em colaboração com a sociedade civil (BRASIL, 1988).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), nº 9.394/96, destaca que a educação em uma perspectiva ampla, abrangerá os processos formativos que irão desenvolver-se tanto na vida familiar, como na convivência humana, nos processos laborais, nos estabelecimentos de ensino e pesquisa, em movimentos sociais e nas organizações da sociedade (BRASIL, 1996). Destarte, no tocante ao trabalho, Costa (1996), entende que essa categoria emerge como elemento fundante em virtude da necessidade humana de realizar a transformação do mundo natural, produzindo os bens materiais, simbólicos e serviços demandados à vida e a sua reprodução sociocultural.

Em suma, percebemos o ser humano como histórico. Dessa forma, desprovido de uma essência genérica, posto que sua constituição acontece a partir do processo de trabalho, relacionando-se com a natureza, através da transformação e/ou reprodução.

O trabalho, com fulcro em suas representações sociais, por muito tempo foi compreendido em sua conotação negativa como um castigo, distante e discrepante de seu significado positivo de labor.

À vista disso, a autora relata que desde o Renascimento, com o antropocentrismo, que coloca o homem no centro do Universo homem, esses seres passam a ter voz ativa, constituinte e criador do mundo que os medeia. Nessa perspectiva, os fundamentos que levam o homem a trabalhar estão no próprio trabalho e não externo a ele. Por conseguinte, o trabalho não recaía exclusivamente sobre os escravos, visto que era possível ter a opção de aceitação ou não, inclusive, os homens livres, eram realizados por pessoas livres e brancas que necessitavam do labor para sua subsistência.

Frigotto e Ciavatta (2006), percebem que, contemporaneamente, ainda é forte no imaginário social, a concepção de superioridade do trabalho intelectual, em detrimento de profissões que lidam com o trabalho material. Nesse ínterim, a ideia aludida é consubstanciada com fulcro no produto das relações sócio-históricas determinadas pelos seres humanos. Minuciosamente, Cury (2002) aduz o trabalho como direito econômico e social Grosso modo, fundamentado na base da igualdade entre os sujeitos, prevê que todas os indivíduos devem ter subsistência digna e cidadã.

Dore (1983) aponta que, no Governo Provisório de Getúlio Vargas (1930-1937) ocorreram mudanças profundas e expressivas em relação aos estreitamentos de laços entre a educação na perspectiva profissional e sua dimensão preparatória para a indústria. Data venia, adotou-se um conjunto de medidas centralizadoras como a eliminação das Assembleias das Unidades Federativas

(UF), das Câmaras Municipais e de partidos políticos, sendo que os ministros da confiança de Vargas foram nomeados para atuação como interventores nos nas UF. Subsecutivamente, Dore (1983) concebe que o processo de fechamento do País, acompanha-se de uma modernização conservadora, emergindo a legislação sindical e de proteção ao trabalho. À face do exposto, essa centralização do poder, proporcionou em uma revolução passiva ou feita “pelo alto”, em detrimento da participação popular nas decisões políticas.

3.1 Trabalho e educação: apontamentos e tessituras genealógicas do ordenamento jurídico brasileiro

Souza e Benites (2019) trazem à baila que, a EPT ganhou novos layouts por meio de criação de políticas públicas educacionais nas últimas duas décadas, preponderantemente, nos governos do Partido dos Trabalhadores (PT), iniciando a fundação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, instituído pela Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, através do dispositivo da Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008.

Por conseguinte, a era petista, representada pelo então Presidente da República Federativa do Brasil, Luís Inácio Lula da Silva, deram maiores holofotes a essa modalidade de educação nas ações e estratégias desse governo. Nesse âmbito, a referida lei instituiu, através de seu artigo 1º, que em âmbito federal, a Rede de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, será composta pelos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia - Institutos Federais; pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná - UTFPR; pelos Centros Federais de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca - CEFET-RJ e de Minas Gerais - CEFET-MG; pelas Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais e pelo Colégio Pedro II (BRASIL, 2006).

Diante do exposto, os estabelecimentos educacionais aludidos, têm natureza jurídica autárquica, sendo detentoras de autonomia no âmbito administrativo, patrimonial, financeiro, didático-pedagógico e disciplinar (Ibid.) Ademais, desataca-se que os Institutos Federais são unidades que visão oferecer educação superior, básica e profissional, calcadas na perspectiva pluricurricular e multi-campi, em modalidades de ensino específicas, conjugando conhecimentos e saberes técnicos e tecnológicos com a sua práxis pedagógica. Nessa amálgama, é indeclinável a contribuição da Lei nº 11.892/2008, tendo em vista, posto que cria 38 Institutos Federais em todo o território nacional, contribuindo para a democratização do acesso ao ensino profissionalizante, técnico e tecnológico em diversos níveis e modalidades de saberes.

Em suma, a formulação e reformulação de políticas públicas para a educação profissional e tecnológica é pensada com fundamento no corolário das

vicissitudes operacionais no sistema produtivo nacional, em que se buscar a reconfiguração para um viés inovador em relação a essa modalidade de educação, em conformidade com as demandas deste século.

Souza (2020) proferiu que, atualmente, a EPT está configurada sob nova institucionalidade, orientada para a produção de inovações técnicas e tecnológicas, *pari passu* que anima-se com as possibilidades de integração e competição econômica, em âmbito nacional e internacional. Subjacentemente, os currículos de EPT estão a serviço da competição econômica e geopolítica, visando dirimir a dependência nacional da tecnologia dos países desenvolvidos (IBAÑEZ, 2014).

Em relação às premissas elencadas, é inconteste que no Brasil, muitos jovens começam iniciam suas atividades laborais precocemente, devido à necessidade de ajudar com as despesas dentro de casa. Nessa acepção, a EPT é tida como um objeto que assegura o direito ao trabalhador, de fato trabalhar. Por essa perspectiva, Braga (2020, p. 50) pronunciou que: “A educação profissional também assumiu uma posição secundária dentro do nosso sistema educacional”.

Quando trazemos à baila, uma revisita à origem da institucionalização da escola pública brasileira, que emerge entre do século XIX e liminar do século XX, deparamo-nos com a nítida subdivisão entre a abordagem educativa, visto que essa orienta para o trabalho manual/técnico frente à classe trabalhadora, enquanto que trabalho intelectual, tem pretensão de formar a classe dirigente-hegemônica, tornando-a apta a atuar nas instâncias decisórias (SILVA, 2017). À face do exposto, naquele contexto existia essa cisão como forma e propagar o status quo, permitindo à classe dominante manter-se no poder.

Frigotto e Ciavatta (2006) declaram que escolas profissionais tiveram sua gênese com fulcro em obras de caridade destinada a pobres e órfãos, desvinculadas do significado do trabalho como força motriz e sobretudo, produto de relações e mediações sociais. Contudo, essas concepções reconfiguram-se por meio de vicissitudes paulatinas, iniciando com a composição de 19 estabelecimentos educacionais. Isto posto, a rede federal de educação profissionalizante, aflora-se em 1909, sob o crivo do Presidente República Federativa do Brasil, Nilo Peçanha, através do Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909.

Diante do exposto, contatamos que essa educação *sui generis*, era destinada aos menos favorecidos, pois menos não mais citando pobres e órfãos como outrora, percebe-se nas entrelinhas uma educação assistencial e não como direito, sendo os seus estabelecimentos administrados pela União, que disporá de estrutura física, econômica e recursos humanos para a realização desse empreendimento em cada Unidade de Federação (UF) Estados.

Outra mudança paliativa em relação à função da educação profissional, podemos visualizar diante da Reforma Francisco Campos, que em 1931, dar

origem ao Conselho Nacional de Educação (CNE) com o Decreto nº 19.850 do mesmo ano, estabelecendo a modernização do ensino secundário brasileiro.

Nessa esteira, o autor assegura que a presente reforma marcou um significativo processo de inflexão histórico-social a constituição de desdobramentos do ensino secundário no Brasil, rompendo com modelos seculares nessa etapa de escolarização.

Romanelli (1980), expõe que na década de 1930, iniciam-se as concepções orgânicas de ensino, em detrimento de ideias fragmentas do sistema educacional no Brasil, haja vista que uma corrente liberal de professores hegemônicos conseguiram que a Constituição de 1934 assumisse a prerrogativa tão reivindicada, do Estado se encarregar da elaboração de uma lei de diretrizes e bases da educação nacional que lavasse em consideração uma padronização curricular para os 26 estados que compõem o Brasil e o Distrito Federal. Nessa óptica, somente 13 anos depois que a lei só foi promulgada, em 1961.

A Reforma Capanema, desde 1942 compreende o conjunto de “Leis Orgânicas do Ensino”, as quais regulamentam a estrutura, a organização e o funcionamento do ensino secundário e do ensino profissional comercial. Nessa mesma amálgama, outras normas foram emergindo, como a Lei nº 4.048, de 22 de janeiro de 1942 que deu origem ao Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) e a criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC), por intermédio do Decreto-lei nº 8.621, de 10 de janeiro de 1946.

A primeira LDB, desponta com a Lei 4.024/61 instituindo que o Ensino Médio, seria ministrado em dois ciclos, a saber: o ginásial e o colegial, abrangendo os cursos secundários, técnicos e de formação de professores para o ensino primário e pré-primário (BRASIL, 1961). *Pari passu*, o ensino médio, na modalidade técnica, compreendia cursos industriais, agrícolas e/ou comerciais, também ministrados em dois ciclos. Data venia, em 1971, é concebida a segunda LDB, por meio da Lei nº 5.692 do mesmo ano, criando a escola única de 1º e 2º graus, visando a extinção do dualismo que permeava a escola secundária e escola técnica. Em suma, o ensino de segundo grau passou a vigorar com três anos para a modalidade auxiliar técnico ou quatro anos o técnico geral, buscando a qualificação profissional. Não obstante, o imediatismo da formação engendrada em uma ideologia conservadora, reverberou em currículo sobretudo tecnicista, que indicava uma relação linear entre os binômios escola-mercado e educação-emprego, desconsiderando outras dimensões atitudinais, procedimentais e conceituais do fenômeno educativo inclusivo, democrático e singular a cada demandante. Sinteticamente, em uma configuração colossalmente radical, à toque de caixa, o 2º grau erigiu-se, tendo como precípua objetivo, a emergente profissionalização.

A radice, a gênese dessa segunda LDB, conforme o governo de Médici, foi a premência de mão de obra qualificada, por isso essa reestruturação do ensino de 2º grau ao conceber a reforma do ensino. A pari, o ordenamento jurídico educacional, por sua vez atendia às demandas do capital, posto que o Brasil estava inserido na proposta do milagre econômico, com profícuos investimentos da industrialização e aceleração do crescimento econômico local, regional e nacional. Nesses termos, Costa e Coutinho (2018) acreditam que o único interesse do Estado era a formação de mão de obra barata, visando servir às classes dominantes. Assim, aduzimos que o ensino técnico no Brasil teve a sua gênese ligada às bases ideológicas e discriminatórias-elitistas, posto que preparavam crianças, pobres de salvar essas crianças das mazelas do mundo. (COSTA; COUTINHO, 2018).

As pretensões da Lei nº 5.692/71 foram pelo ralo, posto que não houve investimento financeiros e materiais nos estabelecimentos de ensino. Apesar que com o advento da Lei nº 7044/82 alterou a lei anterior, amenizando os efeitos devastadores da profissionalização compulsória. Data venia, Manfredi (2002) observou que os estabelecimentos de ensino técnico estão consolidando-se a como espaços mais adequadas à formação técnico-profissional em contextos específicos.

Pari passu, essa última norma tornou facultativa a profissionalização no ensino do segundo grau, restringindo-se ao oferecimento da formação profissional apenas àquelas instituições especializadas nesse âmbito. Nessa acepção, retorna-se à arcaica dualidade. Todavia, sem os constrangimentos perante à lei, tendo em vista que em consonância com o artigo 3º, § 2º “À preparação para o trabalho, no ensino de 2º grau, poderá ensejar habilitação profissional, a critério do estabelecimento de ensino” (BRASIL, 1982, p.1).

Contemporaneamente, a LDB 9.394/96, traz uma seção sobre a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, deslindando que o ensino médio, desde que atenda a formação geral dos estudantes, poderá preparar àqueles que tenham interesse para o exercício de profissões técnicas.

À vista disso, a LDB contemporânea, concebe a educação profissional e tecnológica, integra-a aos diferentes níveis e modalidades de ensino e às dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia (BRASIL, 1996). Nesses termos, a EPT constituir-se-á pela formação inicial e continuada ou qualificação profissional, pela educação profissional técnica de nível médio e pela educação profissional tecnológica de graduação e pós-graduação (Ibid.)

O Estatuto da Juventude, é elaborado por meio da Lei nº 12.852, de 5 de agosto de 2013, trazendo à baila a Educação Básica como um dever do Poder Público perante a todos os jovens, inclusive para aqueles que não usufruíram desse na idade adequada, em consonância com a Carta Magna de 1988 e da LDB 9.394/96. Data venia, essas regras irrompem como um instrumento

jurídico, normalizando as garantias constitucionais ao segmento juvenil, articulando ações, propostas, atividades e sérvios de acordo com os indicadores educacionais, que discorrem da inserção ou não desses indivíduos nos processos educacionais com fulcro na perspectiva profissional. É válido, trazer à tona que, o presente estatuto caracteriza a juventude através da faixa etária de 15 a 29 anos de idade (BRASIL, 2013).

O Estatuto da Juventude expressa em seu artigo 9º que qualquer jovem brasileiro, “tem direito à educação profissional e tecnológica, articulada com os diferentes níveis e modalidades de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia, observada a legislação vigente” (BRASIL, 2013, p.3). Por essas vias, depreende-se que a profissionalização é vista como um direito fundamental e inalienável ao segmento juvenil, devendo O Poder Público (União, Estados e Municípios) assegurar os meios necessários à sua implementação e propor/criar políticas públicas que levem em conta os aspectos geográficos, culturais e da diversidade humana, uma vez que uma legislação sobremodo genérica, às vezes pode comprometer o acesso de determinados povos aos bens sociais. Por exemplo, podemos citar a realidade das comunidades ribeirinhas, povos caiçaras e índios, dentre outras manifestações humano-culturais.

Não obstante, ultimamente, com o crescimento progressivo da oferta de matrículas EPT Brasil, Alves e Azevedo (2019) interpelam-se, sobre a efetividade dessa política pública, uma vez que de 2010 a 2014, aumentou mais de 500 mil matrículas. Contudo, esse quantitativo não representa garantia de eficácia na implementação da lei.

3.2 Desdobramentos contemporâneos das políticas públicas de educação profissional e tecnológica

Um aspecto positivo em relação à EPT no Brasil, foi a elaboração do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) por intermédio do Decreto nº 5.840, de 13 de junho de 2006. Por esse ângulo, o artigo 1º, em seus parágrafos elencam que esse programa deverá abranger cursos e programas de educação profissional (EPT) de formação inicial e continuada de trabalhadores; educação profissional técnica de nível médio. Isto posto, é indispensável que essa formação considere as características do alunado atendido, podendo articular-se ao ensino fundamental ou ao ensino médio, objetivando a elevação do nível de escolaridade do trabalhador, no caso da formação inicial e continuada de trabalhadores e ao ensino médio, de forma integrada ou concomitante (BRASIL, 2006).

À face do exposto, é primordial lembrar que o PROEJA faz parte apenas da rede de instituições federais de educação profissional compreendendo a

Universidade Federal Tecnológica do Paraná; os Centros Federais de Educação, Ciências e Tecnologias; as Escolas Técnicas Federais; as Escolas Agrotécnicas Federais; as Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais e o Colégio Pedro II, inclusive quaisquer outros estabelecimentos educacionais que venham a ser criados (Ibid.).

Contemporaneamente, podemos traçar o Plano Nacional de Educação (PNE) criando por intermédio da Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, como uma política pública emblemática, que traz algumas estratégias para a implementação de ações que visam garantir o direito à profissionalização, dentre elas podemos citar o fomento à expansão de “matrículas gratuitas de ensino médio integrado à educação profissional, observando-se as peculiaridades das populações do campo, das comunidades indígenas e quilombolas e das pessoas com deficiência” (BRASIL, 2014, p.3).

Em suma, o PNE 2014-2024 estruturou-se, por meio de metas e estratégias, buscando o acompanhamento de sua execução. Assim, esta lei pode ser definida como “as demarcações concretas do que se espera alcançar em cada dimensão da educação brasileira” (BRASIL, 2015, p.12). Por conseguinte, as estratégias, discorrem sobre “os caminhos que precisam ser construídos e percorridos por meio das políticas públicas” (Ibid.). Além disso, o plano é calcado em 10 diretrizes transversais, pretendendo sintetizar consensos no tocante a grandes desafios educacionais do Brasil.

4. À BAILA DE ESTADO DA ARTE, ALEGAÇÕES E ARGUMENTOS FINAIS

Em síntese, reconhecemos que uma proposta curricular de EPT emancipatória e libertadora, implica a (re)integração e (re)formulações de concepções políticas, epistemológicas, éticas e pedagógicas por um projeto que transcenda o reducionismo tecnicista. *Pari passu*, o currículo deve possibilitar novos paradigmas de formação humana e articulação ao usufruto do direito social à educação básica e à formação profissional. Isto posto, exige-se uma repolitização que considere as dimensões da formação profissional e humana, sem perder a perspectiva de totalidade, proporcionado um currículo capaz de realizar vicissitudes societárias de grande abrangência.

Grosso modo, aduzimos que a construção de um sistema de inovação na EPT emerge como estratégia positiva, visto que os estabelecimentos educacionais funcionam como espaços essenciais na ampliação e no fortalecimento dessa modalidade de educação. Isto posto, as instituições federais que tratam dessa incumbência assumem o papel de atores sociais na de produção de saberes laborais, principalmente, porque são instituições com emblemática capilaridade no

território nacional, a datar da expansão da rede federal de ensino profissional.

Sumariamente, tendo em vista a sociedade brasileira está inserida nos circuitos de um regime exploratório escravista (que sucumbiu há apenas 130 anos), predomina ainda uma segmentação sobremodo nítida entre o trabalho manual e o trabalho intelectual. À vista disso, as profissões que usavam o trabalho manual foram historicamente menosprezadas e exercidas por sujeitos advindos do pauperismo. Apesar que, o trabalho intelectual foi extremamente valorizado, direcionado à classe burguesa (filhos da elite), preparados para ocupar os cargos e funções de prerrogativas do serviço público e administradores em âmbito privado.

Constatamos que, a EPT pode ampliar as perspectivas dos estudantes, representando uma basilar estratégia para o desenvolvimento pessoal, profissional, técnico e tecnológico dos sujeitos nela inseridos. Não obstante, mesmo a EPT propiciando maior empregabilidade, urge recordar que, somente, a educação, não é a única com capacidade de geração de renda e trabalho, haja vista haver a dependência da estrutura produtiva que poderá criar alternativas e destinação de recursos para essa pasta.

Sinteticamente, a despeito do predomínio da produção e desenvolvimento econômico que ainda persiste nos países centrais, o investimento em EPT, colocou o Brasil em destaque sobre sua produtividade em inovações tecnológicas. Nessas tessituras, quando ocorre aumento de produção nacional, essa acontece devido uma série fatores legais, institucionais e políticas que reverberam em vicissitudes sócio-históricas.

Este estudo teve caráter contemplativo. Contudo, em nenhum momento pretendíamos esgotar o estado da arte, haja vista as suas multiplicidades de âmbitos a serem pesquisados. Assim, propomos que investigadores acadêmico-científicos interpelem-se acerca da EPT no Ceará, delimitando esse contexto sui generis, levando em conta os dispositivos legais estaduais e municipais que compõem esse arsenal jurídico. Data venia, contemporaneamente, a EPT é representada preponderantemente pelos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.

REFERÊNCIAS

ALVES, Y. V.; AZEVEDO, M.A. O direito à Educação Profissional e Tecnológica para os jovens com fulcro no estatuto da juventude In: SOLANGE, A.S.M. (Organizadora). **Filosofia, política, educação, direito e sociedade**. – Ponta Grossa (PR): Atena Editora, 2019.

ANDRADE, M. M. Introdução à metodologia do trabalho científico. 7. ed. São Paulo, SP: Atlas, 2017.

ARROYO, M.G. A Educação Profissional e Tecnológica nos interroga. Que

interrogações? **Educação Profissional e Tecnológica em Revista**, v. 3, n° 1, 2019. Disponível em: encurtador.com.br/ioDFK. Acesso em: 15 set. 2021.

BRAGA, V.M.L. **A inclusão social e os egressos do sistema prisional: experiências na Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica**. Dissertação (Mestrado). Instituto Federal do Espírito Santo, Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica, Vitória, 2020.

BRANDÃO, C. R. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, 1995.

BRASIL. **DECRETO N° 7.566, DE 23 DE SETEMBRO DE 1909**. Créa nas capitais dos Estados as Escolas de Aprendizes Artífices, para o ensino profissional primário e gratuito. Disponível em: encurtador.com.br/eIEF6. Acesso em: 15 set. 2021.

BRASIL. **LEI N° 4.024, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: encurtador.com.br/gDHMV. Acesso em: 15 set. 2021.

BRASIL. **LEI N° 7.044 DE 18 DE OUTUBRO DE 1982**. Altera dispositivos da Lei n° 5.692, de 11 de agosto de 1971, referentes a profissionalização do ensino de 2° grau. Disponível em: encurtador.com.br/lxELM. Acesso em: 15 set. 2021.

BRASIL. **CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL DE 1988**. Disponível em: encurtador.com.br/rvKPY. Acesso em: 14 set. 2021.

BRASIL. **LEI N° 9.394, de 20/12/1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: encurtador.com.br/mnBRT. Acesso em: 14 set. 2021.

BRASIL. **DECRETO N° 5.840, DE 13 DE JUNHO DE 2006**. Institui, no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA, e dá outras providências. Disponível em: encurtador.com.br/ht079. Acesso em: 18 set. 2021.

BRASIL, **LEI N° 11.892, DE 29 DE DEZEMBRO DE 2008**. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Disponível em: encurtador.com.br/jnQZ9. Acesso em: 18 set. 2021.

BRASIL. **LEI N° 12.852, DE 5 DE AGOSTO DE 2013**. Institui o Estatuto da Juventude. Disponível em: encurtador.com.br/pvEL4. Acesso em: 17 set. 2021.

BRASIL. **LEI N° 13.005, DE 25 DE JUNHO DE 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Disponível em: encurtador.com.br/lpK48. Acesso em: 17 set. 2021.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024: Linha de Base**. Brasília: Inep, 2015.

- CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2010.
- COSTA, M. A.; COUTINHO, E. H. L. Educação Profissional e a Reforma do Ensino Médio: lei nº 13.415/2017. Educação e Realidade, v.43, n.4, p.1633-1652, out./dez., 2018.
- COSTA, S. O trabalho como elemento fundante da humanização. **Revista Estudos**, Goiânia: UCG. Vol. 22, n3/5., p.171-188, dez/1996.
- CRESWELL, J. W. ; CRESWELL, J. D. **Penso, projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. 5. Ed. Rio Grande do Sul: Penso, 2021.
- CURY, C. R. J. Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 116, p. 245-262, 2002.
- DORE, R. **Formação de técnicos de nível superior no Brasil: do engenheiro de operação ao tecnólogo**. 1983. 342 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte. 1983.
- FOSS, M.N. As contribuições do materialismo histórico dialético para a pesquisa sobre o programa ensino médio inovador (ProEMI). In: III Encontro dos Mestros Profissionais e Letras, **Anais [...] UEMS**, Campo Grande, 06 a 08 de junho de 2018. Disponível em: encurtador.com.br/nwyCV. Acesso em: 14 set. 2021.
- FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. (Org.). **A formação do cidadão produtivo: a cultura do mercado no ensino médio técnico**. Brasília, DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP, 2006.
- GIL, A.C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 6 ed. São Paulo: Atlas, 2019.
- IBAÑEZ, P. **Geopolítica e inovação tecnológica: uma análise da subvenção econômica e das políticas de inovação para a saúde**. Tese (Doutorado em Geografia). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade São Paulo, São Paulo, 2012. Disponível em: encurtador.com.br/cgpLR. Acesso em: 18 set. 2021.
- LEÃO, L.M. Metodologia do estudo e pesquisa: facilitando a vida de estudantes, professores e pesquisadores. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1991.
- MANFREDI, S.M. **Educação profissional no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2002.
- MARCONI, M.A.; LAKTOS, E.M. **Técnicas de pesquisa**. 8. ed. São Paulo, SP: Atlas, 2017.
- MINAYO, M.C.S.; DESLANDES, S. F.; GOMES, R. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016.
- OLIVERA, C.C. Como fazer pesquisa qualitativa. 7.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2018.
- PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. **Metodologia do trabalho científico**:

métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

ROMANELLI, O. O. História da educação no Brasil. Petrópolis, RJ: Vozes, 1980.

SAVIANI, D. Trabalho e Educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Rev. Bras. Educ.** v. 12, n. 34, jan/abr, 2007.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 24. ed. revista e ampliada, São Paulo, SP: Cortez, 2018.

SILVA, M.C. O direito à educação profissional na Rede Federal: novas perspectivas para a educação de jovens e adultos. **Revista Crítica Educativa** (Sorocaba/SP), v. 3, n. 3, p. 120-131, ago./dez.2017.

SOUSA, A. S.; OLIVEIRA, G. S.; ALVES, L. H. A pesquisa bibliográfica: princípios e fundamentos. **Cadernos da Fucamp**, v.20, n.43, p.64-83/2021. Disponível em: encurtador.com.br/ikIX5 Acesso em: 14 set.2021.

SOUSA, E.; BENITES, L. C. Educação profissional e tecnológica no Brasil: uma história de avanços e retrocessos. **Revista Cocar**. v.15 n°.32/2021 p. 1-19 . Universidade do Estado de Santa Catarina - Udesc Florianópolis – Santa Catarina – Brasil. Disponível em: encurtador.com.br/rvLXY. Acesso em: 19 set. 2021.

SOUZA, M. S. P. S. A reformulação da rede federal de ensino profissional como estratégia geopolítica para produzir inovação tecnológica no Brasil. **Geosp – Espaço e Tempo**, v. 24, n. 3, p. 547-562, dez. 2020. ISSN 2179-0892. Disponível em: encurtador.com.br/cemAI. Acesso em: 18 set. 2021.

O DOMÍNIO DA LÍNGUA PORTUGUESA COMO ELEMENTO ESSENCIAL NA INTERPRETAÇÃO DE QUESTÕES DE MATEMÁTICA NO ENSINO MÉDIO

Gilberto Gonçalves de Sousa¹

Iago Deyvid Mendes da Silva²

Lucas Moraes do Nascimento³

1. INTRODUÇÃO

Neste capítulo discutiremos sobre a importância da proficiência em língua portuguesa para a interpretação e resolução de questões de matemática no ensino médio. Seguindo neste caminho, buscaremos compreender a interdisciplinaridade da matemática e contribuir para o entendimento de elementos da língua portuguesa como quesito fundamental para interpretação correta de enunciados matemáticos.

O interesse em pesquisar sobre este assunto nasceu a partir do momento em que notamos relatos de professores que frisavam as dificuldades de seus alunos em compreender os enunciados de questões de matemática no ensino médio. Tais dificuldades impediam os alunos de avançar na resolução de problemas, no sentido de não conseguirem interpretar as questões e produzir resultados.

Mas será que os alunos do ensino médio sentem, de fato, dificuldades em compreender as informações contidas nos enunciados das questões de matemática? Será que existem relações entre a proficiência matemática e a proficiência em língua portuguesa? Será que os professores percebem a carência de um domínio maior em língua portuguesa na resolução de problemas de matemática?

Com estas inquietações, definimos o objetivo deste trabalho que foi pesquisar sobre este assunto, correlacionando o ponto de vista de um professor de matemática sobre o tema, assim como provocar a reflexão deste tema entre docentes e discentes.

1 Discente do Curso de Licenciatura em Matemática da Universidade do Estado do Pará (UEPA). Email: gilberto.sousa@aluno.uepa.br.

2 Discente do Curso de Licenciatura em Matemática da Universidade do Estado do Pará (UEPA). Email: iago.silva@aluno.uepa.br.

3 Mestre em Ciências da Educação – UMINHO. Professor da Secretaria de Educação do Estado do Pará. Email: lucas.nascimento@escola.seduc.pa.gov.br.

O método desta pesquisa é uma abordagem qualitativa (Severino, 2007), uma vez que investe na construção e análise de dados primários fornecidos pelo questionário respondido pelo professor entrevistado. Além disso, foi realizada a leitura de materiais bibliográficos.

Para o matemático Polya (1995), a solução de um problema matemático deve perpassar por quatro fases. Primeiro, temos que entender o problema, temos de analisar claramente o que é necessário. Segundo, temos de perceber como os diversos itens estão inter-relacionados, por exemplo, a incógnita está em função dos dados, para termos a ideia da resolução, para estabelecermos um plano. Terceiro, executamos o nosso plano. Quarto, não menos importante, fazemos um retrospecto da resolução completa, revendo-a e discutindo-a.

Por mais que pareça de práxis, ainda é conveniente conscientizar todos os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem da Matemática do primeiro passo estabelecido por Polya: o estudante deve compreender o problema. Para tanto, é necessário que esse estudante seja um leitor hábil, que o linguajar empregado no enunciado seja claro e que não esteja excessivamente constituído por palavras técnicas, ou então, que o aluno conheça o linguajar técnico. A construção de uma linguagem formal, acredita-se, deve ser feita lenta e cuidadosamente, evitando começar nas séries iniciais.

De acordo com o documento oficial da Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017), no Ensino Médio, na área de Matemática e suas Tecnologias, os estudantes devem utilizar conceitos, procedimentos e estratégias, não apenas para resolver problemas, mas também para formulá-los, descrever dados, selecionar modelos matemáticos e desenvolver o pensamento computacional, por meio da utilização de diferentes recursos da área.

Evidencia-se que, assim como acontece com a Língua Portuguesa, o domínio da Matemática ultrapassa um bom desempenho exclusivamente na disciplina. Dessa forma, os conhecimentos mais amplos permitem que o estudante desenvolva ideias, leia livros e manuais técnicos, estabeleça raciocínio lógico e criativo, solucione contas e problemas cotidianos, além de aprimorar sua habilidade tecnológica. Segundo Alrø e Skovsmose (2006), a aprendizagem dialógica tem sua relevância, porquanto, melhorar a qualidade de comunicação corrobora para a interpretação/compreensão dos significados e, conseqüentemente, aprendizagem dos conteúdos.

Segundo Vygotsky (1991), o desenvolvimento do pensamento e aquisição de conhecimento é determinado pela linguagem. Neste viés, para aprendermos quaisquer assuntos ou áreas de pesquisa, como no caso da matemática mencionada neste artigo, precisamos da linguagem para desenvolvermos nossos conhecimentos. Em vista disso, reafirmamos que a Matemática está diretamente

conectada à Língua Portuguesa. Ou seja, se interpretarmos uma situação-problema, então estamos fazendo uso de nossa língua materna.

2. RESULTADOS E DISCUSSÕES

A partir de agora, apresentaremos os resultados obtidos na pesquisa e dialogaremos sobre eles. Analisaremos as respostas do professor de matemática entrevistado, principalmente no que concerne ao entendimento da língua portuguesa como elemento basilar na interpretação de questões de matemática no ensino médio.

O professor S reside na sede do município de Magalhães Barata – PA e atua em uma escola da rede pública estadual (SEDUC – PA) desde 2008. Possui licenciatura plena em matemática pela Universidade do Estado do Pará (UEPA) e atualmente é mestrando pela Universidade Federal do Estado do Pará (UFPA). Com mais de 14 (quatorze) anos de experiência e praxis docente, este professor aceitou participar desta pesquisa contribuindo com seus conhecimentos na área.

Em referência aos objetivos deste trabalho, Piovesan e Temporini (1995) afirmam que a pesquisa de cunho exploratório fomenta o ampliamto e o amadurecimento de ideias, além de promover o aprofundamento dos conceitos investigados. Quanto ao método, compreende-se que o estudo de caso é uma estratégia de pesquisa que permite a reflexão e discussão de soluções para determinados problemas (Silva; Oliveira; Silva, 2021).

Como instrumento de construção de dados, o formulário empregado neste trabalho é composto por quatro questões abertas e subjetivas. Gil (2008) explica que o questionário pode ser compreendido como instrumento capaz de proporcionar dados através da análise e investigação inerentes ao espaço amostral pesquisado, além de garantir o anonimato das respostas. Em acréscimo, Severino (2007) afirma que o questionário possibilita obter informações escritas dos sujeitos pesquisados, com o propósito de conhecer a opinião deles sobre o assunto estudado.

Sob essa lente, o professor supracitado concordou em responder o questionário. Segundo Machado (1989), muitos professores tratam os problemas enfrentados no ensino de matemática e língua materna de maneira disjunta, como se matemática não tivesse nada a ver com a língua materna. Vejamos o que o professor S tem a dizer sobre isso, na primeira questão do formulário:

Figura 1 - Questão 1 respondida pelo professor S

1ª) Os alunos do ensino médio apresentam dificuldades na interpretação de questões de matemática pela falta de domínio da língua portuguesa? Justifique.

Sim, pois além de não dominarem alguns conceitos fundamentais no estudo da Matemática, os indivíduos (alunos) não desenvolveram o hábito da leitura ou não geram submetidos a situações que os levassem a refletir a interpretação da posterior obtenção da solução de um dado problema que envolvesse a matemática.

Fonte: Autores.

Na resposta da questão acima, o professor enfatiza que, de modo geral, os alunos expressam dificuldades em interpretar as questões de matemática, em alguns casos, não só pela falta de domínio de alguns conceitos fundamentais da matemática específica, mas, também, por não terem desenvolvido o hábito da leitura ou porque não foram submetidos a situações que os levassem a reflexão e interpretação da posterior solução de um problema que envolvesse ideias matemáticas.

Em muitos casos, grande parte da dificuldade dos alunos em resolver as questões não está associada diretamente à disciplina de matemática, mas na interpretação da escrita utilizada nos enunciados. Assim, entende-se que a leitura se constitui um fator imprescindível na aprendizagem de conhecimentos e conceitos matemáticos (Lacanallo; Moraes; Mori, 2012). Machado e Cunha (2008), explicam que a linguagem e a argumentação coerentes são fundamentais para que o indivíduo desenvolva o raciocínio lógico, tal qual a habilidade de interpretar problemas descritos em enunciados matemáticos.

Notoriamente, não é novidade que os alunos do ensino médio apresentem dificuldades na leitura e interpretação de textos. Contudo, o cenário atual (pós-pandêmico) revela ainda mais a necessidade de suprir essas carências, visto que, no presente momento, muitos alunos e professores ainda sofrem em função da grande defasagem de conteúdos gerada pelo período de aulas remotas e demais impactos da pandemia. Em segmento, vejamos a resposta da segunda questão do questionário:

Figura 2 - Questão 2 respondida pelo professor S

2ª) Na sua opinião, para resolver as questões de matemática, o conhecimento matemático específico do assunto é suficiente para que os alunos do ensino médio cheguem à solução? Justifique.

Sim, se for necessário que o indivíduo tenha uma base sólida (conhecimentos) para aplicar a melhor estratégia para encontrar a solução de uma dada situação problema.

Fonte: Autores.

Na resposta da segunda questão do questionário, o professor explica que ter uma base sólida dos conhecimentos matemáticos é essencial para que o

estudante consiga entender uma determinada situação-problema. Logo, deter um domínio razoável de conhecimentos matemáticos específicos favorece o entendimento não só da problemática anteposta, mas, também, da solução à que se quer chegar.

Existem diferenças entre a solução de uma questão e o simples resultado obtido por meio dos processos de resolução, no nosso entendimento, solucionar uma questão de matemática é mais do que encontrar a resposta aritmética, algébrica ou geométrica de um problema, é, também, interpretar, no seguinte sentido: compreender seu significado dentro de um contexto real ou abstrato, não é apenas calcular um valor numérico, se bem que até este ganha significado do ponto de vista da matemática pura. Nesse aspecto, questões discursivas colocam em destaque a construção de argumentos, que são a base do raciocínio matemático, como constatado em Lin (2018). Cabe ainda ressaltar a importância do professor como mediador dessa tarefa em sala de aula (Rodrigues; Silva; Monteiro, 2021), possibilitando não só chegar à solução do problema, mas, também, justificá-la.

Uma vez que a proposta atual de ensino não está alicerçada na obtenção de resultados por meio de procedimentos puramente mecânicos e desconexos entre si, mas na compreensão significativa dos resultados. Isto é, no que compete a resolução de questões de matemática, se faz necessário que a solução do problema faça sentido aos alunos. Levando em conta que o conhecimento matemático é importante e necessário para todos os estudantes, seja por sua grande aplicação na sociedade, seja pelas suas potencialidades na formação de pessoas críticas, cientes de suas responsabilidades sociais (Fiorentini; Lorenzato, 2012).

No que tange os processos de ensino e aprendizagem de matemática, a aproximação com a língua materna é necessária (Machado, 1989). Para Maia e Maranhão (2015), a matemática estabelece relação direta com a língua materna, na medida em que é lecionada dentro de sala de aula buscando o aproveitamento e a compreensão das diferentes formas de comunicação e interpretação dos conhecimentos matemáticos, sempre instigando a criatividade e a autonomia do estudante para realizar interpretações, reflexões, análises e críticas. Estes processos contribuem para formação matemática e argumentativa do aluno em sua trajetória como estudante da educação básica.

Assim sendo, resolver questões de matemática no ensino médio também requer dos alunos as habilidades de observação e interpretação aguçadas. Dessa maneira, entende-se que para resolver um problema de matemática é preciso entender o que descreve o texto da questão anteposta. Sobre isso, vejamos:

Figura 3 - Questão 3 respondida pelo professor S

3ª) Na sua opinião, o estudante do ensino médio pode resolver um problema de matemática sem compreender o enunciado da questão? Justifique.

Não, pois para solucionar uma situação problema o aluno deve, por meio da leitura, apropriar-se das informações necessárias para solucionar o problema.

Fonte: Autores.

Na questão acima o professor reforça que, se um aluno não compreende as informações contidas no enunciado de uma determinada questão, muito dificilmente ele conseguirá resolvê-la, pois, para isso, se faz necessário que o estudante consiga sistematizar as informações, com o propósito de chegar à solução do problema. Observa-se que, com a leitura e interpretação correta dos textos e enunciados matemáticos, a aprendizagem de determinados conceitos e saberes matemáticos torna-se mais acessível, uma vez que a leitura favorece a reflexão dos significados matemáticos presentes nos problemas descritos nos enunciados das questões (Lacanalho; Moraes; Mori, 2012). Por esse motivo, vale a pena lembrar que

No trabalho escolar com a matemática, um dos tipos de texto utilizado é o do enunciado de problemas escolares, que pode ser considerado como um gênero discursivo a ser dominado pelos alunos. Sua interpretação vai além, como acreditam muitos professores, da pouca competência que os alunos possam ter ao fazer sua leitura na língua materna, porque nesses textos se combinam duas linguagens diferentes, as palavras e os símbolos matemáticos, linguagens estas que apresentam certas especificidades e que, portanto, demandam estratégias específicas de leitura. (Pavanello; Lopes; Araujo, 2011, p. 130).

Entende-se que há a necessidade de uma prática de ensino/aprendizagem de matemática mais dinâmica, que oportunize ao aluno expressar sua compreensão de uma determinada situação-problema ao professor, e este último, por sua vez, tenha a oportunidade de trabalhar a leitura/interpretação de enunciados matemáticos dentro de sala de aula com seus alunos, explicando-lhes como utilizar as informações de forma certa, retornando à situação descrita para verificar se a solução encontrada condiz com aquilo que está sendo solicitado no enunciado do problema (Pavanello; Lopes; Araujo, 2011).

Em razão disso, o professor S afirma que para solucionar uma situação-problema o aluno deve, por meio da leitura, identificar e filtrar as informações necessárias para resolver o problema que a questão fornece. Outro estudo que corrobora essa ideia é o de Passos, Oliveira e Salvi (2011), ao mostrar como é importante que os alunos dominem as habilidades de leitura e interpretação para resolução de questões de “Matemática e suas Tecnologias”.

Para muitos professores, trabalhar a habilidade de leitura/interpretação de textos e enunciados é uma tarefa exclusiva da disciplina de língua portuguesa, isso leva-os a enxergar as dificuldades de leitura expressadas por seus alunos como um problema que não diz respeito à sua matéria, isto é, fora da sua área de conhecimento. Muitos professores de matemática veem a leitura como uma atividade separada do processo de ensino e aprendizagem de matemática (Lacanallo; Moraes; Mori, 2012). No que diz respeito as conexões entre a proficiência em matemática e a proficiência em língua portuguesa, o professor entrevistado afirma:

Figura 4 - Questão 4 respondida pelo professor S

4ª) Existem relações entre a proficiência em língua portuguesa e a proficiência matemática? Justifique.

Sim. Resolver problemas matemáticos não se restringem apenas em efetuar cálculos, é necessário que o indivíduo aproprie-se das informações que forneceiam o problema, a fim de que encontre as melhores estratégias para solucionar o problema. Tal fato só é possível se o estudante for proficiente em matemática e língua portuguesa.

Fonte: Autores.

Na resposta da última questão, o professor diz que a resolução de problemas matemáticos não consiste apenas em efetuar cálculos, pois solucionar um problema consiste, também, no aproveitamento das informações que um certo enunciado fornece e na aplicação de estratégias que possibilitem a obtenção de resultados verdadeiros. Tal propósito só pode ser atingido se o estudante detiver proficiência tanto em matemática quanto em língua portuguesa.

Machado (1989) afirma que a falta de domínio nessas duas áreas de conhecimento atinge também as outras contidas no currículo escolar, haja vista que a proficiência em matemática e em língua materna se tornam imprescindíveis para construção do conhecimento em todos os setores da educação básica.

Dessa forma, poder-se-ia dizer que a matemática está muito além dos cálculos, ela está englobada na capacidade de raciocínio e argumentação. Falar sobre domínio da língua portuguesa como elemento essencial na interpretação de questões de matemática no ensino médio é saber que, do ponto de vista do professor e do aluno, ensinar matemática não quer dizer desenvolver e resolver contas de forma mecanizada, decorando páginas e mais páginas de tabuada, não, é muito mais, é instigar a capacidade, competência e habilidade de raciocinar, refletir sobre o processo. Relativamente a isso, o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA) aborda essas duas necessidades matemáticas, a comunicação e a argumentação, como elementos substanciais na aprendizagem de matemática. Quando diz que

Letramento em matemática envolve *comunicação*. O indivíduo percebe a existência de algum desafio e é estimulado a reconhecer e compreender uma situação-problema. Leitura, decodificação e interpretação de afirmações, perguntas, tarefas ou objetos são habilidades que habilitam o indivíduo a formar um modelo mental da situação, o que é um passo importante para compreender, esclarecer e formular um problema. Durante o processo de resolução, é possível que os resultados intermediários precisem ser resumidos e apresentados. Mais tarde, uma vez que uma solução tenha sido encontrada, é possível que o estudante precise apresentar a solução para esse problema, e talvez uma explicação ou justificativa para outros. (Brasil, 2012, p. 24)

Desta maneira, a comunicação e a argumentação precisam ser construídas como uma “via de mão única”, onde os conteúdos formais de matemática são trabalhados no cotidiano do aluno.

Logo, dizer que a “matemática não tem nada a ver com português” é uma grande tolice, pois, essa visão disciplinar da matemática é obsoleta. Talvez, essa visão anacrônica da matemática como uma área à parte das outras matérias perdure desde os primórdios da educação básica, onde a construção do conhecimento dá-se pela fragmentação das componentes curriculares. Na perspectiva atual, a matemática é interdisciplinar.

Nesse prisma, a nova consiste em compreender a matemática como componente curricular interdisciplinar e reconhecê-la como um cósmico, cujo os segmentos e ramificações “conversam” com as outras áreas de conhecimento.

O domínio da língua portuguesa e suas especificidades são fatores preponderantes na leitura e interpretação de textos. Na matemática não é diferente, entender os enunciados das questões para se apropriar das informações contidas nelas e posteriormente solucioná-las requisita a habilidade de leitura.

Elementos da gramática, bem como os conectivos, verbos e funções da linguagem estudados em língua portuguesa são essenciais para que o aluno consiga extrair de maneira substancial as informações contidas nos enunciados das questões de matemática. Com poucas exceções, como o “e/ou” (que fornece o grande benefício da dúvida dentro da lógica proposicional), conectivos como o “e” e o “ou”, bem como os verbos empregados nas questões e demais elementos da língua portuguesa, podem ser a “chave” para solucionar uma questão.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em síntese, a pesquisa revelou que muitos estudantes sentem dificuldades na leitura e interpretação de textos e enunciados de questões de matemática no ensino médio. Em consonância com as respostas obtidas no questionário, os argumentos do professor entrevistado apresentam alguns elementos cruciais para o entendimento das possíveis intervenções à falta de interpretação/solução de um

determinado problema: pode-se afirmar que a falta de hábito de leitura somado à falta de um olhar crítico e reflexivo, está diretamente ligado a essa questão.

Dessarte, ao analisar os caminhos trilhados durante a pesquisa, observou-se que a falta de êxito na resolução de problemas matemáticos também está relacionada à sistematização errônea das informações contidas nos enunciados das questões.

Diante desse problema, cabe a intervenção do professor como facilitador dos processos de construção do conhecimento matemático. Infere-se que, quando o professor ensina seus alunos por meio da resolução de problemas, que sem dúvidas envolverá a interpretação, deve permitir que eles exerçam sua autonomia e senso crítico na tomada de decisões.

A utilização da leitura nas aulas de matemática abre possibilidades ao professor para trabalhar diversos conteúdos matemáticos de maneira interdisciplinar e contextualizada, ligando os conceitos matemáticos à realidade.

Do ponto de vista crítico-analítico, é necessário que a atividade de leitura transcenda as dimensões tecnicistas de resoluções de problemas matemáticos, é preciso que o aluno compreenda o real significado das respostas encontradas ao solucionar um determinado problema. Ou seja, não somente encontrar a solução por intermédio dos procedimentos aritméticos e algébricos, mas entendê-la (Lacanallo; Moraes; Mori, 2012). Haja vista que, a matemática é também linguagem, pela qual os estudantes devem aprender a construir argumentos de forma coerente.

Percebe-se que a matemática não se resume a questões do tipo: calcule, efetue e resolva. Pelo contrário, busca a interdisciplinaridade, instrumentalização, argumentação e reflexão. Por esse itinerário, ensinar/aprender matemática é mais do que a simples resolução exaustiva de exercícios, é reconhecer a matemática como prática humana, e que, portanto, necessita de uma linguagem compreensível, que facilite a interpretação e construção dos conceitos e significados inerentes à disciplina.

Neste contexto, fica evidente que a melhoria da leitura e interpretação dos enunciados das questões de matemática, no ensino médio, são desafios vigentes. A pesquisa destacou a necessidade de intervenções por parte dos professores, que devem não apenas ensinar os procedimentos matemáticos, mas também promover a compreensão profunda dos conceitos e a capacidade de argumentação. Ao adotar abordagens interdisciplinares e contextualizadas, os professores podem ajudar os alunos a enxergar a matemática como uma linguagem que vai além dos cálculos, incentivando a reflexão e a construção de argumentos coerentes. Assim, o ensino da matemática se transforma em uma prática humana mais rica e significativa, capacitando os estudantes a enfrentar desafios matemáticos com uma compreensão mais abrangente e contextualizada.

REFERÊNCIAS

- ALRØ, H.; SKOVSMOSE, O. **Diálogo e Aprendizagem em Educação Matemática**. Trad. Orlando de A. Figueiredo. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
- BRASIL. **Brasil no PISA 2012**: sumário executivo. Brasília, 2012. Disponível em: <https://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/pisa/resultados/2014/relatorio_nacional_pisa_2012_resultados_brasileiros.pdf> Acesso em: 11/05/2023.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2017, 600 p. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf> Acesso em: 23/03/2023.
- FIORENTINI, D.; LORENZATO, S. **Investigação em Educação Matemática: percursos teóricos e metodológicos**. 3ª ed. Campinas: Autores Associados, 2012.
- GIL, A. C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6ª ed. São Paulo: Atlas, 2008.
- LACANALLO, L. F.; MORAES, S. P. G.; MORI, N. N. R. A leitura em matemática: uma importante ação no processo de apropriação dos conceitos. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 11, n. 41, p. 164–173, 2012. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639843>> Acesso em: 13/05/2023.
- LIN, P.-J. O Desenvolvimento da Argumentação Matemática por Estudantes de uma Turma do Ensino Fundamental. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 43, n. 3, p. 1171-1192, jul./set. 2018. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/edreal/a/JP93LCkFJcRtMLdynR5ZgGB/?lang=pt>> Acesso em: 15/10/2023.
- MACHADO, N. J. Matemática e língua materna: uma aproximação necessária. **R. Fac. Educ.**, São Paulo, 15(2): 161-166 jul./dez. 1989. Disponível em: <<https://www.revistas.usp.br/rfe/article/view/33439>> Acesso em: 16/05/2023.
- MACHADO, N. J.; CUNHA, M. O. **Lógica e linguagem cotidiana**: verdade, coerência, comunicação, argumentação. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.
- MAIA, M. G. B.; MARANHÃO, C. Alfabetização e letramento em língua materna e em matemática. **Ciênc. Educ.**, Bauru, v. 21, n. 4, p. 931-943, 2015. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/ciedu/a/Wfsm6PwvzYtKtW9dbD-TdLKn/?lang=pt&format=pdf>> Acesso em: 16/05/2023.
- PASSOS, M. M.; OLIVEIRA, B. K.; SALVI, R. F. As Questões de “Matemática e suas Tecnologias” do “Novo ENEM”: um olhar com base na Análise de Conteúdo. **Educ. Matem. Pesq.**, São Paulo, v.13, n.2, pp.313-335, 2011. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/index.php/emp/article/view/6113>> Acesso em: 24/03/2023.

PAVANELLO, R. M.; LOPES, S. E.; ARAUJO, N. S. R. Leitura e interpretação de enunciados de problemas escolares de matemática por alunos do ensino fundamental regular e educação de jovens e adultos (EJA). **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. Especial 1/2011, p. 125-140, 2011. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/er/a/C9RxtMQrnmZwkCngM3VWdSF/abstract/?lang=pt>> Acesso em: 13/05/2023.

PIOVESAN, A.; TEMPORINI, E. R. Pesquisa exploratória: procedimento metodológico para o estudo de fatores humanos no campo da saúde pública. **Rev saúde pública**, 29 (4): 318-25, 1995. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rsp/a/fF44L9rmXt8PVYLNvphJgTd/>> Acesso em: 16/05/2023.

POLYA, G. **A Arte de Resolver Problemas**: um novo aspecto do método matemático. Rio de Janeiro: Interciência, 1995.

RODRIGUES, F. C.; SILVA, S. R. V.; MONTEIRO, M. A. A. Argumentação no Ensino de Matemática: a produção nacional e a formação do professor que ensina matemática. **Ensino Da Matemática Em Debate**, v. 8, n. 1, p. 203-229, 2021. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/index.php/emd/article/view/52711>> Acesso em: 15/10/2023.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. rev. atual. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, G. O.; OLIVEIRA, G. S.; SILVA, M. M. Estudo de caso único: uma estratégia de pesquisa. **Revista Prisma**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 1, p. 78-90, 2021. Disponível em: <<https://revistaprisma.emnuvens.com.br/prisma/article/download/44/36>> Acesso em: 29/03/2023.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

NOTAS PARA TEMATIZAR O (INE)NARRÁVEL E O (IN)DIZÍVEL DO TESTEMUNHO DE SOBREVIVENTES NA AULA DE PORTUGUÊS

Agnaldo Almeida¹

INTRODUÇÃO

Ao tratar da área de *Linguagem*, a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Brasil, 2018), afirma que o componente curricular *Língua Portuguesa* (LP) deve assumir a centralidade do texto como o seu objeto/unidade de ensino. Fundamentando-se em perspectivas enunciativas e discursivas da língua(gem) e, assim, tendo em vista o uso significativo da língua(gem) em diferentes situações sociocomunicativas, o texto deve ser, sempre, relacionado às suas condições de produção, as quais envolvem os sujeitos, que se filiam a diferentes discursividades, e a conjuntura imediata de enunciação e a sócio-histórica e ideológica do dizer.

Nessa perspectiva, este texto tem com objetivo apontar caminhos (sugestões metodológicas) para o trabalho com textos de *teor testemunhal* (Seligmann-Silva, 2022) na Educação Básica. Nas últimas décadas, a literatura de testemunho, isto é, a “face da literatura que vem à tona na nossa época de catástrofes e faz com toda a história da literatura seja revista a partir do questionamento da sua relação e do seu compromisso com o real” (Seligmann-Silva, 2003, p. 373), tem demonstrado sua importância ao permitir que diferentes sujeitos formulem um memorável para acontecimentos traumáticos de seu ponto de vista. Sobreviventes.

Em muitos relatos testemunhais, tais sujeitos esbarram-se nas (im)possibilidades de tudo dizer pela língua(gem) e de tudo rememorar. Como narrar o inenarrável de uma violência perpetrada pelo Estado ou por outros sujeitos? Como dizer o indizível de um acontecimento traumático como guerras, catástrofes, genocídios, migrações involuntárias etc.? Muitas são as feridas e as questões que se abrem àquele que testemunha e mergulha no seu passado. Neste

1 Doutor em Estudos Linguísticos pelo Programa de Estudos Linguísticos (PosLin) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Atualmente, no mesmo programa, desenvolve pesquisa de pós-doutoramento intitulada “Sentidos da Resistência: o discurso testemunhal no espaço digital”, sob supervisão da Profa. Dra. Glaucia Muniz Proença Lara. Este trabalho é, pois, um recorte daquilo que vem sendo realizado no âmbito das reflexões sobre o(s) modo(s) de funcionamento do discurso de testemunho na contemporaneidade. E-mail: agn.al@icloud.com.

texto, tomaremos como objeto de análise (leitura e reflexão) o livro *Maus*, de Art Spiegelman, a partir do qual podem ser exploradas, como procuraremos demonstrar nas seções subseqüentes, as práticas de linguagem que constituem os eixos de ensino de língua portuguesa.

DESENVOLVIMENTO

O gênero textual como objeto de ensino

Como mencionamos acima, a BNCC institui o texto como objeto de ensino de língua portuguesa na Educação Básica. Há diferentes perspectivas teóricas pelas quais o texto pode ser definido e, relacionadas a isso, múltiplas formas de levá-lo à sala de aula. Neste texto, adotaremos a perspectiva da Linguística Textual em interface com a Linguística Aplicada. Diversos estudos destas disciplinas têm mostrado as potencialidades do trabalho com diferentes gêneros de texto/de discurso (Dolz; Noverraz; Schnewly, 2004; Koch; Elias, 2021; Mendonça, 2010; Rojo; Barbosa, 2015).

Ante de mais nada, é importante retomarmos, mesmo que de forma breve, as noções de gênero textual e tipo textual. Uma das definições mais correntes na área da Linguística e a de Marcuschi (2008, p. 154-155), que define *gênero textual* como “os textos materializados em situações comunicativas recorrentes”, isto é, textos que “encontramos em nossa vida diária e que apresentam padrões socio-comunicativos característicos definidos por composições funcionais, objetivos enunciativos e estilos concretamente realizados na integração de forças históricas, sociais, institucionais e técnicas”. Trata-se, dessa maneira, de uma entidade empírica formulada em dadas situações comunicativas, como a carta, a piada, o edital de concurso, etc. Por sua vez, *tipo textual* refere-se a uma “espécie de construção teórica definida pela natureza linguística de sua composição”, como os aspectos lexicais e sintáticos, tempos verbais, estilo e relações lógicas. Para o autor, há cerca de meia dúzia de tipos textuais (narração, descrição, argumentação, exposição, descrição, injunção) em face da multiplicidade dos gêneros textuais.

Neste texto, centraremos nossa atenção no gênero *história em quadrinhos* (HQ), pelo qual o testemunho é formulado em *Maus*. No *Dicionário de Gêneros Textuais*, Costa (2021) afirma que a HQ surgiu no final do século XIX e teve uma grande repercussão nos anos 1930 nos Estados Unidos, “quando os quadrinhos americanos dominaram o mundo e influenciaram o nascimento desse gênero por toda parte, como destacado fenômeno cultural de massa”. De natureza multissemiótica, a HQ relaciona a linguagem verbal e a visual para a construção de um todo semântico. O tipo textual predominante é o narrativo. Nas palavras do autor,

Se comparada com a construção formal da escrita narrativa tradicional, a HQs usa alguns recursos icônico-verbais próprios ou muito recorrentes, com uma morfossintaxe e sintaxe discursiva específicas: o desenho, o requadro (contorno do quadrinho ou vinheta, o balão, a figura, o uso de onomatopéias e de legendas, a elipse (*sarjeta, closure/conexão*), a página ou prancha, conjugando discurso verbal e pictogramas (Costa, 2021, p. 142).

Mendonça (2010), por sua vez, observa que as HQ demandam diferentes estratégias de leitura, algumas sofisticadas, além de um alto grau de conhecimentos prévios. Outras têm função didática e, por isso, são utilizadas para instruir ou persuadir os seus leitores. Além disso, a autora assinala que o trabalho com as HQ em sala de aula deve ultrapassar o mero momento da motivação lúdica, atentando-nos para os recursos diversos de seu funcionamento.

A literatura de testemunho

Em diferentes campos do conhecimento, como a História e a Filosofia, a Psicanálise, a Sociologia e os Estudos Literários, o testemunho tem recebido múltiplas teorizações e análises.

A entrada do verbete *testemunho*, no já mencionado *Dicionário de Gêneros Textuais* (Costa, 2021), encaminha o leitor à definição de *depoimento* e, de modo complementar, à de *declaração*. Depoimento é definido como

Relato da testemunha ou da parte sobre determinado fato, do qual tem conhecimento ou que se relacione com seus interesses e que figura no processo como prova testemunhal. Aquilo que uma ou mais testemunhas ou as partes em um processo afirmam verbalmente em juízo. Esse depoimento verbal é registrado, por escrito, pelo escrivão do julgamento, que o faz em forma de discurso relatado ou indireto (A testemunha afirma que estava no local do crime, no dia tal, às tantas horas, quando o criminoso chegou e abordou a vítima dizendo que...) (Costa, 2021, p. 97).

Como é possível observar, o gênero textual testemunho encontra-se relacionado à situação sociocomunicativa de um julgamento, situando-se no domínio discursivo jurídico. Entendido assim, o testemunho é, via de regra, de natureza verbal oral e retextualizado (Marcuschi, 2005) para a modalidade escrita, por um outro sujeito. De nosso ponto de vista, o testemunho transcende a categoria de gênero textual, pois é a (tentativa de) formulação de dizeres para acontecimentos traumáticos que afligem diferentes grupos de sujeito, muitas vezes de modo abrupto. Assim o sendo, ele pode ser materializado em diferentes gêneros textuais. Em relação ao Holocausto, temática abordada em *Maus*, o testemunho pode ser textualizado em relatos de experiência, diários, cartas, entrevistas, documentários, e até mesmo em história em quadrinhos, caso em tela.

Mariani (2016, 2017, 2021), trabalhando (n)o entremeio da Análise de Discurso e da Psicanálise, define o testemunho como “dizeres que se configuram como necessários e emergenciais, urgentes para sujeitos afetados em suas vidas por uma violência imposta” (Mariani, 2021, p. 20), com função de formular um memoriável: “tentativas de construir bordas simbólicas para o real, sem, contudo, poder dizê-lo totalmente” (Mariani, 2021, p. 105). Essa ordem de urgência do testemunho é formulada, por exemplo, em *É isto um homem?* por Primo Levi, sobrevivente do Holocausto, ao afirmar: “A necessidade de contar ‘aos outros’, de tornar ‘os outros’ participantes, alcançou entre nós, antes e depois da libertação, caráter de impulso imediato e violento, até o ponto de competir com outras necessidades elementares” (Levi, [1947] 1988, p. 8). Mesmo que nem tudo possa ser dito, nem tudo possa ser lembrado, para ele, a narrativa (da memória) do trauma (acontecimento que produz um abalo ao sujeito e o efeito dele decorrente) instala-se como uma condição de sobrevivência (Seligmann-Silva, 2022).

Para Salgueiro (2011, 2012, 2018), os textos de teor testemunhal tematizam e refletem sobre alguma situação traumática ou catastrófica, individual ou coletiva. O testemunho, desse modo, pode ser realizado por vítimas sobreviventes de um acontecimento traumático ou por terceiros, isto é, pelo “testemunho solidário”, cujo registro não se atém àqueles que viveram e sobreviveram o acontecimento histórico, mas a todos que, de algum modo, retomam uma situação de conflito, de opressão de violência, como as inúmeras catástrofes cotidianas, que atingem as pessoas de maneira incessante na vida diária: fome, miséria, assaltos, estupros, sequestros, assassinatos, genocídios, trabalho infantil, repressão sexual, machismo, feminicídio, racismo etc. Para ele, há inúmeras modalidades de testemunho, seja em relação “a situações, eventos, períodos (Shoah, Gulag, genocídios, guerras, ditaduras, tortura, miséria, opressão etc.)”, seja em relação “a formas de expressão do testemunho (memória, romance, filme, depoimento, poema, quadrinhos, canções etc.)” (Salgueiro, 2012, p. 286).

O testemunho (do testemunho) em quadrinhos

Nascido poucos anos depois do fim do Holocausto, em 15 de fevereiro de 1948, em Estocolmo, na Suécia, Art Spiegelman é um renomado ilustrador, cartunista e autor de história em quadrinhos. Originalmente, *Maus* foi publicado em capítulos de dezembro de 1890 até o ano de 1991 na revista *RAW*, recebendo em 1992 prêmio Pulitzer, tornando-se o primeiro *graphic novel* agraciado com tal honraria. Depois, o texto foi publicado em duas partes: I – Meu pai sangra história e II – E aqui meus problemas começaram. Nele, os judeus, alemães e poloneses são representados como animais: ratos, gatos e porcos, respectivamente.

A trama de *Maus* se desenrola em dois momentos históricos: em 1958, na cidade Nova Iorque, quando Art Spiegelman entrevista o seu pai Vladek com o objetivo de que ele o conte o que viveu no período da Segunda Guerra Mundial ao lado de sua esposa Anja, ambos judeus poloneses que sobreviveram aos horrores do Holocausto. Há, pois, um retorno ao momento da guerra e da perseguição nazista aos judeus. Art, desde o início do texto, mostra a resistência do pai e até um certo mau-humor para rememorar e contar aquilo que ele viveu. Em diferentes partes do texto, há bruscos cortes na narrativa, quando Vladek, por diferentes motivos, deixa de tematizar a questão posta por Art e discorre sobre coisas aleatórias, cotidianas. Seria uma forma de tentar esquecer partes do passado? De buscar palavras para representar os acontecimentos, mesmo que elas a escapem?

Neste texto, são utilizadas duas versões de tradução para o português de *Maus*. Uma delas data de 1987, quando, no Brasil, pela Editora Brasiliense, foi publicada a primeira parte da história. Nessa versão, a tradução segue a norma padrão da língua portuguesa, contrariando o modo como o texto é escrito no original. Como se verá, mais abaixo, o inglês falado por Vladek, pai de Art, é permeado de desvios, o que é próprio de quem não domina totalmente as regras sintáticas de uma língua estrangeira. Está é uma das grandes diferenças da tradução apresentada em 1987 daquela realizada em 2009, pela Companhia das Letras, que busca registrar, em português, os desvios de Vladek, como, por exemplo, concordância verbal, flexão de gênero etc.

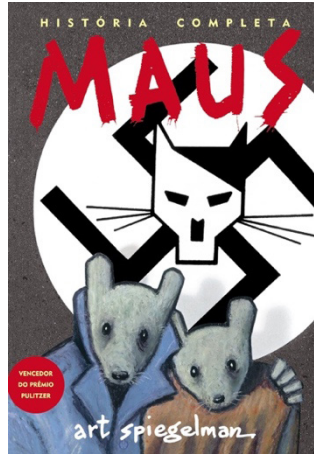
Explorando a capa do livro e os conhecimentos dos estudantes

Koch e Elias (2021) afirmam que no processo de escrita o autor de um texto (e, para nós, também o leitor, no processo de leitura) mobiliza diferentes tipos de conhecimento: o *conhecimento linguístico*, que diz respeito ao conhecimento da ortografia, da gramática e do léxico da língua, “adquirido ao longo da vida nas inúmeras práticas comunicativas de que participamos como sujeitos eminentemente sociais que somos e, de forma sistematizada, na escola” (Koch; Elias, p. 33); o *conhecimento enciclopédico*, isto é, conhecimentos sobre coisas do mundo que se encontram armazenados em nossa memória, cuja construção é personalizada e baseada em “conhecimentos de que ouvimos falar ou que lemos, ou adquirimos em vivências e experiências variadas” (Koch; Elias, p. 41)

Por sua vez, o *conhecimento de textos* se refere à ativação de modelos sobre práticas comunicativas configuradas em texto, considerando o modo de composição, conteúdo, estilo, função e suporte de veiculação; e o *conhecimento interacional*, ou seja, a ativação de modelos cognitivos sobre diferentes práticas interacionais, histórica e culturalmente constituídas, a partir dos quais é configurada a intenção do autor, a quantidade de informações necessárias para que o leitor

seja capaz de reconstruir o objetivo da produção do texto etc.

Nessa perspectiva, a leitura de *Maus* pode ser iniciada com o manuseio do livro e a análise da capa, com o objetivo de explorar, conjuntamente, esses diferentes tipos de conhecimento.



Fonte: Companhia das Letras. Disponível em: <https://www.companhiadasletras.com.br/livro/9788535906288/maus>. Acesso em: 20 out. 2023.

Nesta ocasião, o professor pode suscitar diferentes reflexões para que os estudantes formulem hipóteses sobre o texto que será lido. Isso pode ser realizado por meio de questões sobre o título – Por que o título do livro é *Maus*? Por que ele está grafado em vermelho? –, o autor – Quem é o autor do livro? Vocês o conhecem? –, o símbolo – O símbolo sobre o fundo branco é conhecido por vocês? O que ele significa? –, e as personagens – Quais são os animais ilustrados na capa? Qual a relação que, geralmente, se estabelece entre gatos e ratos? A quem a figura de gato remete? E a de ratos? Considerando a relação do símbolo (a suástica) com as personagens, a qual acontecimento histórico o livro pode/deve estar associado? –, elementos que compõem a capa.

A edição brasileira traz o título em alemão, como formulado no original (o texto é em inglês, apenas o título é em alemão). Em nossa conjuntura, enquanto falantes de língua portuguesa, o título pode ser lido como um adjetivo e, possivelmente, ser diretamente relacionado aos alemães nazistas: os nazistas foram *maus*; porém, *maus*, em alemão, significa *rato* (no singular), animal que representa os judeus, como mencionado anteriormente. O adjetivo *mau* pode ser traduzido, em alemão, como *schlecht* e em inglês, *bad*.

A questão sobre a relação entre gatos e ratos pode ativar o conhecimento de outros textos como *Tom & Jerry*, popular série de curta-metragem estadunidense produzida, inicialmente, para o cinema e, depois, para a televisão, com grande

repercussão na programação infantil brasileira, sobretudo na década de 1990. Nela, Tom (o gato) desempenha o papel de predador e tenta capturar, de diferentes maneiras, Jerry (o rato), que, obstante o seu tamanho, demonstra engenhosas habilidades para não ser capturado e, conseqüentemente, devorado por Tom.

Essas poucas linhas demonstram que a capa, assim como a contracapa, quarta capa, o índice, entre outros elementos paratextuais (Genette, 2009), devem ser levados em conta no momento de leitura de um texto, seja ele de natureza literária, acadêmica, escolar etc.

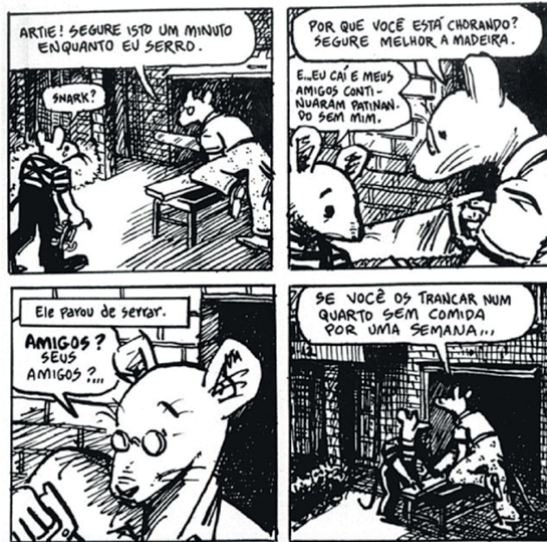
As múltiplas veredas da leitura

Sobre a leitura literária no espaço escolar, Cosson (2021) defende que ela precisa ter um acompanhamento do docente porque tem uma direção, um objetivo a cumprir, o qual não deve ser perdido. Porém, de acordo com o autor, “o professor não deve vigiar o aluno para saber se ele está lendo ou não o livro, mas sim acompanhar o processo de leitura para auxiliá-lo em suas dificuldades, inclusive aquelas relativas ao ritmo da leitura” (Cosson, 2021, p. 62). Quando o texto é extenso, como é o caso de *Maus*, é sugerido que a leitura não seja efetuada em sala de aulas, mas em casa ou em outro ambiente escolar, como a biblioteca, e que haja intervalos nos quais os estudantes sejam convidados a expor os resultados de sua leitura, até aquele momento.

O processo de leitura de *Maus*, além de encaminhar para a questão de suma importância que é o genocídio dos judeus na Segunda Guerra Mundial, pode desembocar em análise de uso e reflexão sobre a língua. Neste texto, destacaremos apenas três: a variação linguística e a relação entre línguas na constituição da identidade do sujeito; o uso de recursos gráficos como o negrito para produção de diferentes efeitos de sentido em textos escritos; e a relação do texto com o contexto histórico atual, o século XXI. Iniciemos pelo primeiro:

(1) variação linguística: no eixo de ensino análise linguística/multissemiótica, a BNCC (Brasil, 2018, p. 83) destaca a necessidade de se “discutir, no fenômeno da variação linguística, variedades prestigiadas e estigmatizadas e o preconceito linguístico que as cerca, questionando suas bases de maneira crítica”. Em *Maus*, como já mencionamos, parte do enredo se passa nos Estados Unidos, mais precisamente em Rego Park no Queens, distrito de Nova Iorque, em 1958. No texto, são evidenciadas as marcas do pouco domínio do inglês, pelo pai de Art, que se migrou para aquele país no início dos anos 1950 e não tem o inglês como língua materna.

Na edição de 1987, lemos:



Fonte: *Maus* (Spiegelman, 1987, p. 17).

Já na edição de 2009, temos:



Fonte: *Maus* (Spiegelman, 2009, p. 6).

Como é possível observar, na edição de 2009, as marcas de oralidade e do domínio incompleto das regras gramaticais são evidenciadas, como a flexão de gênero entre determinantes e nomes (artigos e substantivos, nesse caso), que não é marcada linguisticamente em todas as línguas, como nos enunciados: “Artie! Segura isto **uma** minuto enquanto eu serra”, “Por que choro, Artie?

Segura melhor o **madeira**". Esse modo de falar coloca o sujeito na relação de, pelo menos, duas línguas, e nesse entremeio é construída sua identidade. Vladek pode sofrer, por isso, preconceito linguístico, ser significado por outros sujeitos como inculto e até mesmo “burro”, como é possível observar em discursos que circulam no Brasil em relação ao uso de diferentes variedades do português, sobretudo na oralidade, pelas camadas populares.

Neste ou em outro momento, o docente pode remeter os estudantes à polêmica em torno das idiossincrasias dos textos originais de Carolina Maria de Jesus, que estão em descompasso com a norma culta do português. Em 2021, a Companhia das Letras, também editora de *Maus*, decidiu, junto com um conselho formado especialmente para editar as obras de Carolina, manter os desvios da autora na reedição de *Casa de alvenaria* e *Quarto de despejo*. Na mídia, circularam diferentes posicionamentos contrários e favoráveis de jornalistas, escritores, professores universitários etc. Matérias como “Novas edições reacendem polêmicas sobre Carolina Maria de Jesus” do jornal *Rascunho* (Novas [...], 2021) e “Gramática de Carolina de Jesus serve para marcar o racismo na literatura” da *Folha de São Paulo* (Oliveira, 2021) podem ser utilizadas como textos para suscitar uma reflexão sobre essa questão.

(2) recursos gráficos e semântica: é possível, também, analisar os efeitos de sentido produzidos pelo destaque, em negrito, de algumas palavras. Vejamos o trecho abaixo:



Fonte: *Maus* (Spiegelman, 1987, p. 17).

Nesta parte da história, são destacados “beleza” e “esqueça-a!”. No primeiro caso, trata-se de uma ironia. Com ciúmes, Lúcia afirma que a nova pretendente de Vladek é feia ao usar a palavra “beleza” com o sentido inverso. Nesse momento, o docente pode indicar a leitura de outros textos, como, por exemplo, “Ironia,

ironia...” de Sérgio Rodrigues, publicado no blog Sobre Palavras² da revista *Veja*, em 16 de março de 2014 (e atualizado, pela última vez, em 31 de julho de 2020) (Anexo). No texto, é tematizado o uso da palavra “beleza” de forma irônica em outra situação de comunicação, em referência ao discurso da presidenta do Brasil, na época, Dilma Rousseff. Na edição de 2009, a palavra em destaque é “beldade”, que permite um trabalho semelhante. Em “esqueça-a!”, o verbo no modo imperativo, seguido do sinal gráfico de exclamação, aponta um pedido ou mesmo uma ordem, assim como o enunciado subsequente “Deixe-me te fazer feliz!”.

(3) o texto na atualidade: ademais, pode-se discutir a recepção de *Maus*, quando lançado, pela crítica especializada, com suporte em resenhas publicadas em jornais, por exemplo, e pela sociedade, em geral, considerando resenhas de leitores, comentários em livraria on-line etc. E transpor tal questão para o momento atual. Recentemente, *Maus* foi banido pelo conselho escolar do Condado de McMinn, Tennessee, Estados Unidos, sob a alegação de que a obra apresentava “linguagem grosseira e censurável”, e a representação de uma mulher nua, cena que retrata a mãe do autor sendo encontrada morta em uma banheira depois de cortar os pulsos. A decisão ganhou as telas e as páginas dos noticiários (Escolas [...], 2022) e as redes sociais, o que tornou, na época, o livro mais vendido nos Estados Unidos (Maus [...], 2022). O Museu do Holocausto dos EUA (*US Holocaust Museum*), por exemplo, em *posts* no seu perfil do Twitter, afirmou que “*Maus* desempenhou um papel vital na educação sobre o Holocausto, compartilhando experiências pessoais e detalhadas de vítimas e sobreviventes” e que “Ensinar sobre o Holocausto usando livros como *Maus* pode inspirar os alunos a pensar criticamente sobre o passado e seus próprios papéis e responsabilidades hoje” (Museu do Holocausto dos EUA, 2022 *apud* Escolas [...], 2022).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste texto, traçamos algumas linhas de possibilidades de trabalho com textos de teor testemunhal em sala de aula, na Educação básica. Não era o nosso objetivo explorar todas as maneiras de transitar pelo texto, mas apontar alguns percursos de leitura de testemunhos de sobreviventes a acontecimentos traumáticos, como é o caso do Holocausto, formulado em *Maus*. Nossa pretensão era, antes de tudo, mostrar e ressaltar os processos de significação do dizer(-se) desses sujeitos, que se defrontam, de um lado, com a tênue fronteira do (in)dizível e do (ine)narrável e, de outro, com a “necessidade” e a “urgência” de contar o fato vivido para que ele não seja esquecido pela sociedade e/ou silenciado pelo

2 O blog apresenta-se como um espaço de “tira dúvidas dos leitores sobre o português falado no Brasil [...] e foge do ranço professoral e persegue o equilíbrio entre o tradicional e o novo” (Rodrigues, 2014).

discurso dominante (da mídia, do Estado etc.). Assim como Art, que nos conta a história de seu pai Vladek, podemos criar pontos de escuta para os dizeres de tantos sujeitos que, em diferentes situações, sofrem múltiplos tipos de violência, produzindo-lhes traumas (in)dizíveis e (ine)narráveis.

REFERÊNCIAS

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

COSTA, S. R. *Dicionário de gêneros textuais*. 3. ed. rev. ampl. 3. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2021.

COSSON, R. *Letramento literário: teoria e prática*. 2. ed. 12. reimp. São Paulo: Contexto, 2021.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: DOLZ, J. et al. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 81-108.

ESCOLAS de condado nos EUA proíbem “Maus”, história em quadrinhos sobre o Holocausto. *G1*, 28 jan. 2022. Disponível em: <https://g1.globo.com/pop-arte/noticia/2022/01/28/escolas-de-condado-nos-eua-proibem-maus-historia-em-quadrinhos-sobre-o-holocausto.ghtml>. Acesso em: 20 out. 2023.

GENETTE, G. *Paratextos editoriais*. Trad. Álvaro Faleiros. Cotia, SP: Ateliê Editorial, 2009.

KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. *Ler e escrever: estratégias de produção textual*. 2. ed. 6. reimp. São Paulo: Contexto, 2021.

LEVI, P. *É isto um homem?* Rio de Janeiro: Rocco, [1947] 1988.

MARCUSCHI, L. A. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

MARCUSCHI, L. A. *Produção textual, análise de gênero e compreensão*. São Paulo: Parábola, 2008.

MARIANI, B. “A impotência das palavras” e o indizível em *Morte Inventada*. Notas sobre alguns testemunhos. (ou primeiras notas sobre a função testemunhal). In: CAVALLARI, J. S.; BALDINI, L.; BARBAI, M. A. (org.). *Discurso e psicanálise: a-versão do sentido*. Campinas, SP: Pontes, 2016. p. 159-173.

MARIANI, B. (In)dizível, in(dizível), in(visível): linguística, análise de discurso, psicanálise. In: Mariani, B.; moreira, C. B.; DIAS, J. P. BECK, M. (org.). *Indizível, ininteligível e imperceptível: o sujeito contemporâneo e seus arquivos*. Niterói: Eduff, 2017. P. 31-47.

MARIANI, B. *Testemunhos de resistência e revolta*. Campinas: Pontes, 2021.

MAUS: HQ banida sobre Holocausto se torna livro mais vendido nos EUA;

entenda. *Rolling Stone*, 01 fev. 2022. Disponível em: <https://rollingstone.uol.com.br/entretenimento/maus-hq-banida-sobre-holocausto-se-torna-livro-mais-vendido-nos-eua-entenda/>. Acesso em: 20 out. 2023.

MENDONÇA, M. Um gênero quadro a quadro: a história em quadrinhos. In: DIONISIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora. (org.). *Gêneros textuais e ensino*. São Paulo: Parábola, 2010. p. 209-224.

NOVAS edições reacendem polêmicas sobre Carolina Maria de Jesus. *Rascunho*: o jornal de literatura do Brasil, 5 ago. 2021. <https://rascunho.com.br/noticias/novas-edicoes-reascendem-polemicas-sobre-carolina-maria-de-jesus/>. Acesso em: 28 out. 2023.

OLIVEIRA, A. Gramática de Carolina de Jesus serve para marcar o racismo na literatura. *Folha de São Paulo*, 20 ago. 2021. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/ilustrada/2021/08/gramatica-de-carolina-de-jesus-serve-para-marcas-o-racismo-na-literatura.shtml>. Acesso em: 28 out. 2023.

RODRIGUES, S. Ironia, ironia... *Veja*, 16 mar. 2014. Disponível em: <https://veja.abril.com.br/coluna/sobre-palavras/ironia-ironia-8230>. Acesso em: 28 out. 2023.

ROJO, R.; BARBOSA, J. *Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos*. São Paulo: Parábola, 2015.

SALGUEIRO, W. Poesia versus barbárie – Leminski recorda Auschwitz (a lua em luto). In: SALGUEIRO, W. (org.). *O testemunho na literatura: representações de genocídios, ditaduras e outras violências*. Vitória: Edufes, 2011. p. 137-151.

SALGUEIRO, W. O que é literatura de testemunho (e considerações em torno de Graciliano Ramos, Alex Polari e André du Rap). *Matraga*, Rio de Janeiro, v. 19, n. 31, jul./dez. 2012.

SALGUEIRO, W. *Poesia brasileira: violência e testemunho, humor e resistência*. Vitória: Edufes, 2018.

SELIGMANN-SILVA, M. O testemunho: entre a ficção e o “real”. In: SELIGMANN-SILVA, M. (org.). *Literatura, Memória, História: o testemunho na era das catástrofes*. Campinas: Ed. da Unicamp, 2003. p. 371-414.

SELIGMANN-SILVA, M. *A virada testemunhal e decolonial do saber histórico*. Campinas: Ed. da Unicamp, 2022.

SPIEGELMAN, A. *Maus: a história de um sobrevivente*. São Paulo: Brasiliense, 1987.

SPIEGELMAN, A. *Maus: a história de um sobrevivente*. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

MULTILETRAMENTO E LETRAMENTO CRÍTICO: EM BUSCAS DE CAMINHOS NO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA EM ESCOLA PÚBLICA

Cristiane Manzan Perine¹

Why should foreign language teachers
be concerned with being critical?
We might, for instance, place special emphasis
on the development of meaningful critical thinking
skills as a necessary preparation for the life
of the citizen. It is, in essence, giving students
the tools they need to make their own decisions
– and decisions not only about language, but
about every aspect of human life. This is why
we should be critical, and seek to promote the
same in our students.

(Regan)²

INTRODUÇÃO

Vivencia-se uma era em que a sociedade passa por profundas transformações, as quais repercutem em várias esferas da vida social e, de modo peculiar, os processos de ensino e aprendizagem de línguas. Para Cope e Kalantzis (2000), diante desta sociedade, a pessoa-cidadão-aluno precisa desenvolver outras habilidades, além das que o mercado de trabalho com as forças da globalização exige, tais como saber se comunicar em uma língua estrangeira (LE). É preciso aprender a ser um cidadão engajado. Lankshear e Knobel (2008) entendem a cidadania ativa ou engajada como requisito de vivência e convivência na sociedade de hoje, por isso, a educação deve buscar desenvolver cidadãos engajados, que saibam usar a linguagem para se posicionar diante do mundo.

Argumento, neste artigo, que o ensino de línguas que se apoia em pilares dos chamados novos letramentos, tais como o multiletramento e o letramento crítico, pode propiciar o aprimoramento da proficiência linguística do aluno, bem como contribuir, ainda que de modo singelo, para o desenvolvimento da cidadania dos alunos como cidadãos.

1 REAGAN, T. *Language Matters: reflections on educational linguistics*. Nova York: Age Publishing, 2009.

2 Doutoranda em Estudos Linguísticos na Universidade Federal de Uberlândia (UFU).

A abordagem dos multiletramentos no ensino de línguas busca complementar as abordagens tradicionais de leitura e escrita com o conhecimento do que é novo e distintivo, nos modos como as pessoas constroem sentidos nos ambientes de comunicação na era contemporânea. Mills (2010, p. 248) alerta que os teóricos dos multiletramentos “têm se concentrado nos potenciais produtivos e criativos de ambientes eletrônicos, os quais os alunos têm utilizado dentro e fora das escolas (...). Há um reconhecimento de que os modos de interpretar e representar ideias são cada vez mais digitais”. Desse modo, uma grande contribuição dos multiletramentos advém dos entendimentos sobre os modos de pensar resultantes da influência e da presença das tecnologias digitais.

Por seu turno, o trabalho pedagógico, sob a ótica do letramento crítico, configura-se como uma abordagem pedagógica que visa a uma leitura crítica de mundo, através do contínuo questionamento dos pressupostos e implicações das construções de sentido realizadas no encontro entre textos e leituras. Mais do que a tradicional leitura de palavras, a leitura para extrair os significados que estão por traz dos textos, o letramento crítico propõe a leitura da palavra-mundo. Trata-se de um processo simultâneo de leitura de texto e leitura de mundo. O letramento crítico refere-se às formas de olhar o texto, seja escrito, visual, oral ou hipertexto para questionar e desafiar as atitudes, os valores e as crenças de que se lançam mão do processo interpretativo de construção de sentidos (EDMUNDO, 2014, p. 77).

O presente artigo está dividido do seguinte modo: a fim de embasar teoricamente o texto, discorro acerca dos novos letramentos, particularmente dos multiletramentos e do letramento crítico. A seguir, descrevo o procedimento metodológico empregado na exploração dos dados. Em seguida, descrevo e analiso uma sequência didática preparada para o ensino de língua inglesa em contexto de escola pública. Por fim, teço algumas reflexões, a partir de minha experiência docente acerca da potencialidade dos novos letramentos na abertura de novas perspectivas no ensino de línguas na atualidade.

OS NOVOS LETRAMENTOS: MULTILETRAMENTOS E LETRAMENTO CRÍTICO

Nesta seção, de modo a embasar a discussão proposta neste artigo, apresento os novos letramentos e enfoco duas abordagens que, a meu ver, são estreitamente relacionadas: multiletramentos e letramento crítico.

O termo novos letramentos foi cunhado por Gee (1991), quando constatou que surgiam no final dos anos 70 e início dos anos 80, estudos que enfatizavam mais veementemente o lado social do processo de letramento, em oposição a considerar apenas seu lado cognitivo. Por isso, o adjetivo “novo” é comumente ligado à virada social pela qual o mundo passava. Kleiman (1995, p. 17), define

letramento como “um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos”. Para Gee (1991), o letramento é mais que a habilidade de saber ler e escrever. Ser letrado é saber manusear os usos da linguagem. Mais que tornar os alunos letrados, o ensino deve prover um letramento que desenvolva suas habilidades cognitivas e linguísticas, para que possam usar a linguagem para criticar os vários discursos que perpassam suas vidas em diferentes contextos.

Ao embasar-se nos estudos de novos letramentos, Street (1984) propõe a distinção de letramento como modelo autônomo e como modelo ideológico. No modelo autônomo de letramento, a escrita é concebida como um produto completo em si mesmo, desvinculado de um contexto, o qual acaba se revelando um padrão reducionista. O processo de interpretação estaria determinado pelo funcionamento lógico interno ao texto escrito. O ensino está centrado na aquisição de habilidades e fundamentado em noções de neutralidade e universalidade do conhecimento a ser transmitido. Segundo esse modelo, o letramento, por si mesmo, ou seja, autonomamente, é capaz de produzir efeitos sobre práticas cognitivas e sociais, sendo desnecessário considerar as condições sociais, culturais e econômicas inerentes à vida social.

No modelo ideológico, entendemos que o letramento varia de um contexto a outro. Esse modelo compreende letramento como uma prática social e não simplesmente uma habilidade técnica e neutra. Todas as práticas de letramento são aspectos não apenas da cultura, mas também das estruturas de poder numa sociedade. Segundo Street (2003), o modo como as pessoas se relacionam com a leitura e a escrita está ‘enraizado’ na representação dessas pessoas sobre o conhecimento. Por essa razão, o letramento não pode, como pressupõe o modelo autônomo, ser ‘dado’ aos sujeitos; ele será reformulado, reapropriado diferentemente de acordo com o contexto em que estiver inserido e de acordo com a identidade dos sujeitos-membros de uma comunidade.

Ao definir o modelo ideológico, Jung afirma que tal modelo propõe observar o processo de socialização das pessoas na construção de significado pelos participantes. Além disso, esse modelo está interessado nas instituições sociais gerais e não apenas nas educacionais, como se observa no modelo autônomo (JUNG, 2003, p. 60). Entendo que tanto o multiletramento quanto o letramento crítico estariam mais voltados para o modelo ideológico de letramento, como proposto por Street (2003).

Em 1994, linguistas e educadores renomados se reuniram na cidade de Nova Londres, nos Estados Unidos, em uma reunião da qual resultou um documento chamado manifesto dos letramentos. Tal grupo ficou mundialmente conhecido como *New London Group*, por referência à cidade que cedeu o evento.

O manifesto destacava a crescente diversidade linguística e cultural fruto da globalização, e a multiplicidade de canais, de modos semióticos, de meios de comunicação, resultantes em parte das novas tecnologias. Esses dois motes deram origem ao prefixo multi, da denominação multiletramentos. Os autores se propunham a discutir os efeitos do contexto contemporâneo sobre a escola e a criação de um currículo mais responsivo social e culturalmente.

Com o surgimento dos estudos sobre os multiletramentos, Kress (2006) aponta para a mudança de uma era de domínio da escrita para uma era de domínio da imagem, o que, por sua vez, implica outras mudanças: do livro (ou impressão em papel) para a tela; do mundo narrado para o mundo retratado; da lógica da sequência dos elementos no tempo (uma palavra depois da outra) para a simultaneidade; da imagem que antes aparecia na página subordinada à lógica da escrita, para a escrita que agora aparece na tela submetida à lógica da imagem. De acordo com Lankshear e Knobel (apud MONTE MÓR, 2009, p. 181), as novas linguagens e tecnologias geraram um novo modo de construção do conhecimento, configurando uma “epistemologia digital” traduzida no uso de processos mentais que requerem maior capacidade de criação, em oposição a uma “epistemologia convencional”, baseada na reprodução de modelos. Ambos os autores ressaltam a considerável influência das tecnologias digitais na configuração dos multiletramentos.

Para uma pedagogia dos multiletramentos, não basta desenvolver competências e habilidades técnicas e conhecimento prático de usuário funcional das novas tecnologias. É preciso que esse usuário funcional, que domina ferramentas e programas muitas vezes antes mesmo de chegar à escola, torne-se também um analista crítico que faz apreciações sobre as seleções e sentidos dados pelos produtores de enunciados e textos, ou seja, que ele seja um leitor crítico. Somente assim, este pode se tornar um criador de sentidos, seja na leitura ou na produção de textos multissemióticos. E é somente como criador de sentidos e leitor crítico, que este aluno poderá “usar o que foi aprendido de novos modos”, éticos e estéticos, transformando o mar de enunciados e textos de que participa continuamente (COPE, KALANTZIS, 2000).

Várias atividades das quais participamos exigem o conhecimento sobre inúmeros saberes contemplados nos multiletramentos, baseados na manipulação de uma multiplicidade de linguagens, culturas, práticas sociais e contextos, diferentemente de uma visão de letramento embasada na apreensão de regras e sua aplicação de maneira correta (COPE; KALANTZIS, 2008). Para Catto (2013), à medida que nos educamos em direção aos multiletramentos, as ações em busca de uma participação mais influente na vida contemporânea se tornam mais informadas segundo conhecimentos e processos especializados. Tal

especialização está relacionada a saber interagir em situações familiares e não familiares e ser capaz de procurar por pistas para uma participação mais apropriada nessas práticas (COPE; KALANTZIS, 2008), uma vez que os saberes dos multiletramentos podem ser definidos como “as habilidades de interagir com a pluralidade, como leitores e produtores de texto”.

Catto (2013), nos alerta que apesar dessa ampliação na noção sobre a linguagem, a proposta dos multiletramentos reconhece o papel do letramento tradicional e enfatiza a complementaridade entre formas mais tradicionais de letramento, as quais envolvem leitura e escrita da linguagem verbal, como processos socialmente constituídos, em interação com novas formas de negociação de significado, baseadas na manipulação de diferentes recursos semióticos, como imagens e sons. Os nossos alunos são *multitaskers*, capazes e acostumados a se envolver em várias atividades ao mesmo tempo. Esses alunos perdem o interesse por aulas em que a centralidade, o poder, a univocidade e a linearidade da ordem textual prevalecem. Eles têm novos *mindsets*, novos modos de pensar. Por isso, mesmo que a escola não incentive, os jovens continuarão a se engajar numa gama de multiletramentos nos momentos em que estão fora da escola. Concordamos com Lewis (2007), que a questão primordial a se pensar é se queremos tornar os letramentos escolares mais significativos.

Bevilaqua (2013) alerta que o conceito de *design* de sentidos é o eixo estruturador de toda a teoria dos multiletramentos, pois é por meio desse conceito que a teoria instanciará concepções de construção de sentido, interesse, agenciamento e multimodalidade, primordiais para o ensino requerido na contemporaneidade. O *design* diz respeito ao modo como as pessoas fazem uso de recursos de significação disponíveis em um dado momento em um ambiente específico de comunicação para realizar seus interesses (COPE; KALANTZIS, 2000). Segundo Cope e Kalantzis (2009), o conceito de *design* fora instituído com o propósito de contrapor-se a concepções tradicionais de ensino pautadas em uma visão estática e monomodal da linguagem (foco na escrita). Ele apresenta uma coincidência de sentidos: estrutura (sistemas, formas e convenções de sentido) e ato de construção de sentido (processo criativo pelo qual o sujeito, definido como *meaning-maker*, ou produtor de sentido, constrói e representa sentidos, passando a agente, não simples receptor de habilidades e competências).

A facilidade com a qual os usuários das novas tecnologias podem transmitir, produzir e imprimir documentos para os propósitos do dia a dia tem transformado a linguagem codificada em multimodal. Para Ferraz (2014), os teóricos dos novos letramentos têm argumentado que as visões convencionais de leitura e escrita não são mais adequadas para descrever a combinação de sistemas semióticos em textos digitais. Reduzir o currículo de inglês a um repertório

convencional de gêneros e habilidades escritas não reflete a realidade das práticas de letramentos atuais e exclui novas formas de texto digital.

Para Monte Mór (2007), os estudos sobre novos letramentos e multiletramentos, os quais se voltam para a compreensão sobre a relação entre linguagem digital e educação, apontam mudanças no modo de construção do conhecimento e da apreensão da linguagem social. Assim, há uma ideia de pluralismo na premissa de que os estudos sobre novos letramentos e multiletramentos permitem e esperam que os conhecimentos que convencionalmente e paradigmaticamente pertenciam a suas áreas próprias e específicas passem a ter um tratamento dialético, cultural e social.

Os multiletramentos são caracterizados pela multiplicidade de linguagens, modos ou semioses nos textos em circulação social, seja nos impressos, seja nas mídias audiovisuais, digitais ou não. Nesses textos, o arranjo de palavras, imagens e a diagramação trazem significado. É o que tem sido chamado de multimodalidade ou multissemiótica dos textos contemporâneos, que exigem multiletramentos. São textos compostos de muitas linguagens, ou modos, ou semioses, e que exigem capacidades e práticas de compreensão e produção de cada uma delas, ou multiletramentos para fazer significar. Desse modo, os textos de hoje fazem com que nossos letramentos se tornem multiletramentos. São necessárias novas ferramentas, além da escrita impressa, lápis, giz e papel. São ferramentas de áudio, vídeo, tratamento de imagens, edição e diagramação. São exigidas também novas práticas: a) de produção nessas e em outras ferramentas que vão surgindo e b) de análise crítica como receptor. Por isso, são necessários novos e multiletramentos (ROJO, 2012).

Conforme Ferraz (2014, p. 60) “os movimentos dos novos letramentos se alicerçam nas bases filosóficas e propostas pedagógicas da pedagogia crítica e do letramento crítico para inserir as novas tecnologias e a digitalidade/virtualidade/ciberespaço nas teorias educacionais.” Para o autor, a diferença dos movimentos de letramento crítico e o multiletramento é a ênfase do segundo nas tecnologias e implicações dos seus usos nos contextos educacionais e sociais.

Os multiletramentos definem um processo de letramento no qual os aprendizes podem transitar por entre as multimodalidades, observando e (re) conhecendo as várias formas de linguagem que as diferentes mídias oferecem, com o intuito de auxiliar na construção de novos sentidos para os aprendizes e na produção de textos próprios. Por isso, Lima (2013), defende, diante dos multiletramentos, a necessidade de combinar o desenvolvimento de uma postura crítica e reflexiva diante de uma sociedade que adota o texto escrito, bem como o suporte textual existente em novas linguagens e tecnologias. Como exposto em Cope e Kalantzis (2000), a perspectiva dos multiletramentos caracteriza a

construção de sentidos, recorrendo não só ao material impresso, mas também aos recursos oferecidos por mecanismos digitais. Tal perspectiva espera de seus educandos o posicionamento crítico-reflexivo não apenas quando estes estão expostos a textos escritos, mas igualmente a textos visuais, sonoros e gráficos, culminando em uma interpretação de mundo ampliada. Portanto, podemos perceber que no escopo das ideias dos multiletramentos, estão concepções também abarcadas pelos que defendem o letramento crítico.

O conceito de letramento crítico advém de contribuições da teoria crítica de educação, com reconhecida influência da pedagogia de Paulo Freire. O letramento crítico se pauta numa acepção de crítica muito mais voltada para a problematização de questões sociais. Para Freire (1988), a leitura do mundo precede a leitura da palavra, pois sempre parte de nossa experiência existencial. O processo de aprender a ler, se basearia então em ler o mundo para poder transformá-lo.

Segundo Mattos e Valério (2010), no letramento crítico, a língua é tida como um recurso dinâmico para a criação de significados, por isso, esta é a base sobre a qual se apoia o ensino de línguas numa perspectiva de letramento crítico, enfoca-se, então, a dimensão sócio-histórica desses significados. O letramento crítico busca associar o desenvolvimento de consciência crítica dos alunos ao aperfeiçoamento da habilidade de comunicar-se na língua alvo. Como afirmam Cervetti et al. (2001), a língua assume um caráter libertador, pois é por intermédio do controle e da crítica aos significados imbuídos no discurso e pela criação de um discurso alternativo que se daria a construção do cidadão consciente.

O aluno aprende a língua (materna e/ou estrangeira) paratransformar a si mesmo e a sociedade, se assim lhe convier. A língua é mais que um instrumento de socialização; ela é, em última análise, um instrumento de poder e de transformação social. Língua e realidade constroem uma à outra, uma depende da outra. Assim sendo, a língua constrói realidades e não apenas as representa. Língua e realidade se constroem uma a outra (MATURANA, 2005). A língua não é transparente ou neutra, ela cria ideias e valores. Nesse sentido, o ensino de línguas deve promover um diálogo que elicite a crítica social.

Edmundo (2014) sugere que aliar o ensino de língua inglesa ao letramento crítico nos leva a rever o processo de construção de conhecimento. A construção de conhecimentos é vista como resultado de interpretações de sujeitos na interação com o outro e com o mundo. Como tal, ele é uma construção social, é sempre provisório, flexível, transitório, pois não se reduz a um processo de aproximar-se da realidade para aprendê-la e desvelar verdades, mas de construí-la. Como aponta Maturana (2005), o acesso à interpretação da realidade se dá pela palavra, ou seja, a realidade é construída a partir do olhar de quem a observa, que é percebido como imerso na linguagem.

Para Andreotti (2014), o letramento crítico é visto como uma prática educacional que examina criticamente as origens e implicações de nossos modos de pensar, assim como as possibilidades de significação. Para a autora, o letramento crítico enfatiza a construção de realidades, que é social, cultural e histórica e destaca os limites e pontos cegos de qualquer sistema de significação, promovendo abertura para conhecimentos e subjetividades e para o que é desconhecido.

No letramento crítico, a educação busca analisar relações de poder existentes na sociedade e convidar o aluno para oportunidades de questionamentos. Ele promove o empoderamento do aprendiz, que é levado a apropriar-se de seu próprio processo educacional (MATTOS; VALÉRIO, 2010). Somente esse tipo de envolvimento pode conduzi-lo à reflexão crítica acerca de sua cultura e cotidiano, levando-o, assim, ao questionamento de sua condição (FREIRE, 1970).

Para Santos e Ifa (2013), o desenvolvimento da consciência crítica do aluno é o local em que o debate sobre o ensino da língua Inglesa, dentro da abordagem do letramento crítico, ganha terreno e aponta para a emergência de práticas de ensino que objetivem não somente o desenvolvimento das habilidades linguísticas dos sujeitos aprendizes, mas também a formação de cidadãos críticos e conscientes a partir da interação provocada em sala de aula para buscar e valorizar a expansão da percepção sobre assuntos diversos. Visão semelhante tem Para Brydon (2011), para quem o mundo contemporâneo requer habilidades de letramento avançadas e isto inclui a capacidade de pensar criticamente, incluindo contextualização, análise, adaptação, tradução de informação e interação entre os indivíduos dentro e além de sua comunidade.

Para Mattos e Valério (2010), a formação de cidadãos críticos envolve necessariamente, a identificação do segmento social cujas vozes encontram representação no texto e a reflexão sobre sua serventia, com vistas à mudança social. Ainda em relação à leitura e interpretação de textos, para Cervetti et al. (2001), o letramento crítico envolve uma concepção fundamentalmente diferente em relação aos textos. Os alunos do letramento crítico abordam o processo de significação textual como um processo de construção, e não de extração; nós atribuímos sentidos a um texto ao invés de extrairmos os significados dele. Acima de tudo, o significado textual é compreendido num contexto sócio-histórico e de relações de poder, não somente como o produto ou a intenção de um autor. Além disso, a leitura é um ato de conhecer o mundo, além das palavras do texto, e uma forma de transformação social.

Monte Mór (2011) argumenta em favor de um ensino de língua inglesa voltado para a criticidade e o agenciamento do sujeito digital. Nessa perspectiva, o letramento crítico é suporte para uma “expansão de perspectivas” (2011) nas salas de aula de línguas estrangeiras. Tal expansão consiste no exercício

de construção de sentidos nas dimensões individual, comunitária e global, de forma a relacioná-las e, sobretudo, compreendê-las em suas semelhanças e diferenças. Nas palavras de Meneses de Souza (2011), trata-se do desenvolvimento da percepção do aluno quanto à constituição coletiva de sua linguagem e da natureza heterogênea e situada da realidade.

Convém esclarecer, como o fez Assunção (2012), que a ideia de letramento crítico não é tecer críticas vazias e sem fundamentos. Pelo contrário, o indivíduo que é letrado criticamente é encorajado a explorar, criar e negociar significados para que ele aprenda a pensar por si próprio. Como afirma Rojo (2009, p.112):

A cultura de massa da globalização é padronizada, monofônica, homogênea e pasteurizada, a ponto de alguns estudiosos da globalização falarem de Mundo Mc, de 'mcdonaldização' da cultura, tendo como centro dominante e irradiador o ocidente, branco, masculino, heterossexual, norte-americano: cultura da rapidez, da instantaneidade (*fast food*, *zapping*, *clipping*) e do excesso (*fat food*, megalópoles, *stress*, hipertudo). Por isso se tornam tão importantes hoje as maneiras de incrementar, na escola e fora dela, os letramentos críticos, capazes de lidar com os textos e discursos naturalizados, neutralizados, de maneira a perceber seus valores, suas intenções, suas estratégias, seus efeitos de sentido. Assim, o texto já não pode ser mais visto fora da abrangência dos discursos, das ideologias e das significações, como tanto a escola quanto as teorias se habituaram a fazer.

Para Jordão e Fogaça (2007), a abordagem do letramento crítico busca capacitar o aluno para produzir significados e comunicar-se com diferentes tipos de textos. Para o letramento crítico é importante que os alunos percebam que existem diversas práticas discursivas em cada cultura e que essas práticas são valorizadas de formas diferentes em nossa sociedade. Para os autores, ler uma informação e construir sentidos a partir dela de forma legítima é parte do processo de experimentar uma cidadania ativa da qual podemos nos beneficiar. É por meio da conscientização de aspectos discursivos da vida humana que a noção de cidadania pode ser experimentada pelos nossos alunos. O entendimento da língua como uma prática social heterogênea, contextualizada e cultural, pode levar nossos alunos a perceberem seu papel ativo na sociedade e a legitimarem experiências de cidadania.

Andreotti et al. (2011) afirmam que o letramento crítico está no cerne de uma educação para a cidadania global, que visa a levar os alunos ao desenvolvimento do pensamento independente. Educar para a cidadania global é o grande desafio da educação na atualidade, em um mundo interdependente, diverso e desigual. Nesse sentido, o letramento crítico pode ajudar os alunos a: a) engajar-se com processos locais e globais e com perspectivas diversas; b) examinar as origens e implicações de suas concepções e das concepções de outras pessoas, e aprender a negociar a mudança, para transformar relações sociais,

pensar independentemente e fazer escolhas responsáveis e conscientes sobre as próprias vidas e como suas vidas afetam a vida de outras pessoas; c) conviver com e aprender com as diferenças e conflitos e prevenir conflitos e até mesmo agressões e violência; d) estabelecer relações éticas, responsáveis e cuidadosas para de seus grupos identitários.

O CONTEXTO INVESTIGADO

A sequência didática descrita foi preparada para uma aula de língua inglesa em uma turma do 3º ano do ensino médio com cerca de 30 alunos, inscritos em um curso de Técnico em Manutenção e Suporte em Informática Integrado ao Ensino Médio, de um instituto federal em Minas Gerais. Os alunos têm entre 15 e 17 anos de idade. Tal sequência foi preparada nas proximidades do Dia Mundial do Meio Ambiente, que é comemorado no dia 5 de junho. Considero que o tema seria pertinente à população como um todo, por se tratar de um tema de interesse global, e poderia contribuir para que os alunos se expressassem a fim de desenvolver suas habilidades linguísticas, bem como seu senso de cidadania. A sequência didática foi executada em quatro aulas de 50 minutos cada, ou seja, em duas semanas.

UMA PROPOSTA DE ENSINO DE LÍNGUA INGLESA EM ESCOLA PÚBLICA

Como exemplo de possibilidade de atuação no ensino médio, cito uma sequência didática voltada para o tema de consciência ambiental. Tal sequência didática procura imprimir características de um trabalho com práticas de letramento à luz das OCEM (Orientações Curriculares para o Ensino Médio). O ensino de línguas estrangeiras na escola, de acordo com os OCEM (BRASIL, 2006), visa a um projeto de inclusão, por isso, envolve temáticas que abarcam muitas questões sociais, políticas, culturais e educacionais. Assim, o ensino de língua estrangeira pode trabalhar a favor da cidadania, sem deixar de lado seus objetivos culturais, linguísticos e instrumentais. Desse modo, o ensino poderá realizar uma outra contribuição valiosa, porque propõe trabalhar no âmbito da formação de indivíduos, de cidadão, se focalizar um trabalhar em prol do letramento dos alunos (indivíduos, cidadãos) (SOARES, 2004) condizente com as necessidades da sociedade em que vivem, de uma sociedade que tem as suas próprias características, porque é interpelada por uma história e uma cultura em constante construção e reconstrução.

As OCEM são orientações de trabalho nas quais é possível notar claramente a abordagem do letramento crítico. O documento destaca que o ensino de

língua estrangeiro deve voltar-se não somente para o aspecto linguístico, mas para educar o aluno cidadão. Ele pode contribuir para outra formação, referimo-nos por exemplo, compreensão do conceito de cidadania. A cidadania é vista não como algo homogêneo, mas como conceito amplo e heterogêneo. Ser cidadão envolve a compreensão sobre que posição/lugar uma pessoa, o aluno cidadão, ocupa na sociedade. “Ou seja, de que lugar ele fala na sociedade? Por que essa é a sua posição? Como veio parar ali? Ele quer estar nela? Quer mudá-la? Quer sair dela? Essa posição o inclui ou o exclui de quê?” (p.91). Nesse sentido, o ensino de línguas estrangeiras pode incluir o desenvolvimento do senso de cidadania.

Dando início à sequência didática, os alunos assistiram a um vídeo criado pela agência DDB/Brasil para a ONG (Organização Não Governamental) WWF³ Brasil (*World Wide Fine Fund for Nature*). Primeiramente, perguntamos aos alunos se eles conheciam a sigla WWF e pedimos que explicassem o que sabiam sobre a referida ONG. Perguntamos também se eles se lembravam de alguma campanha da WWF. A turma demonstrou que conhecia a WWF e citaram comerciais famosos que foram divulgados na TV brasileira, como “A Hora do Planeta”, que pede que as pessoas apaguem as luzes por uma hora em um dia determinado “Apague a luz para ver um mundo melhor”. Curiosamente, confessaram que conheciam a iniciativa, mas não se lembravam de aderir a ela em casa.

Eles se recordavam que o símbolo da ONG era um urso panda. Um dos alunos mencionou que existe a campanha “Adote um panda”, na qual a pessoa doa mensalmente um valor para ajudar em projetos de preservação da espécie, e em troca, ganha um certificado de adoção e adesivos explicativos sobre a espécie. Perguntei então, se algum deles já havia visto um urso panda. Eles riram e, em tom de brincadeira, a citaram a TV, filmes e ursos de pelúcia. A WWF é uma ONG internacional, perguntei aos alunos então, caso fosse criado um símbolo no Brasil, que símbolo poderia ser empregado, uma vez que não existe este animal no país. Os alunos citaram animais em extinção no Brasil, tais como a arara azul, mico leão dourado, boto cor de rosa, dentre outros. Encerrando a discussão pré-vídeo, perguntei se existiam outras ONGs com iniciativa semelhante no Brasil e mesmo na cidade. Eles citaram o Greenpeace e o SOS Mata Atlântica. Eles citaram ainda a APA (Associação de Proteção Animal) e a OPA (Organização para a Proteção Ambiental), ambas criadas em sua cidade.

Essa discussão foi conduzida em língua portuguesa, a fim de todos os alunos se sentissem igualmente convidados a participar da discussão e pudessem se expressar. Em concordância com Jordão e Fogaça (2007), defendemos que o

3 A missão da WWF é conservar o meio ambiente e reduzir as ameaças à diversidade de vidas no planeta Terra. A ONG foi fundada por um grupo de cientistas em 1961 na Suíça e tem sede no Brasil. Seu símbolo oficial é um urso panda. Para maiores informações: <http://www.worldwildlife.org/>.

papel da língua materna neste processo de discussão é fundamental, e que não há nenhum problema em usá-la na sala de aula de língua estrangeira, em determinados momentos, a depender do propósito com que tal uso é feito. Para os autores, uma sala de aula de letramento crítico, é respaldada por princípios como cidadania, inclusão, representação de identidades sociais, diversidade cultural e construção de sentidos, é preciso considerar que é imprescindível o uso da língua materna a fim de que possam ser discutidos e questionados plenamente, sem que o suposto domínio da língua estrangeira seja usado como instrumento para impor determinados domínios e calar outros. A língua materna pode atenuar consideravelmente as relações de superioridade que tendem a ser estabelecidas entre alunos de diferentes proficiências linguísticas.

Os alunos assistiram, então, ao vídeo por suas vezes, e pedi que eles o observassem com atenção. O vídeo (com duração de 1 minuto) intitulado “*It all comes around*”⁴, mostra em uma campanha contra o desmatamento, uma relação de causa e efeito sobre ações no homem na natureza e uma série de “feito dominó” em que se vê corte de árvores, seca, morte de animais, dentre outros aspectos. Na cena final, uma árvore prestes a cair, cria a expectativa de que cairia sobre a cabeça de um homem com uma serra elétrica, supostamente, o mesmo homem na cena inicial do vídeo, aparece cortando a primeira árvore. Na sequência, aparecem os escritos: “*It all comes around. Protect your planet. It’s not too late. Join us at wwf.org*”:

Figura 1. Vídeo “It all comes around”⁵



4 A expressão foi traduzida pelo WWF Brasil como “Um dia volta para você”.

5 Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=iet5n2jArVs>.

No segundo passo desta sequência didática, foi criado um fórum de discussão através do *site* Inforum⁶, no qual os alunos deveriam postar suas impressões sobre o vídeo, com um comentário/parágrafo escrito em língua inglesa. Embora o vídeo estivesse em inglês, a discussão em sala de aula foi conduzida em língua portuguesa, de modo a convocar a participação de todos, visto que boa parte dos alunos apresentaria muita dificuldade no entendimento da discussão e em se expressar pela fala em língua inglesa. Para os comentários no fórum, como os alunos já haviam aprendido algumas expressões comumente usadas em inglês para expressar sua opinião (ex. *I think that.../In my opinion.../ I truly believe that.../ As far as I am concerned...*) e já tinham praticado a escrita em língua inglesa em outras atividades, julguei pertinente que escrevessem em inglês com o auxílio de aulas anteriores e o uso de dicionários. A seguir, retrato algumas dessas postagens no fórum de discussão:

All we are responsible for preserving the environment, the video shows that when we destroy nature we are hurting ourselves. People think that the responsibility of caring for the environment is only the government, but the simple fact of throwing the paper out of the trash already interferes in the environment and this act can be harmful to ourselves, as it was shown in the video. (Student 1)

Como terceiro passo da sequência didática, em sala de aula, trabalhamos com o gênero *slogan*. Segundo Mattos e Valério (2010), a noção de gênero textual é útil para estabelecer um elo com a perspectiva do letramento crítico, pois transpõe a ideia de heterogeneidade para a sala de aula. Além disso, o conceito de gêneros estabelece uma ligação entre as dimensões textual, social e política dos textos. Dado seu estatuto de ação social, gêneros conduzem à consideração do contexto sociocultural que os originou e os mantém, nos colocando frente a frente com a realidade social que ele comunica (BHATIA, 1993). Para os objetivos do letramento crítico, a análise do texto requer um passo em direção aos esquemas mentais de conteúdo trazidos pelo aprendiz no sentido de permitir-lhe uma visão ainda mais ampla do texto – o exame de seu caráter ideológico.

Perguntei o que eles entendem por *slogan*, e quais suas características. Destaque foi dado ao uso do modo imperativo em boa parte dos *slogans*. Aproveitando a multimodalidade das campanhas na atualidade, selecionei alguns *posters* com *slogans*⁷ e os exibi por meio do *datashow*. Pedi que os alunos observassem as frases, as imagens, símbolos, tipos de letras e cores utilizadas, de modo a construir sentidos em suas interpretações. A seguir, exponho alguns dos *posters* e *slogans* utilizados em sala de aula para promover reflexão e discussão. Para cada um

6 Para maiores informações: <http://inforum.insite.com.br/>.

7 As imagens foram retiradas dos sites das respectivas ONGs.

deles, os alunos deveriam revelar sua leitura das campanhas. Como afirmam McLaughlin e DeVoogd (2004, p. 14) o letramento crítico considera “os leitores como participantes ativos no processo de leitura”, permitindo que os leitores deixem de “aceitar passivamente a mensagem do texto para questionar, examinar e desafiar as relações de poder”.

Figura 2



Figura 3



Figura 4



Figura 5

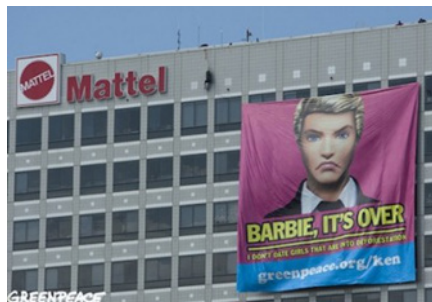


Figura 6



Figura 7



As figuras 2, 3 e 4, representam campanhas criadas pela WWF. Na figura 2, ao lado de uma viatura estacionada, um bombeiro urina enquanto uma casa está em chamas (*You can't afford to be slow in an emergency*). Na figura 3, um quarto aparentemente vazio tem uma luminária acesa. No papel de parede, parte da decoração do quarto, há ursos polares em cima de blocos de gelo prestes a derreter (*When you leave the light on, you're not the only one who pays*). Na figura 4, uma foca dorme em um banco de praça, coberta por folhas de jornal (*You can help. Stop Global Warming*).

As figuras 5, 6 e 7, são campanhas do *Greenpeace*. Na figura 5, há um cartaz com a face entristecida de Ken, namorado da boneca Barbie, afixado na parede da fábrica da boneca, a Mattel (*Barbie, it's over. I don't date girls that are into deforestation*). A figura 6 tem um urso polar sobre um bloco de gelo que na verdade é feito de um bloco de brinquedo da Lego, em meio ao oceano, e uma plataforma de extração de petróleo com a bandeira da Shell (*Tell Lego to dump Shell*). Na figura 7, uma família de ursos polares está isolada sobre um bloco de gelo, o formato das letras empregadas lembra a forma da Coca Cola (*Enjoy Climate Change*).

Os alunos interpretaram e debateram com mais facilidade as campanhas da WWF. As campanhas do *Greenpeace*, que faziam referência direta a marcas multinacionais causaram maior estranhamento e fomentaram mais discussão. A campanha em crítica à boneca Barbie era contra o desmatamento. A Mattel, fabricante da boneca estava utilizando embalagens feitas com madeira de florestas ameaçadas da Indonésia. O boneco Ken, namorado de Barbie termina seu relacionamento com ela, porque não gosta de meninas que aprovam o desmatamento. Na campanha envolvendo a Lego e a Shell, o *Greenpeace* pedia que a Lego, que fabricava brinquedos promocionais para a Shell rompesse sua parceria com a empresa que ocupou áreas no Ártico para a extração de petróleo. Caso houvesse algum vazamento de petróleo, animais como o urso polar ficariam em risco. O *Greenpeace* organizou uma petição online que conseguiu, segundo a ONG, conseguiu mais de um milhão de assinaturas. E a campanha surtiu efeito. A Lego anunciou o fim de uma parceria de mais de 50 anos com a Shell. Os alunos conheciam os brinquedos, que eram trocados em promoções em postos de combustível e ficaram surpresos em saber a causa do rompimento da parceria. A última campanha, traz os ursos polares, comumente usados em comerciais de Natal da Coca Cola e condena o uso de HFC (hidrofluorcarbono), um gás usado em máquinas de refrigerantes, que contribui para o efeito estufa. A Coca Cola se comprometeu a substituir todas as máquinas por máquinas livres do HFC em um intervalo de oito anos.

No quarto passo da sequência didática, focalizei a compreensão auditiva aliada à compreensão textual. Os alunos ouviram a música 3R's (*Reduce, Reuse,*

Recycle) da banda Jack Johnson. Primeiramente, eles desenvolveram uma atividade de vocabulário, com palavras que encontrariam na música. A seguir, eles ouviram a música. Na segunda vez, puderam ouvir e acompanhar a letra, que foi entregue impressa, a cada um deles. Eles deveriam então, localizar e sublinhar os exemplos de uso do modo imperativo na letra da música. A seguir, discutimos sobre a temática abordada na letra. Perguntei se já tinham ouvido falar sobre os 3Rs e como eles percebem sua aplicação no dia a dia. Pedi que os alunos examinassem os problemas apresentados e a viabilidade das sugestões propostas. Indaguei que pensassem sobre como os 3Rs poderiam ser empregados em suas casas e no instituto onde estudam. Por fim, coloquei o áudio com a música uma terceira vez para que tendo feito o exercício, e com maior entendimento, pudessem ouvir e cantar a música. A música tem um estilo que parece atrair os jovens, e como utiliza muitos números, e um vocabulário relativamente simples, facilitou o entendimento dos alunos. Esse momento permitiu maior descontração entre os alunos. A letra pode ser lida a seguir:

3R's (Reduce, Reuse, Recycle)

Three it's a magic number

Yes it is, it's a magic number

Because two times three is six

And three times six is eighteen

And the eighteenth letter in the alphabet is R

We've got three R's we're going to talk about today

We've got to learn to

Reduce, Reuse, Recycle

Reduce, Reuse, Recycle

Reduce, Reuse, Recycle

Reduce, Reuse, Recycle

If you're going to the market to buy some juice

You've got to bring your own bags and you learn to reduce your waste

And if your brother or your sister's got some cool clothes

You could try them on before you buy some more of those

Reuse, we've got to learn to reuse

And if the first two R's don't work out

And if you've got to make some trash

Don't throw it out

Recycle, we've got to learn to recycle,

We've got to learn to

Reduce, Reuse, Recycle

Reduce, Reuse, Recycle

Reduce, Reuse, Recycle

Reduce, Reuse, Recycle

Because three it's a magic number

Yes it is, it's a magic number

3, 3, 3

3, 6, 9, 12, 15, 18, 21, 24, 27, 30, 33, 36

33, 30, 27, 24, 21, 18, 15, 12, 9, 6, and

3, it's a magic number

Segundo os OCEM (BRASIL, 2006) as atividades no ensino de línguas estrangeiras, devem levar os alunos a construir sentidos a partir do que leem, em vez de extrair o sentido do texto, pois não entende que os sentidos já estejam dados no texto, à espera da compreensão. Acredita-se, ainda, que os sentidos são construídos dentro de um contexto social, histórico, imerso em relações de poder. Daí ser a leitura uma atividade de linguagem que envolve conhecer o mundo, ter uma visão desse e refletir sobre as possibilidades e as conveniências de transformação social.

As habilidades de leitura e interpretação de texto foram priorizadas na quinta parte da sequência didática. Utilizei um texto sobre a redução e proibição do uso de sacolas plásticas na Europa. O texto era uma reportagem publicada no jornal britânico *Daily Mail* e disponível *online*⁸. Apesar de extenso, o texto apresentava várias ilustrações, dados e números, que facilitaram a leitura dos alunos. A autenticidade dos materiais didáticos é comumente associada ao letramento crítico. Para Mattos e Valério (2010), a compreensão da língua como prática social estaria, pois, vinculada a sua gênese em um determinado contexto, uma vez que somente esse contexto poderia viabilizar a compreensão das relações de poder por ela retratadas, mantidas e / ou construídas. Textos, para o letramento crítico, devem permitir ao aluno compreender a ideologia e as regras socioculturais, discursivas e linguísticas de diferentes substratossociais em diversas situações.

Antes de distribuir os textos impressos aos alunos, discutimos sobre o que eles pensam sobre o uso de sacolas plásticas no Brasil, que medidas têm sido tomadas no país para redução ou proibição de seu uso, como eles vivenciam tais medidas em sua vida cotidiana e o impacto que elas podem ter na preservação do meio ambiente. Resolvi pedir que os alunos se sentassem em duplas, para que pudessem se auxiliar no conhecimento de língua inglesa. Eles deveriam ler o texto a fim de formular suas primeiras impressões sobre ele. Caso desejassem, o uso de dicionários era bem vindo.

Após o primeiro contato dos alunos com o texto, discutimos sobre a temática

8 <http://www.dailymail.co.uk/news/article-2606167/EU-demands-80-reduction-use-plastic-bags-2019-New-targets-mean-countries-forced-bring-charges-bans.html>.

abordada, a quem se destina, qual seu impacto na sociedade. Também relacionados o que foi apresentado na reportagem com a situação brasileira. Os alunos indagaram se sobrar pelas sacolas nos supermercados resolveria o problema, já que os mais ricos continuariam pagando por elas, e somente os mais pobres não poderiam usufruir delas. Os alunos citaram a iniciativa de alguns supermercados da cidade que ofertam caixas de papelão ou sacolas de pano e tentativas frustradas do governo brasileiro. Lembraram também o tempo que o plástico gasta para se decompor na natureza. Ressaltaram ainda que no Brasil é muito comum usar as sacolas plásticas para colocar lixo, sendo assim, elas não seriam descartadas em utilidade. Eles foram encorajados a pensar em soluções para a questão do uso de sacolas plásticas.

MailOnline



Home **News** | U.S. | Sport | TV&Showbiz | Australia | Femail | Health | Science | Money |
Latest Headlines | News | World News | Arts | Headlines | Pictures | Most read | News Board | Wires

EU demands 80% reduction in use of plastic bags by 2019: New targets mean all countries will be forced to bring in charges or bans

- Euro MPs vote in favour of strict new targets to reduce plastic bag use
- Move is huge boost for conservationists, fighting to reduce plastic litter
- Campaigners, backed by the Daily Mail, have successfully fought for a supermarket plastic bag charge in Britain, which will be introduced in 2015

By BEN SPENCER FOR THE DAILY MAIL



159
View
comments

Every nation in Europe will have to bring in tough new measures to slash the use of plastic bags, after a key EU vote yesterday.

Euro MPs voted in favour of strict new targets forcing each country to reduce plastic bag use by 80 per cent before 2019.

The decision is a huge boost for conservationists, who have been fighting for years to reduce the huge volumes of devastating plastic litter harming the environment.

MailOnline



Home **News** | U.S. | Sport | TV&Showbiz | Australia | Femail | Health | Science | Money |
Latest Headlines | News | World News | Arts | Headlines | Pictures | Most read | News Board | Wires

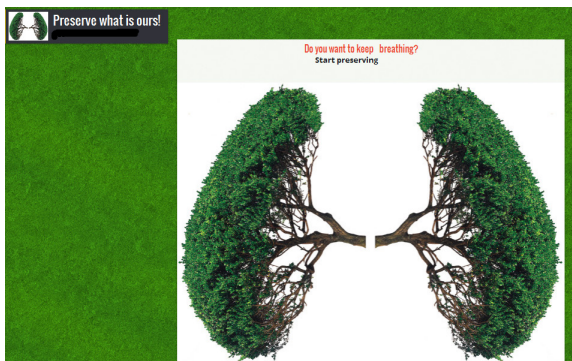
EU demands 80% reduction in use of plastic bags by 2019: New targets mean all countries will be forced to bring in charges or bans

- Euro MPs vote in favour of strict new targets to reduce plastic bag use
- Move is huge boost for conservationists, fighting to reduce plastic litter
- Campaigners, backed by the Daily Mail, have successfully fought for a supermarket plastic bag charge in Britain, which will be introduced in 2015

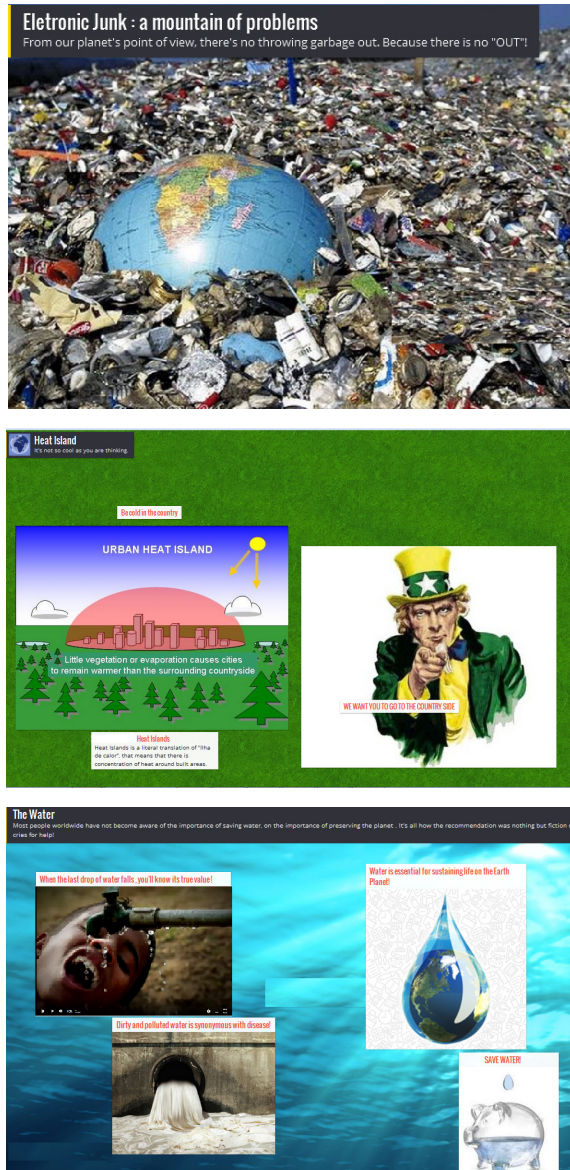
By BEN SPENCER FOR THE DAILY MAIL

Após o debate sobre o texto, pedi que os alunos, em dupla, montassem uma lista de palavras com vocabulário ligado ao tema de preservação ambiental. Selecionei algumas frases do texto e solicitei que colocassem tais frases no modo imperativo.

No sexto e último passo da sequência didática, queria uma atividade de fechamento da temática trabalhada e que levasse os alunos a agir, a “colocar a mão da massa” a partir das reflexões fomentadas em sala de aula, de modo que houvesse alguma produção usando a língua inglesa. Como afirmam Cervetti, Pardales e Damico (2001, p. 6), o letramento crítico “promove a reflexão, a transformação e a ação.” Desse modo, a última atividade proposta nesta sequência didática foi conduzida em um laboratório de informática, previamente reservado, para que os alunos pudessem utilizar cada qual um computador. Usando o *site* padlet.com, os alunos deveriam criar um *slogan* em língua inglesa, sobre preservação do meio ambiente em um mural digital, utilizando as discussões conduzidas sobre a temática em sala de aula e sugestão de que usassem o modo imperativo na construção de frases. Estando cada aluno sentando em um computador, por meio do *datashow*, eu pedi que todos acessassem o site do Padlet e descrevi sua utilização. Fui demonstrando, passo a passo, como criar um Padlet. É uma ferramenta simples de ser utilizada e tutorias podem ser encontrados na *internet*. Ao terminar minha explanação, pedi que os alunos criassem seu mural e acompanhei as atividades, tirando dúvidas sobre a ferramenta e eventuais perguntas sobre vocabulário. Era permitido o uso de dicionários virtuais. Criei um padlet, em que os alunos deveriam postar o *link* de acesso de seus murais, assim, eu teria reunido em um mural todos os trabalhos da turma, e os alunos poderiam visualizar o trabalho dos colegas. Observei e corriji o mural de cada aluno e enviei um *feedback* por *email*, comentando sobre possíveis erros linguísticos. A seguir, exponho alguns murais criados pelos alunos⁹:



9 Os alunos consentiram que eu utilizasse seus trabalhos em uma publicação, desde que suas identidades não fossem reveladas. O murais criados no Padlet podem ser configurados como visível ao público ou privado. A fim de preservar a identidade dos alunos, todos foram orientados a optar pela opção privado.



Os OCEM (BRASIL, 2016) se baseiam na perspectiva do letramento crítico, que a partir de uma proposta de inclusão social e digital, visa a atender um propósito educacional que possibilita o desenvolvimento do senso de cidadania. Assim, pretende trabalhar a linguagem desenvolvendo os modos culturais de ver, descrever, explicar. Tal documento enfatiza que a necessidade da capacidade crítica se fortalece não apenas como ferramenta de seleção daquilo que é útil e de interesse ao interlocutor, em meio à massa de informação à qual passou a

ser exposto, mas também como ferramenta para a interação na sociedade, para a participação na produção da linguagem dessa sociedade e para a construção de sentidos dessa linguagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como apontam Andreotti et al. (2011), o letramento crítico contribui para a cidadania dos aprendizes a partir de seu empoderamento. É um estímulo a refletir e agir criticamente sobre os legados e processos de suas respectivas culturas e contextos, a imaginar futuros diferentes e assumir responsabilidades por suas decisões e ações. Um de seus potenciais benefícios é o pensamento independente e crítico, e ações mais responsivas, informadas e éticas.

Em um de seus documentos direcionados à educação para a cidadania global, a UNESCO¹⁰ (2014), defende que a educação seja um paradigma que englobe como a educação pode desenvolver o conhecimento, habilidades, valores e atitudes que os alunos precisam para facilitar a cooperação entre pessoas e promover a transformação social. Desse modo, vejo o letramento crítico nessa direção, como uma perspectiva que reconhece a relevância da educação no entendimento e possível resolução de questões globais em suas dimensões social, política, cultural, econômica e ambiental.

REFERÊNCIAS

- ANDREOTTI, V.O.; BARKER, L.; NEWELL-JONES, K. *Critical Literacy in Global Citizenship Education*. CSSGJ, 2011.
- _____. Critical literacy: theories and practices in development education. In: MCCLOSKEY, S. *Policy & Practice: A Development Education Review*. Centre for Global Education, 2014, p.12-32.
- ASSUNÇÃO, C. R. L. *Letramento crítico e ensino de inglês na escola pública*. Relatório final de pesquisa de iniciação científica PIBIC-CNPQ. Pontifícia universidade católica de São Paulo – PUC-SP, 2012.
- BEVILAQUA, R. Novos estudos do letramento e multiletramentos: divergências e confluências. *Revista Virtual de Letras*, v. 5, n.1, 2013.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Orientações Curriculares para o Ensino Médio – Línguas, Códigos e suas tecnologias*. Brasília, 2006.
- BRYDON, D. Local Needs, Global Contexts: Learning New Literacies. In: MACIEL, R. F.; ARAÚJO, V. A. (Orgs.). *Formação de professores de línguas: ampliando perspectivas*. Jundiaí, Paco Editora, 2011, p.105-120.
- CATTO, N. R. A relação entre o letramento multimodal e os multiletramentos

¹⁰ United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.

na literatura contemporânea: alinhamentos e distanciamentos. *Fórum Linguístico*, v. 10, n. 2, p. 157-163, 2013.

CERVETTI, G.; PARDALES, M. J.; DAMICO, J. S. A tale of differences: comparing the traditions, perspectives and educational goals of critical reading and critical literacy. *Reading Online*, v. 4, n. 9, 2001. Disponível em: <http://www.readingonline.org/articles/art_index.asp?HREF=articles/cervetti/index.html>. Acesso em: 30 mai. 2016.

COPE, B.; KALANTZIS, M. Multiliteracies: the beginnings of an idea. In: COPE, B.; KALANTZIS, M. (Eds.). *Multiliteracies: Literacy learning and the design of social futures*. London: Routledge, 2000, p. 3-8.

_____; _____. Language Education & Multiliteracies. In: HORNBERGER, N. H. (Eds.). *Encyclopedia of language and education*. Springer Midia, 2ed. v. 1, 2008.

_____; _____. Multiliteracies: New literacies, new learning. *Pedagogies: An International Journal*, Nanyang Walk, v. 4, n. 3, p. 164-195, 2009.

_____; _____. KALANTZIS, M. *Multiliteracies*. New London Group: Routledge, 2000.

EDMUNDO, E. S. G. Letramento crítico no ensino de inglês na escola pública. Campinas: Pontes Editores, 2014.

FERRAZ, D. Novos letramentos e educação de línguas estrangeiras: problematizações e desafios. In: STELLA, P. R.; CAVALCANTI, I.; TAVARES, R. R.; IFA, S. *Transculturalidade e de(s)colonialidade nos estudos em inglês no Brasil*. Maceió: Edufal, 2014.

FREIRE, P. *A importância do ato de ler*. em três artigos que se completam. 22 ed. São Paulo: Cortez, 1988.

_____. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.

GEE, JAMES. "What is Literacy?" In *Rewriting Literacy: Culture and the Discourse of the Other*. Eds. Candace Mitchell and Kathleen Weiler. New York: Bergin and Garvey, 1991, pp. 3-11.

JORDÃO, C.; FOGAÇA, F.C. Ensino de inglês, letramento crítico e cidadania; um triângulo amoroso bem-sucedido. *Línguas & Letras*, v. 8, n. 14, 2007, p. 79-105.

JUNG, N. M. *Identidades sociais na escola: gênero, etnicidade, língua e as práticas de letramento em uma comunidade rural multilíngue*. 2003. Tese (Doutorado em Letras)-Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2003.

KLEIMAN, A. *Os significados do letramento*. Campinas: Mercado das Letras, 1995.

KRESS, G. *Literacy in the New Media Age*. London: Routledge, 2006.

LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. (Eds.). *Digital literacies: Concepts, policies and practices*. New York: Peter Lang, 2008.

- LEWIS, C. New Literacy. In: LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. (Eds.). *New Literacies: changing knowledge and classroom research*. Buckingham: Open University Press, 2007.
- LIMA, A. P. S. *As asas da mudança: incertezas e desafios de uma professora em uma sala digital de língua inglesa*. 2013. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2013.
- MATTOS, A. M. A.; VALÉRIO, K. M. Letramento Crítico e Ensino Comunicativo. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 10, n. 1, p. 135-158, 2010.
- MATURANA, H. *Emoções e linguagem na educação e na política*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005.
- MENEZES DE SOUZA, L.M.T. “O professor de inglês e os letramentos no século XXI: métodos ou ética?” In: JORDÃO, C.M., MARTINEZ, J.Z.; HALU, R.C. (Orgs.). *Formação “desformatada”*. Práticas com professores de língua inglesa. Campinas: Pontes Editores, 2011.
- MILLS, K. A. A review of the ‘digital’ turn in the New Literacy Studies. *Review of educational research*, v. 80, n. 2, p. 246-271, 2010.
- MONTE MÓR, W. M. Critical literacies in the Brazilian university and in elementary/secondary schools: the dialectics between the global and the local. In: MACIEL, R. F. E ARAUJO, V. A. (Orgs.). *Formação de professores de línguas: ampliando perspectivas*. Jundiá: Paco Editorial, 2011.
- _____. Foreign Languages Teaching, Education and the New Literacies Studies: Expanding Views. In: GONÇALVES, G. R. et al. (Org.). *New Challenges in Language and Literature*. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2009, p. 177-188.
- _____. Investigating critical literacy at the university in Brazil. In: MENEZES DE SOUZA, L.M.T.; ANDREOTTI, V. (eds.). *Critical Literacy*. Londres; Osde, 2007.
- ROJO, R. *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola Editora, 2009.
- _____. Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. In: _____.; MOURA, E. *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012, p. 11-31.
- SANTOS, R. R. P.; IFA, S.O letramento crítico e o ensino de inglês: reflexões sobre a prática do professor em formação continuada. *The ESPecialist*, v. 34, n. 1, p. 1-23, 2013.
- STREET. B. V. *Literacy in theory and practice*. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.
- _____. What’s new in New Literacy Studies? Critical Approaches to Literacy in Theory and Practice. *Current Issues in comparative Education*, New York, vol. 5, n.2; p. 77-91. 2003.

UNESCO. *Global Citizenship Education: Topics and Learning Objectives*. Paris: UNESCO, 2014.

EPÍGRAFE

https://books.google.com.br/books?id=CLA_mqFdTXQC&pg=PA19&lpg=PA19&dq=what+is+being+critical+language+teaching&source=bl&ots=46sWSZpkmS&sig=_Bs0pbWZaoTdh-G_zAB_62R6G-sk&hl=pt-BR&sa=X&ved=0ahUKEwjJoJio9N7MAhWCipAKHdvxBYI4ChDoAQgiMAE#v=onepage&q=what%20is%20being%20critical%20language%20teaching&f=false

Society hasn't been transformed. Ideological obfuscation hasn't been removed. But in many ways, this is what critical language education is all about. It's the quiet seeking out of potential moments, the results of which we don't always know. It's about the everyday.
Pennycook (2004)¹¹

Why should foreign language teachers be concerned with being critical? We might, for instance, place a response on the role, place of functions of schooling and education in a democratic society, with special emphasis on the development of meaningful critical thinking skills as a necessary preparation for the life of the citizen. It is, in essence, giving students the tools they need to make their own decisions – and decisions not only about language, but about every aspect of human life. This is way we should be critical, and seek to promote the same in our students.

Protagonismo na linguagem

Yet, as we have argued, the prioritization of a restricted, lingua-centric model of second/foreign language acquisition fails to utilize the social and critical resources that ELT students bring to such settings and that are available for a more socially engaged curriculum in which the dangers of conformity and critique are central concerns. Towards this goal, we look forward to further collaboration.

A priorização de um modelo de aprendizagem de língua estrangeira restrito ao código linguístico torna-se limitado por não utilizar os recursos sociais e críticos

¹¹ Chapter 17: Critical Moments in a TESOL Praxicum.

que os alunos trazem para a sala de aula e que estão disponíveis para a formação de um currículo mais engajado

MORGAN, MONTE MOR 2014

Between Conformity and Critique. Developing “Activism” and Active
Citizenship: Dangerous Pedagogies?

Entre a Conformidade e a Crítica. Desenvolvendo “Ativismo” e Cidadania
Ativa: Pedagogias Arriscadas?

Walkyria Monte Mór
Brian Morgan

A TECNOLOGIA COMO PRODUTORA DE SENTIDOS: RESSIGNIFICANDO AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS SOB A PERSPECTIVA DA CULTURA

Renata Francisco Dias¹

INTRODUÇÃO

Atualmente, com a sociedade imersa em avanços tecnológicos progressivos, a presença das tecnologias já se tornou uma realidade na escola. Junto a este cenário, surge a necessidade de que a relação entre tecnologia e educação seja problematizada a partir de todas as suas potencialidades, compreendendo que o uso das tecnologias extrapola o aspecto ferramental para assumir a sua perspectiva enquanto produtora de cultura.

Assim, a discussão aqui proposta parte das diferentes compreensões de tecnologia quando apropriadas pelos sujeitos no espaço escolar e as implicações que emergem destas concepções. A primeira abordagem assume um caráter utilitarista e consiste em compreender estritamente a tecnologia como ferramenta, um artefato técnico capaz de mediar a relação do sujeito com o meio. A segunda perspectiva amplia esta percepção e vai além, assumindo a tecnologia sob um viés cultural, atrelando o conhecimento técnico à produção e ressignificação de sentidos em seus contextos específicos.

Este estudo envolve questões que estão presentes no cotidiano escolar em sua dimensão crítica, por esta razão, alguns dos atravessamentos que constituem as teorizações curriculares e os seus imbricamentos serão parte das discussões empreendidas, inclusive para fundamentar os questionamentos e as opções teórico-metodológicas adotadas.

Para embasar a relação estabelecida entre a maneira pela qual as tecnologias são concebidas e os processos educativos, este estudo busca compreender ainda, a abordagem sobre as tecnologias em documentos oficiais que orientam a educação municipal do Rio de Janeiro e assim, problematizar as suas possibilidades.

¹ Doutoranda em Educação pelo Prope/ Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ); Mestre em Educação Profissional e Tecnológica pelo Colégio Pedro II/ RJ; Especialista em Educação em Direitos Humanos pela Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP); Professora da Rede Municipal de Educação do Rio de Janeiro.

A partir desta análise documental, que fundamenta a relevância do tema, o argumento aqui assumido coaduna com o entendimento das tecnologias em sua dimensão cultural, especialmente porque, pensando na sua relação com a educação e o campo do currículo, as tecnologias estão conectadas a diferentes contextos e, nesse sentido, envolvidas com a produção de subjetividades e mundos possíveis, aspectos que vão muito além da sua dimensão técnica. Concepção esta, defendida por Lévy (2010) e Heinsfeld; Pichestola, (2019) que entende a tecnologia atravessada pela articulação das suas dimensões sociais, culturais e técnicas em caráter indissociável, e considerando que esta relação se estabelece a partir da invenção, da produção, da utilização e da interpretação das técnicas por diferentes sujeitos.

Pela compreensão de que as tecnologias são parte do cotidiano de todos os envolvidos com a escola, inclusive dos estudantes, e com a intenção de apresentar um caminho possível para que elas sejam utilizadas em todas as suas potencialidades, este artigo apresenta uma atividade desenvolvida com uma turma de 5º ano de uma escola da Rede Municipal do Rio de Janeiro.

Tal atividade, elaborada com base no Projeto Anual da Unidade Escolar (UE). permitiu que diversas áreas do conhecimento fossem trabalhadas de maneira interdisciplinar e integrada, favorecendo uma aprendizagem significativa. Além disso, as tecnologias foram utilizadas como um meio para produzir sentidos e ressignificar perspectivas para os estudantes, contribuindo para que elas sejam compreendidas como experiência humana (SELWYN, 2017).

Como desdobramento do trabalho desenvolvido, que envolveu um passeio virtual à Pequena África, foi elaborado com os estudantes uma exposição, também virtual, intitulada “A Pequena África sob o olhar do 5º ano”, onde por meio de fotografias, textos e publicações as crianças puderam expressar sentimentos e percepções sobre o que aprenderam, ao mesmo tempo em que deram novos significados aos conteúdos.

Após estes esclarecimentos iniciais, as diferentes abordagens sobre tecnologia serão mais largamente discutidas e pensadas em diálogo com o campo da educação para justificar os percursos escolhidos para a atividade proposta.

AS CONCEPÇÕES DE TECNOLOGIA E SEUS POSSÍVEIS IMPACTOS NA EDUCAÇÃO

Para Selwyn (2017), uma percepção crítica acerca dos impactos da relação entre tecnologias e educação não é simples, especialmente pelo fato da realidade estar imersa neste contexto tecnológico. Quando se assume a noção de tecnologia concebida como um artefato técnico, considera-se a sua articulação com a visão utilitarista e descolada do sujeito. De acordo com Lévy (2014), pode-se

observar a tendência de compreendê-la sob o viés da competência, dando a ela, a responsabilidade pelos resultados decorrentes da sua utilização. Assim, difunde-se a ideia de que o seu uso seria capaz de garantir o atingimento de objetivos previamente determinados ou mesmo a presunção de que a sua utilização é sinônimo de desenvolvimento (PICHESTOLA, 2015).

Diante deste caráter determinista, torna-se comum que a presença de artefatos tecnológicos no ambiente escolar seja suficiente para que as práticas que os utilizam sejam consideradas inovadoras. Barreto (2012) reforça esta percepção ao afirmar que espaços escolares bem equipados costumam ser sinônimo de inovação. Em contrapartida, a sua ausência caracterizaria aquele espaço como antiquado e superado, evidenciando uma visão acrítica sobre o uso das tecnologias na educação.

Neste sentido, ao compreendermos as tecnologias enquanto produtora de sentidos, de diferentes visões de mundo e como elemento que interfere nas subjetividades dos sujeitos, demanda compreendê-las enquanto produto e articuladora das necessidades humanas, assumindo que “os artefatos se tornam mediadores das relações humanas com o mundo e potencializam as capacidades cognitivas ao atuarem como ferramentas técnicas e psicológicas” (BANNELL, 2016, p.67).

Estas diferentes abordagens que envolvem as tecnologias estão presentes em diversos documentos que fundamentam o pensamento educacional e curricular no país e também no discurso de organismos internacionais envolvidos com a educação.

Recentemente, no final de julho do ano corrente, a Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) divulgou o relatório “A tecnologia na educação: uma ferramenta a serviço de quem?” onde alerta para os riscos de se adotar o uso das tecnologias na educação sob o viés tecnicista, sob o perigo de que as desigualdades ao invés de minimizadas sejam, ao contrário, acirradas (UNESCO, 2023).

Além disso, aponta para o alto custo que, associado à falta de evidências claras da relação entre o simples uso das tecnologias e a melhoria dos índices na educação quando descoladas da sua conjuntura, o que denota mais uma vez a importância de que as tecnologias, ao serem parte do processo educativo, estejam conectadas às realidades e às subjetividades próprias das suas circunstâncias.

Neste sentido, quando associadas ao cotidiano escolar, as tecnologias estão vinculadas às práticas que são socialmente significativas, porque se articulam ao contexto em que são gestadas e têm, na compreensão de sentidos, a centralidade da sua utilização.

Pensando sob esta perspectiva, a educação quando atravessada pelas tecnologias pode ser um campo efetivo de reflexão para reconfigurar as possíveis transformações sociais desencadeadas pelo desenvolvimento tecnológico,

compreendendo as suas possibilidades em uma concepção mais ampla que contemple a sua potência enquanto produtora de sentidos.

Consideradas sob este prisma, o uso das tecnologias não é significado como positivo ou negativo, ainda que não seja neutro. Ao contrário, as tecnologias passam a ser compreendidas em seus contextos e, exatamente em função disso, demandam problematizações que considerem as suas especificidades e contingências que sejam adequadas a materialidades que são exteriores a ela.

É nesta mesma direção que analisar a sua abordagem em documentos que orientam a educação se faz necessário. Segundo Apple (1989), as opções que elencam, selecionam e avaliam o que faz parte do currículo, estão imersas em ideologias e princípios que legitimam a busca por hegemonia², inferindo que o currículo se constitui como espaço de constante disputa (LOPES; MACEDO, 2011).

Assim, Apple (1989) entende o currículo considerando seus atravessamentos e contextos, e não isoladamente

ao invés, ele adquire formas sociais particulares que corporificam certos interesses que são eles próprios os resultados de lutas contínuas dentro e entre os grupos dominantes e subordinados. Ele não é o resultado de algum processo abstrato, mas é o resultado dos conflitos, acordos e alianças de movimentos e grupos sociais determinados. (Apple, 1989, p.4).

É diante desta perspectiva que o uso das tecnologias, enquanto parte integrante dos documentos oficiais que norteiam a educação no Rio de Janeiro, deve ser compreendido em sua totalidade, tendo em vista que a viabilidade de subjetivação que ela produz pressupõe o entendimento acerca das suas potencialidades sob um olhar cultural. E este processo atua diretamente no currículo que se constitui no cotidiano.

OS DOCUMENTOS OFICIAIS E AS CONCEPÇÕES DE TECNOLOGIA

A educação tem sido constantemente espaço de debates intensos no país como um todo. No que envolve a cidade do Rio de Janeiro e especialmente a educação pública, não seria diferente. Por serem as tecnologias o objeto de análise neste estudo, isso implica na importância em compreender de que maneira os documentos oficiais que orientam a política pedagógica da Rede Municipal abordam o tema.

De acordo com o “Documento Orientador de Políticas Pedagógicas” publicado em fevereiro de 2022³ pela a Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro, que teve como objetivo principal, apresentar aos professores da Rede

2 Michal Apple, por sua base marxista, assume o conceito de hegemonia de Antonio Gramsci.

3 O Documento Orientador de Políticas Pedagógicas de 2022 está sendo utilizado por não ter havido publicação atualizada em 2023.

as políticas educacionais previstas para aquele ano, “toda a política pedagógica da Rede Municipal do Rio de Janeiro tem como ponto de partida o currículo” (SME, 2022, p. 10).

O documento aponta ainda que a Rede conta com o “Currículo Carioca” para os estudantes da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, porém, como o público-alvo deste estudo foram alunos do 5º ano da Rede, o currículo proposto para os Anos Iniciais terá centralidade na discussão.

O Currículo Carioca⁴ está organizado alinhado aos pressupostos da Base Nacional Comum Curricular (BNCC)⁵ e foi aprovado pelo Conselho Municipal (CME) de Educação em 2020. A partir dele, a Rede organiza a sua matriz curricular cujos componentes são divididos entre BNCC e parte diversificada.

O documento cita a BNCC ao compreender a linguagem digital como um meio através do qual as pessoas interagem consigo mesmas, com outras pessoas, e com o meio, constituindo-se como sujeitos sociais. Um elemento fundamental ao entender as tecnologias como parte deste processo, implica em compreender que a ela estão atrelados conhecimentos e valores culturais, aproximando-se da compreensão de tecnologia como experiência humana (SELWYN, 2017) já mencionada anteriormente.

O mundo hoje está em constante movimento, onde as informações são muitas e o dinamismo presente não apenas nas relações que se estabelecem, mas na própria língua, são latentes. Neste sentido, a capacidade de compreender a Língua e os sentidos trazidos por ela, torna-se elemento necessário aos sujeitos. O documento curricular volta a abordar o mundo digital nesta direção, afirmando a importância de que se desenvolva junto aos estudantes o que os autores denominam “competência comunicativa” tendo a concepção de Travaglia (2009) do termo por referência. Desta forma, segundo o documento, o estudante poderia ter desenvolvida a sua capacidade de se aprofundar nas informações do texto, analisando-o em uma perspectiva crítica.

As tecnologias são abordadas também em Matemática, mais adiante, quando a sua utilização é trazida como mais um recurso de aprendizagem que tem como fim, o aprimoramento da sociedade. Posteriormente, o documento apresenta as tecnologias digitais em diversos momentos (do 2º ao 5º ano, sendo mais recorrente para este último), onde as tecnologias digitais são percebidas como

4 Em função da pandemia da Covid-19 que interferiu em toda a dinâmica escolar, em maio de 2021, o CME/RJ aprovou a priorização curricular para o Ensino Fundamental que, em dezembro do mesmo ano, teve a sua validade estendida por deliberação ao ano letivo de 2022.

5 “Documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE)” (BRASIL, 2008).

possibilidade, como na habilidade de “reconhecer, nomear e comparar polígonos, considerando lados, vértices e ângulos, e desenhá-los, utilizando material de desenho ou tecnologias digitais” (SME, 2020, p.48). Neste trecho, que propõe uma habilidade a ser desenvolvida para o 5º ano, esta percepção fica evidente.

O documento curricular para o ensino de Ciências, a realidade está associada ao mundo natural e ao mundo tecnológico, mencionando especificamente no caso das tecnologias, a necessária reflexão sobre o seu uso social atrelado ao uso racional dos recursos naturais relacionando o seu entendimento imbricado na vida e na sua constituição.

O Currículo Carioca de História se propõe a estar presente também transversalmente, junto a outros componentes, com a intenção de ampliar a “leitura de mundo e a compreensão de sociedade” dos estudantes ao final de cada ano de escolaridade (SME, 2020, p.4). O documento menciona especificamente as tecnologias em uma habilidade do 3º ano que engloba a capacidade de “identificar as diferenças das formas de trabalho no campo e na cidade, compreendendo os diferentes usos da tecnologia nesses espaços” (SME, 2020, p.8). Em outros momentos do texto, pode-se inferir o seu uso ao abordar, por exemplo, como uma habilidade do 5º ano a comparação de diferentes linguagens utilizadas na comunicação tanto no passado quanto no tempo presente ou quando propõe comparar diferentes pontos de vista acerca de temas presentes no cotidiano dos cariocas.

O documento curricular de Geografia adota o seu ensino como uma possibilidade de leitura de mundo sendo, desta forma, um caminho possível para intervir e transformar a realidade desde a alfabetização, por meio do desenvolvimento do pensamento espacial e do raciocínio geográfico (SME, 2020) e ressalta a importância de que as práticas pedagógicas estejam articuladas às novas tecnologias e às linguagens surgidas com o seu uso social.

O Currículo Carioca, por estar balizado pelas proposições constantes da BNCC, internaliza sua forma de compreender o aprendizado, em seu aspecto progressivo de complexificação. De acordo com a BNCC, as tecnologias fazem parte de uma das competências gerais consideradas essenciais para a formação integral do sujeito e também das competências específicas dos diferentes componentes curriculares, permeando toda a redação do documento, mostrando que deve fazer parte do currículo dos sistemas e redes escolares no país.

Partindo desta análise, entende-se o quanto a compreensão que abarca o uso das tecnologias em uma perspectiva crítica e comprometida com o movimento de transformação social, concebendo a dimensão dialética entre o seu uso e o contexto em que as tecnologias estão inseridas, precisa estar presente nas práticas pedagógicas da Rede.

Presumir as tecnologias como experiência humana, depreende a sua

acepção crítica como produtora de subjetividades e sentidos que estejam, efetivamente, entrelaçados a outros mundos possíveis. A concepção de tecnologia interfere na sua utilização e, conseqüentemente, na sua perspectiva cultural, sentido este com o qual o presente estudo coaduna.

A seguir, com o intuito de subsidiar a viabilidade de se desenvolver trabalhos fundamentados nesta compreensão, será apresentado um que foi desenvolvido com uma turma de 5º ano em uma escola da Rede Municipal de Educação do Rio de Janeiro.

ELABORAÇÃO DO PLANO DIDÁTICO

A elaboração desta sequência didática foi orientada pela metodologia da Aprendizagem Baseada em Projetos (ABP), tendo por aporte teórico as contribuições de Fernando Hernandez (2007). Hernandez (2007) entende a ABP como uma possibilidade real de aproximação entre os objetos de aprendizagem e a realidade, por esta razão está em consonância com a maneira pela qual o Currículo Carioca concebe a aprendizagem.

A ABP compreende diferentes formas de aplicação, não estando limitada a uma única via, especialmente porque está vinculada aos desdobramentos decorrentes do próprio desenvolvimento do aprendiz pelos estudantes e das demandas inerentes a ele. Porém, pressupõe uma coerência ao longo da sua execução, onde uma atividade deve direcionar o sentido para a etapa seguinte, considerando uma espécie de preparação dos envolvidos (HERNANDEZ, 2007).

Este foi o deslocamento pensado ao se organizar a atividade aqui apresentada, onde a sequência inicialmente concebida norteou os seus processos ao mesmo tempo em que acolheu os movimentos desencadeados pelo próprio percurso. Por este motivo, Hernandez (2007) não compreende a ABP como uma metodologia exatamente, mas como um “fio condutor” para o trabalho docente.

O autor estabelece algumas características que ele considera comuns aos trabalhos com projetos na sua maioria. Em um primeiro momento, destaca o fato de que o problema emerge de uma situação real para os estudantes ou a partir deles. Posteriormente, pressupõe um processo de pesquisa de onde podem surgir outros questionamentos que estejam imbricados com outros problemas.

Além disso, Hernandez (2007) aponta para a necessidade de que o aprendiz esteja sempre articulado ao “fazer” em uma dimensão colaborativa entre os participantes porque, no seu entendimento, este processo garante sentido ao que está sendo desenvolvido.

No trabalho aqui desenvolvido, o que se pretendeu foi que os estudantes utilizassem as tecnologias como algo que contribuísse para a produção de

sentidos e trouxesse significado com e para eles, com o propósito de que a sua percepção acerca das diferentes maneiras de conceber a realidade fosse ampliada.

Proposta de atividade – Um passeio pela Pequena África: o que nós temos a dizer?

A atividade teve como objetivo a organização/ sistematização dos objetos de aprendizagem presentes no Currículo Carioca para o 5º ano, trabalhadas de maneira interdisciplinar e articuladas ao projeto pedagógico anual da unidade escolar (UE).

Por meio de um passeio virtual pela Pequena África, diferentes atividades estiveram conectadas para criar um ambiente que motivou a aprendizagem, ao mesmo tempo em que propiciou a prática da pesquisa e da compreensão da tecnologia como experiência.

Assim, a atividade “Um passeio pela Pequena África: o que nós temos a dizer?” foi elaborada em 6 etapas, culminando com uma exposição virtual da turma, disponibilizada para a comunidade escolar por meio de um Qr Code, conforme explicitado a seguir.

1ª etapa: Inicialmente, foi abordado o tema da cultura afro-brasileira e das comunidades quilombolas que já vinha sendo trabalhado nos bimestres anteriores e apresentado o vídeo Zona Portuária e Pequena África | 1ª CRE | Próxima Parada: Rio https://www.youtube.com/watch?v=IcxZXzdaUYQ&ab_channel=MultiRio

Os estudantes foram estimulados a conhecer sobre o surgimento do samba pelo vídeo A história do Samba: Origem, resistência e transformações https://www.youtube.com/watch?v=RINHGC4YII&ab_channel=OutroladodaHist%C3%B3ria.

Posteriormente, eles desenvolveram sua própria pesquisa, utilizando o laptop da escola, sob a supervisão direta da professora. Selecionaram uma personalidade para aprofundar o conhecimento sobre a sua biografia.

2ª etapa: A proposta foi que os estudantes produzissem coletivamente um poema conectado aos temas trabalhados. Produziram também o relato biográfico da personalidade que optaram por estudar na etapa anterior. O desenvolvimento destas atividades pretendeu não apenas sistematizar os conteúdos, mas favorecer um maior envolvimento dos estudantes, já que por ser este um trabalho desenvolvido por eles mesmos, o processo de aprendizagem ganha relevância e significado. Desta forma, a produção de sentidos se estabelece em uma relação dialética entre os estudantes e o objeto de aprendizagem, mediados pela ação docente com o uso das tecnologias.

3ª etapa: Foi apresentado aos estudantes o site www.passadospresentes.com.br, onde eles tiveram a oportunidade de realizar um passeio virtual pela Pequena África e conhecer parte da memória dos povos oriundos do continente africano.

Assim, as tecnologias foram utilizadas como possibilidade de acessar uma perspectiva outra de mundo, contribuindo para ressignificar a visão eurocêntrica⁶ que há tanto vem sendo difundida. Conceber a realidade a partir de um outro sentido torna-se imprescindível para reconhecer não apenas a diversidade que nos constitui, mas para contribuir com a formação de estudantes que estejam conectados aos pressupostos de uma educação baseada nos direitos humanos.

4ª etapa: Retomando a visita virtual da 3ª etapa, os estudantes conheceram o quilombo da Pedra do Sal (Bairro da Saúde). Foi proposto o vídeo Pedra do Sal – História em minutos https://www.youtube.com/watch?v=BFO7a-z63ka0&ab_channel=ADRIANODASILVA-HIST%C3%93RIAEMMINUTOS que contou a história deste quilombo que é parte da Pequena África. Foi trabalhado o mapa desta região e seus pontos de referência, apresentando a sua localização e observando as mudanças do espaço natural daquela região. Para a realização da pesquisa, a turma foi dividida em 5 grupos, onde cada grupo ficou responsável por desenvolver atividades específicas.

5ª etapa: Com base no estudo proposto para o 5º ano no que se refere à Geometria, a intenção foi que os estudantes realizassem uma pesquisa, orientada diretamente pela professora, sobre os monumentos encontrados na Pequena África, relacionando as suas formas a polígonos, poliedros e corpos redondos. Assim, os estudantes estiveram novamente organizados em grupos, nos quais puderam observar os espaços e discutir sobre as suas semelhanças e diferenças em relação a este componente curricular.

Em um momento seguinte, os alunos explicaram para os demais grupos acerca do que descobriram e, desta maneira, eles próprios relacionaram os monumentos a aspectos da história da cidade que vem sendo discutidos ao longo do ano, produzindo sentidos diversos ao que vem sendo estudado.

6ª etapa: As atividades realizadas pelo grupo ao longo deste projeto foram organizadas no *padlet* que foi construído pelos próprios alunos, com o apoio da professora, através da seleção de imagens, digitação dos textos elaborados com as explicações acerca do que foi abarcado no decorrer do seu desenvolvimento. Este documento foi disponibilizado por meio de um Qr Code que pode ser acessado abaixo. Esta foi a culminância deste projeto que permanece disponível para a comunidade escolar, como uma exposição virtual.

6 A visão eurocêntrica coloca a Europa como o elemento central na constituição da sociedade moderna, entendendo a cultura europeia como protagonista da história da humanidade.

APLICAÇÃO DO PLANO DIDÁTICO E RESULTADOS OBSERVADOS

O projeto acima descrito foi implementado durante as duas primeiras semanas do mês de agosto de 2023. Os estudantes estiveram bastante envolvidos, realizando diversas perguntas. Alguns sinalizaram que já haviam visitado a Praça Mauá e o Museu do Amanhã. Outros perguntaram se ficava próximo ao Aqua Rio, demonstrando motivação para entender onde aquela região se situava.

Em um segundo momento, prosseguimos nas atividades e foram vários os estudantes que se interessaram e sinalizaram que escutam samba frequentemente com a família, deixando evidente que houve uma identificação com o conteúdo e assim, da mesma forma, mantiveram o foco ao assistirem o vídeo proposto sobre este estilo musical.

Os estudantes escutaram a história que remonta a hipótese do samba carioca como conhecemos, ter surgido na Pequena África, na região da Pedra do Sal, com o apoio das chamadas “Tias Baianas” que, em um momento onde o samba era considerado crime pelas autoridades, abriam suas casas para que os sambistas estivessem mais resguardados do risco de serem presos.

Os estudantes pesquisaram sobre Tia Ciata, João da Baiana, Donga, Heitor dos Prazeres e Getúlio Marinho. Todas personalidades que se conectam àquela região e ao surgimento do samba na cidade. As crianças foram incentivadas a usar as tecnologias de maneira autônoma e foi notória a insegurança de muitas delas até mesmo para realizar atividades simples, como digitar, apagar o que foi digitado e utilizar a barra de rolagem da tela e precisaram de orientação.

Na segunda etapa do projeto, os estudantes ainda divididos em grupo, produziram a biografia das personalidades pesquisadas e selecionaram as fotos que integrariam a exposição virtual. Foi um processo mais complexo porque, além de selecionar as informações que consideravam mais relevantes, precisaram redigir o texto de maneira a deixar claro para os outros participantes o que pretendiam comunicar.

A professora foi solicitada em diversos momentos da produção deste texto para auxiliar neste processo e, ainda que a interferência tenha sido pequena, a presença da professora contribuiu para que as crianças se sentissem mais seguras na produção escrita.

As crianças produziram também, coletivamente, um poema chamado “A Pequena África”, onde apresentaram a subjetividade contida no que estamos vivenciando por meio desta atividade e puderam, assim, expressar de maneira afetiva os impactos que o desenvolvimento deste projeto tem provocado nas suas percepções.

Conforme a terceira etapa da sequência didática, iniciamos uma visita virtual através do site www.passadospresentes.com.br pelo Museu de Arte do Rio, onde falamos das exposições que aconteciam no momento, as exposições “Um defeito de cor” de Ana Maria Gonçalves e a exposição de Carolina Maria

de Jesus intitulada “Um Brasil para brasileiros”. No caso desta última, os estudantes apresentaram interesse especial por já conhecerem a escritora porque havíamos trabalhado a sua história próximo ao Dia Internacional da Mulher.

Logo após, visitamos o Museu de Escravos da Prainha, onde as crianças puderam conhecer um pouco da sua história e do aterramento que aquele espaço sofreu para a construção do porto. Conversamos sobre a estátua de Mercedes Batista, que foi a primeira bailarina negra a integrar o corpo de balé do Teatro Municipal do Rio de Janeiro, e que está presente naquele local. Pudemos ainda, comparar imagens antigas, da época do Brasil Colônia, e atuais do lugar, observando as modificações que ali ocorreram.

Depois, conhecemos o Quilombo da Pedra do Sal, um dos locais de maior interesse das crianças quando souberam que aquele era um ponto de embarque e de desembarque de sal no período do Brasil Colônia. Estiveram bastante motivados a conhecer a história da construção daquelas escadas pelos escravizados da época, que buscavam evitar espancamentos caso caíssem durante o transporte da mercadoria. Conheceram um pouco mais da história das “tias baianas” que viveram naquela região. Vários alunos evidenciaram a vontade de realizar uma visita ao local, especialmente ao saberem que hoje é um espaço onde há muita música e restaurantes. Inclusive relataram posteriormente, que pediram a familiares que os levassem até lá para conhecer.

Falamos do Largo João da Baiana e da antiga Rua da Saúde, e pudemos perceber as mudanças entre as imagens antigas e as imagens recentes daquele espaço, comparando as principais características presentes. Visitamos através do site, o Cais do Valongo, considerado o centro da região da Pequena África e que estava soterrado até 2011, quando foi encontrado durante as escavações para a revitalização do “Porto Maravilha”. Este foi um dos principais pontos de chegada dos negros escravizados no Brasil e é um dos principais sítios arqueológicos que remontam o horror da escravidão no país. No entanto, trabalhamos a importância de se conhecer esta história para que ela nunca mais se repita nem aqui nem em nenhum outro lugar do mundo.

Na quarta etapa, retomamos a visita virtual, falamos sobre o Mercado de Escravos do Valongo e do Jardim Suspenso do Valongo que foi construído durante a administração do prefeito Pereira Passos nos moldes dos jardins encontrados na França, com o propósito de camuflar as marcas da escravidão tão evidentes naquela região. Falamos da Praça dos Estivadores, da Escola José Bonifácio, onde hoje funciona o MUHCAB (Museu da História e da Cultura Afro-Brasileira) e das exposições que ali estão. Acessamos o site do museu e conhecemos um pouco mais da sua história.

Finalizamos a nossa visita virtual conhecendo o Instituto Pretos Novos

que pesquisa o patrimônio material e imaterial afro-brasileiro, principalmente o Cemitério Pretos Novos que sepultava em vala coletiva os negros escravizados que morriam logo que estes chegavam aqui (*e*), ou quando estavam próximos do desembarque nesta terra.

Neste momento, ficou explícito que ainda que os estudantes conhecessem parte da história da formação da sociedade brasileira, ainda não atingiam o que, de fato, foi a escravidão, suas atrocidades e consequências. Eles se interessaram por saber mais e expressaram repúdio ao tratamento recebido pelo povo africano que aqui chegava.

Houve relatos de estudantes que diziam que se vivessem naquela época “comprariam os escravizados para libertá-los”, outros que questionaram o porquê da escravidão, e houve ainda aqueles que perceberam que se vivessem no período do Brasil Colônia, seriam escravizados também. Estes debates foram fundamentais para que nossa turma se percebesse como fruto desta sociedade, como resultado de um processo que degradou a muitos, mas, principalmente, para que o grupo pudesse compreender todo o movimento de resistência que aconteceu e que hoje, esta ainda é uma luta necessária.

Inclusive, um dos alunos da turma trouxe à discussão a relação entre a escravidão e a forma que os primeiros africanos chegaram aqui com a naturalização de práticas racistas que se perpetuam até os dias de hoje. O mais interessante foi que, pelo fato deste questionamento ter emergido dos próprios alunos, muitos se sentiram à vontade para se expressar e o debate que se estabeleceu permitiu problematizações profundas.

Posteriormente, a turma foi então dividida em 5 grupos, onde cada grupo ficou responsável por escrever sobre um dos lugares visitados que o grupo considerava muito importante. Além disso, selecionaram fotos para serem apresentadas na nossa exposição.

A quinta etapa, a observação das formas geométricas foi realizada transversalmente, ao longo de toda a visita virtual realizada pelo grupo, onde os próprios estudantes chamavam a atenção todas as vezes que algum monumento ou construção se assemelhava com que estávamos estudando.

As crianças observaram as pedras que formam o chão do Cais do Valongo e se assemelham a paralelepípedos e cubos. Perceberam também o monumento que foi construído mais tarde, como homenagem à noiva do imperador que viria de Portugal no mesmo local e destacaram que ele se assemelha a um cilindro, outro sólido geométrico que trabalhamos durante as aulas.

A sexta etapa englobou o desenvolvimento da exposição virtual propriamente dita. Este processo foi desenvolvido também pelos estudantes, com o suporte da professora. Foram as crianças que, além de redigirem os textos e

selecionarem as imagens que seriam integradas à exposição, decidiram sobre o que não poderia ser negligenciado.

Neste momento, ficou evidente a dificuldade ainda presente para a maioria dos estudantes quanto ao manuseio do *laptop*. Aparentemente, a facilidade com que as crianças utilizam os celulares nos leva a inferir que seria da mesma forma quanto ao uso dos computadores. No entanto, não foi isso que aconteceu.

Houve a necessidade de que a cada estudante (com exceção de dois em um grupo de mais de 30) fosse explicado como utilizar o teclado, a barra de rolagem, como usar letra maiúscula, como apagar o que escreviam errado, entre outras coisas. Precisaram ser incentivados e encorajados a lidar com o aparelho e ainda assim, alguns optaram por não fazer.

Os desafios para que a Rede Municipal de Educação e os próprios docentes associem o uso das tecnologias à educação sem que este uso seja meramente ferramental, são muito significativos e demandam a articulação de estratégias vinculadas ao que seria efetivamente, oportunizar que nossos estudantes experimentem a chamada cultura digital.

A aplicação desta atividade com os alunos do 5º ano favoreceu problematizações que conduziram a algumas hipóteses que podem contribuir neste sentido e serão mais largamente discutidas a seguir.

CONSIDERAÇÕES SOBRE AS TECNOLOGIAS NA EDUCAÇÃO NA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DO RIO DE JANEIRO E A DOCÊNCIA

Ao longo do projeto “Pequena África: o que nós temos a dizer?”, foram feitas observações que inferem algumas dificuldades que fazem parte da realidade de quem atua na Rede Municipal de Educação do Rio de Janeiro e busca trabalhar utilizando as tecnologias no cotidiano. Algumas destas dificuldades já, provavelmente previstas, são decorrentes dos enormes desafios em se gerir uma rede da grandiosidade da nossa e envolvem toda a diversidade inerente às suas especificidades, porém, por estarem mais atreladas ao âmbito administrativo, não estarão no foco desta discussão.

O uso de tecnologia nas salas de aula pressupõe muito mais que simplesmente adotar a tecnologia digital como uma ferramenta facilitadora para que se acesse determinados conhecimentos. O seu uso para que tenha significado, e para que propicie significado para os estudantes, extrapola a sua simples inserção e envolve a vivência pelo aluno. Envolve que este aluno tenha a possibilidade de manusear as tecnologias digitais ao mesmo tempo que as utiliza como meio de produção e ressignificação de sentidos.

É sabido que esta não é uma tarefa simples, ao contrário, especialmente

para uma Rede Pública de educação, como a do Município do Rio de Janeiro. Mas ao mesmo tempo que os desafios existem, existem também as possibilidades para que eles sejam transpostos.

A atividade desenvolvida por exemplo, buscou contemplar todos estes elementos. Seria um cenário ideal que cada aluno tivesse acesso a um computador na escola, porém, ainda que neste momento isso não seja possível, há alternativas para propiciar que as crianças vivenciem a cultura digital não apenas como espectadores, mas como parte dela.

No caso específico, foi disponibilizado um *laptop* para a turma que foi organizada em grupos em que, enquanto determinado grupo estava envolvido com a pesquisa utilizando esta ferramenta, outros grupos elaboravam textos e desenvolviam outros trabalhos. Outra questão tão relevante quanto a materialidade das tecnologias disponíveis foi a dificuldade que os estudantes encontraram em realizar de maneira autônoma, comandos simples, o que tornou necessário em tempo maior para que a atividade se desenvolvesse, já que a professora precisou ensinar quase que individualmente como utilizar os recursos da máquina.

Ainda está distante, de acordo com o que pôde ser observado, de grande parte dos alunos, as habilidades necessárias para utilizar as tecnologias, mesmo que de uma maneira simples, podendo se inferir a importância e a necessidade do desenvolvimento do letramento digital com nossos alunos. Para refletir acerca deste aspecto, este trabalho adota a concepção de Souza (2007) que articula estas habilidades aos seus sentidos sociais e culturais que são, da mesma maneira, coerentes à percepção das tecnologias atreladas ao contexto cultural previamente discutido.

Para a autora, o letramento digital envolve não apenas as competências fundamentais para se utilizar uma determinada tecnologia, mas ao fazê-lo, não o desconectar da sua dimensão crítica. Assim, compreende-se o letramento digital como uma prática social que se constitui culturalmente, emerge das demandas da sociedade e, se transformam também de acordo com elas.

Apesar dos estudantes serem frutos de uma cultura digital, ainda não estão realmente inseridos nesta realidade, quando se considera a sua experiência/vivência. Estas são questões que remontam desigualdades pregressas que extrapolam, em muito, o âmbito educacional, porém, ainda que certamente a escola não seja o elemento de redenção destes problemas, pode contribuir para reduzir as dificuldades, especialmente quando o foco está no comprometimento com o desenvolvimento do aluno e a sua inserção na vida autônoma.

Além disso, um outro elemento significativo que se pôde perceber foi o encantamento que este trabalho gerou nos alunos, trazendo-os para o centro da pesquisa. Uma atividade que não exigiu uma complexidade de execução além

do que é disponibilizado pela própria rede, quando adaptada à realidade da escola, viabilizou não apenas o envolvimento das crianças, mas a aprendizagem de fato, com significado real.

Neste sentido, refletir sobre os diferentes enfoques que as tecnologias podem ter, é um trajeto necessário se o objetivo do processo educativo se associa ao compromisso em articular a realidade do aluno àquilo que lhe é oportunizado pela escola, tendo como fundamento que o nosso estudante seja parte desta nova realidade da qual as tecnologias não se dissociam.

Ainda que, aparentemente, esta abordagem possa parecer óbvia, a compreensão de que as tecnologias estão presentes na vida dos nossos alunos mesmo que eles não tenham acesso a elas em suas residências, chama a nós, docentes, ao compromisso de contribuir para aproximar este estudante do contexto em que nos encontramos porque, diante disso, contribuimos para que as desigualdades sociais já tão perpetuadas, possam ser minimizadas.

Isto não significa atenuar as dificuldades que encontramos no cotidiano, mas buscar estratégias que possibilitem uma perspectiva outra, onde os alunos e o seu desenvolvimento estejam como principal objetivo. Esta foi a busca ao se desenvolver o projeto descrito ao longo deste trabalho: utilizar as tecnologias em uma dimensão que contemple as suas potencialidades e, mais que isso, que tornem este processo significativo e proveitoso para o nosso aluno.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O movimento proposto, no decorrer das discussões aqui desenvolvidas, teve a intenção de contextualizar a necessidade indiscutível de se trazer as tecnologias e articulá-las à educação, por compreender que elas são parte do mundo atual e que negligenciar esta realidade incute em consequências que interferem na formação do estudante. Enquanto Rede Pública de Ensino, o Município do Rio de Janeiro assume essa compreensão como um compromisso da educação quando aborda tais questões em seus documentos norteadores.

Em um segundo momento, foi desenvolvida a importância de que o enfoque dado às tecnologias na Rede Educacional seja coerente com a percepção de que para além de uma ferramenta técnica, as tecnologias são produto de transformações sociais e, nesta direção, estão relacionadas às subjetivações e às diferentes produções de sentido que se relacionam aos deslocamentos que são parte dos diferentes contextos e realidades. Este foi o argumento defendido ao longo deste trabalho, que as tecnologias trabalhadas nesta rede de educação estejam vinculadas à sua dimensão cultural, como produtora de outros mundos e outras realidades possíveis.

No que tange aos desafios enfrentados pela nossa Rede de Ensino

enquanto instituição, mas também enquanto percepção de cada docente que atua em sala de aula, certamente as dificuldades são enormes. Daí advém a importância de que a perspectiva que concebe as tecnologias como parte dos processos educativos esteja em consonância com a formação integral prevista na BNCC, com a qual o Currículo Carioca coaduna, e este foi o intuito ao se desenvolver a atividade aqui descrita.

Esta formação integral que pressupõe a formação ampla do sujeito, contempla todas as suas dimensões, percepções e possibilidades, e diante deste cenário, sim, as tecnologias podem exercer um papel considerável e por que não dizer, indispensável na atual conjuntura.

Assim, com esta atividade, este foi o princípio adotado. Por meio das tecnologias, os estudantes vivenciando e experienciando um percurso de aproximação com os objetos de conhecimento, puderam se perceber parte da cultura digital ao mesmo tempo em que puderam desenvolver o seu letramento digital. Nesta dialética entre as mais diversas abordagens, o que se prospecta é a formação integral, múltipla e ampla, que abarque a complexidade que é parte do nosso contexto enquanto sociedade.

Após a implementação da sequência didática, considerando as observações feitas, além de ter balizada a construção didática em bases teóricas sólidas, foi possível alcançar algumas conclusões que evidenciam que, apesar dos inúmeros desafios para se instituir uma educação pública de qualidade que esteja em consonância com um mundo imerso nas tecnologias, existem diversos caminhos possíveis. As adequações, principalmente nas perspectivas assumidas, permitem avanços significativos na maneira de conceber a tecnologia, mas mais ainda, na maneira de utilizar tais recursos na busca por propiciar ao nosso aluno, novas experiências.

Dito isso, esta possibilidade se apresenta como algo real e palpável para as escolas em geral, a partir de práticas pensadas e repensadas dentro de cada contexto, centrando os objetivos da aprendizagem no desenvolvimento dos nossos alunos, compreendendo-os como sujeitos que são produto ao mesmo tempo que produzem esta realidade imersa na cultura digital.

A compreensão dos desafios que se apresentam, sob nenhuma hipótese, pode paralisar o movimento em direção a uma educação pública de qualidade e coerente com a sociedade atual. Ao contrário, esta compreensão pode sim, ser vista como um ponto de partida, um elemento propulsor no sentido de se oportunizar vivências e experiências que propiciem a aproximação dos nossos estudantes com a vida propriamente dita.

Concluindo, ao menos por enquanto, toda a problematização aqui desenvolvida, a sala de aula, certamente, permanece sendo um significativo campo de possibilidades para que o nosso aluno se desenvolva tendo como referência

a complexidade da formação que a sociedade recente demanda. O docente tem papel fundamental neste processo que se estabelece a partir da Rede Municipal de Educação enquanto orientadora das suas práticas.

REFERÊNCIAS

- APPLE, Michael W; SILVA, Tomaz T. Currículo e poder. **Educação & realidade. Porto Alegre. Vol. 14, n. 2 (jul./dez. 1989), p. 46-57**, 1989.
- BANNELL, Ralph Ings et al. Educação no século XXI: cognição, tecnologias e aprendizagens. **Petrópolis: Vozes; Rio de Janeiro: PUC**, 2016. 158 p.
- BARRETO, Raquel Goulart. Uma análise do discurso hegemônico acerca das tecnologias na educação. **Perspectiva**, v. 30, n. 01, p. 41-58, 2012.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base nacional comum curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018a.
- HERNÁNDEZ, Fernando. **Transgressão e mudança na educação: os projetos de trabalho**. Artmed Editora, 2007.
- HISTÓRIA EM MINUTOS. **Pedra do Sal**. Rio de Janeiro, Youtube, 2022. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=BFO7az63ka0&ab_channel=ADRIANODASILVA-HIST%C3%93RIAEMMINUTOS. Acesso em 04 ago. 2023.
- LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 2014. 272 p. (Coleção Trans).
- LOPES Alice C, MACEDO E. **Teorias de currículo**. São Paulo: Cortez; 2011.
- MULTIRIO. Zona Portuária e Pequena África | 1ª CRE | Próxima Parada: Rio. Rio de Janeiro, Youtube, 2023. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=IcxZXzdaUYQ&ab_channel=MultiRio . Acesso em: 02 ago. 2023.
- O OUTRO LADO DA HISTÓRIA. A história do Samba: Origem, resistência e transformações. Youtube, 2020. Disponível em https://www.youtube.com/watch?v=R-INHGC4YII&ab_channel=OutroladodaHist%C3%B3ria. Acesso em 03 ago. 2023.
- PASSADOS PRESENTES, MEMÓRIAS DA ESCRAVIDÃO NO BRASIL. Passados presentes, 2015. Disponível em: <http://passadospresentes.com.br/index.php/principal/index>. Acesso em: 01 ago. 2023.
- PISCHETOLA, Magda. Inclusão digital e educação: a nova cultura da sala de aula. **Petrópolis: Vozes; Rio de Janeiro: PUC**, 2016. 161 p.
- SELWYN, Neil. Um panorama dos estudos críticos em educação e tecnologias digitais. In: ROCHA, C.; EL KADRI, M.; WINDLE, J. (org.). **Diálogos sobre tecnologia educacional**. São Paulo: Pontes, 2017, p. 15-40. Disponível em: <https://osf.io/zvmdg/>. Acesso em: 7 jul. 2023.
- SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO (SME). Currículo Carioca.

Rio Prefeitura, Rio de Janeiro, 2020. Disponível em: <http://www.rio.rj.gov.br/web/rioeduca/exibeconteudo/?id=10885079>. Acesso em: 05 ago. 2023.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO (SME). **Documento Orientador da Política Pedagógica**. Rio de Janeiro, 2020. Disponível em: http://www.rio.gov.br/c/document_library/get_file?uuid=71407a55-2b-80-4170-8424-0653fa58abe1&groupId=9565635. Acesso em: 02 ago. 2023.

SOUZA, V. V. Soares. Letramento digital e formação de professores. **Revista Língua Escrita**, n. 2, p. 55-69, dez. 2007.

TECHTUDO. O que é Padlet? Veja como usar ferramenta para criar quadro virtual. 2020. Disponível em: <https://www.techtudo.com.br/dicas-e-tutoriais/2020/07/o-que-e-padlet-veja-como-usar-ferramenta-para-criar-quadro-virtual.ghml>. Acesso em 06 ago. 2023.

TRAVAGLIA, L. C. Gramática: Ensino plural. São Paulo: Cortez, 2011. **Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática**. São Paulo: Cortez, 2009.

UNESCO. **A tecnologia na educação: uma ferramenta a serviço de quem?**. 26 de julho de 2023. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000386147_por. Acesso em: 06 ago. 2023.

AS TECNOLOGIAS NA EDUCAÇÃO: ANALISANDO POLÍTICAS E NARRATIVAS DO BANCO MUNDIAL

Renata Francisco Dias¹

INTRODUÇÃO

Em pleno século XXI, com os avanços tecnológicos progressivos e a facilidade de acesso à internet, é inquestionável que a tecnologia² pode ser considerada um fato já consolidado para grande parte da sociedade e, conseqüentemente, torna-se este um dos principais elementos ao se falar sobre educação nos dias atuais.

A ideia das tecnologias como elemento essencialmente capaz de facilitar e melhorar a vida cotidiana remonta desde a Revolução Industrial e, apesar de atualizada para cenário mundial contemporâneo, permanece sob uma visão determinista, que associa a concentração tecnológica ao desenvolvimento.

A noção de tecnologia sob este ponto de vista se espalha a partir de diferentes narrativas que sustentam e buscam não só legitimar, mas fundamentar a lógica que embasa esta percepção. São estas narrativas que, ao alcançarem grande parte da sociedade, adquirem caráter de homogeneidade e são aceitos pelo senso comum.

A escola, por ser parte da sociedade, não está dissociada deste contexto. Desta forma, as concepções que permeiam o entendimento acerca das tecnologias são produzidas *dentrofora* dela (ALVES, 2010) e interferem nos processos pedagógicos, nas relações entre os *praticantespensantes* a partir de como estas concepções os afetam (SPINOZA, 2010), e no conhecimento produzido no cotidiano escolar.

Se questionada, provavelmente, grande parte da sociedade irá afirmar que as tecnologias estão atreladas ao cotidiano dos sujeitos em uma dimensão quase simbiótica ao se considerar o uso dos *smartphones* por exemplo, explicitando que situar a tecnologia como ferramenta tornou-se usual. Assim, um dos objetivos desta discussão, e possivelmente uma das questões de maior relevância para o debate que envolve as tecnologias na atualidade, está em compreender a sua

1 Doutoranda em Educação pelo Proped/ Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ); Mestre em Educação Profissional e Tecnológica pelo Colégio Pedro II/ RJ; Especialista em Educação em Direitos Humanos pela Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP); Professora da Rede Municipal de Educação do Rio de Janeiro.

2 Para fins de esclarecimento, o termo tecnologia neste artigo refere-se às tecnologias digitais.

abordagem sob duas perspectivas distintas e pensar as suas implicações para o contexto educacional.

A primeira abordagem assume um caráter utilitarista e consiste em compreender a tecnologia como uma ferramenta, um artefato técnico capaz de mediar a relação do sujeito com o meio. A segunda perspectiva amplia esta percepção e adota a tecnologia como artefato cultural (ALVES, 2003), atrelando o conhecimento técnico à cultura, entendendo a tecnologia como produto e também como produtora de subjetivações, considerando o seu potencial para produzir sentidos ou ressignificá-los levando em consideração a especificidade dos seus contextos.

São diversas as narrativas que atuam sobre a articulação das políticas educacionais e, conseqüentemente, sobre o que se entende por currículo propriamente dito. As tecnologias na sua relação com a educação são parte deste contexto à medida em que permeiam as mais diversas atividades escolares.

Por considerar o caráter político que envolve estas questões ao compreender as políticas educacionais sob suas constantes negociações, e utilizando as narrativas como dispositivo metodológico, os movimentos discursivos presentes nesta dinâmica adquirem materialidade e incidem sobre os *conhecimentosignificações* que se constituem como prática nos cotidianos escolares.

Compreender como a concepção de tecnologia é apropriada para pensar as políticas públicas favorece o entendimento acerca das relações de poder que constituem este processo, as suas intencionalidades e possíveis repercussões no *espaçotempo* (ALVES, 2003) escolar.

No caso deste estudo, a proposta é inicialmente problematizar dois diferentes conceitos de tecnologia presentes *dentrofora* da escola para, a partir de um texto publicado pelo Banco Mundial, analisar a narrativa nele contida e, posteriormente, propor uma reflexão acerca dos seus possíveis impactos para os conhecimentos produzidos em ambiente escolar.

Após estes esclarecimentos iniciais, serão apresentados dois diferentes entendimentos acerca das tecnologias e suas implicações para o cenário educacional.

AS CONCEPÇÕES DE TECNOLOGIA E SEUS POSSÍVEIS IMPACTOS NOS *ESPAÇOS TEMPOS* ESCOLARES

Ao se tencionar a noção de tecnologia como artefato técnico, considera-se a sua articulação com a visão utilitarista e segregada do sujeito e, segundo Lévy (2014), pode-se observar a tendência de conferir competência a ela, no sentido de responsabilizá-la pelos resultados decorrentes da sua utilização. Assim, difunde-se a ideia de que o seu uso seria capaz de garantir o atingimento de objetivos previamente determinados ou mesmo a presunção de que a sua utilização é sinônimo de desenvolvimento (PICHESTOLA, 2016).

Analisada sob este panorama, a inevitabilidade do uso da tecnologia, uma vez que ela se configura como elemento presente no cotidiano dos sujeitos e, por consequência, também da escola, configura a ideia de que as práticas que não a incluem constituem-se como ultrapassadas ou insuficientes, favorecendo que se espraie o seu aspecto determinista.

Este cenário torna-se terreno fértil para que a sua presença, ainda que simplificada e acomodada enquanto artefato, caracterize uma educação inovadora destituindo deste processo a necessidade de que a sua utilização se estabeleça mediante problematizações frequentes.

Este caminho incorre no risco de que a tecnologia seja vista de maneira acrítica e apropriada apenas como uma ferramenta que facilite a aquisição de um determinado conhecimento, desconsiderando todos os atravessamentos e possibilidades que são parte da sua condição de configuradora de cultura.

Diante disso, compreende-se que os espaços escolares, se bem equipados com máquinas e internet adequadas, representariam um aprendizado eficiente e inovador, em um movimento que entende a realidade sob uma ótica homogênea, desconsiderando as inúmeras especificidades presentes na escola (BARRETO, 2012).

Em contrapartida, entender a tecnologia como um processo contínuo de produção de subjetividades e sentidos a coloca em articulação com todos os aspectos que envolvem os sujeitos e a compreende como produto das necessidades humanas e culturais na mesma medida em que atua sobre estas necessidades. Nesse sentido, “os artefatos se tornam mediadores das relações humanas com o mundo e potencializam as capacidades cognitivas ao atuarem como ferramentas técnicas e psicológicas” (BANNELL, 2016, p.67).

Assim, quando associadas ao cotidiano escolar, as tecnologias comprometem-se com práticas que sejam socialmente significativas porque se vinculam ao contexto e têm na compreensão de sentidos a centralidade da sua utilização.

Pensando sob esta perspectiva, a educação quando atravessada pelas tecnologias pode ser um campo efetivo de reflexão para reconfigurar as possíveis transformações sociais desencadeadas pelo desenvolvimento tecnológico, compreendendo as suas possibilidades em uma concepção mais ampla e menos reducionista.

Consideradas sob este prisma, as tecnologias deixam de atender a possíveis interpretações que a signifiquem como positiva ou negativa, excluindo certamente a hipótese de neutralidade que a envolve. Ao contrário, as tecnologias passam a ser compreendidas nos cotidianos e, exatamente em função disso, demandam problematizações que considerem as suas especificidades e contingências que sejam adequadas às materialidades ali presentes.

A NARRATIVA DO BANCO MUNDIAL E A SUA INFLUÊNCIA PARA AS POLÍTICAS PÚBLICAS

Para justificar a opção pelo texto “Reimaginando as Conexões Humanas: Tecnologia e Inovação em Educação no Banco Mundial”³, publicado em 2020, faz-se necessário uma contextualização prévia.

Originalmente, a educação no Brasil foi concebida como uma resposta a demandas de uma sociedade capitalista que se constituía e necessitava de mão-de-obra mais especializada.

Neste sentido, historicamente, a educação esteve relacionada e, em certa medida, submetida aos interesses econômicos (SAVIANI, 2007). Com a globalização e a ascensão do neoliberalismo no Brasil a partir da década de 90, organismos internacionais multilaterais como o Banco Mundial, foram gradativamente ganhando força e atuando de maneira sistemática sobre as políticas educacionais dos países em desenvolvimento sob o pretexto de reduzir os abismos que sedimentam as desigualdades entre países centrais e periféricos.

No caso do Brasil, o Banco Mundial intervém nestas questões por meio de assessorias, organização de conferências e elaboração de documentos orientadores. Além disso, impõe seus princípios por meio de empréstimos e financiamentos a projetos educativos que possuem aderência aos pressupostos do capitalismo recente (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2011).

Desta forma, os interesses do capital são propagados de forma velada e expressos na legislação que, por sua vez, orienta as concepções de educação que se alinham aos seus princípios, que constituem o currículo e que irão reverberar no conhecimento que se produz no cotidiano da escola.

Para compreender mais profundamente como este processo se estabelece, será analisada a narrativa do texto mencionado com a intenção de identificar a percepção que ele traz acerca das tecnologias e a sua relação com a educação.

Para Certeau (2010), as narrativas produzem e ressignificam saberes e, em certa medida, possuem uma dimensão de ficcionalidade, o que não a invalida absolutamente. A sua condição de possibilidade, ainda que possa conter elementos considerados fictícios, está potencialmente atrelada aos significados que traduzem o seu contexto e constituem, assim, o que se produz como *conhecimentosignificações*.

A opção pelo estudo da visão assumida pelo Banco Mundial sobre as tecnologias, por meio da análise da sua narrativa como via através da qual o discurso⁴ opera, é justificada pela relação estreita deste organismo internacional

3 O referido texto pode ser acessado através da página <http://www.worldbank.org/en/topic/edutech>.

4 A concepção de discurso aqui adotada aproxima-se de Fairclough que o compreende como a materialização da ideologia.

com a elaboração de políticas públicas no Brasil.

Partindo deste princípio, a narrativa do referido organismo está carregada de sentidos atribuídos às tecnologias e aos seus possíveis usos na escola e pode, de fato, não estar comprometida com o que elas efetivamente representam, mas ao contrário, pode produzir um sentido que atenda aos interesses do próprio Banco Mundial e, por consequência, aos interesses capitalistas. E, pela influência que exerce sobre as políticas dos países periféricos como é o caso do Brasil, tem o privilégio de contribuir para a produção de sentidos que estejam afinados aos seus pressupostos.

Assim, a escolha do texto “Reimaginando as Conexões Humanas: Tecnologia e Inovação em Educação no Banco Mundial” é fundamentada pelo fato dele abordar diretamente esta relação entre tecnologia e educação atrelando a ideia de que o uso das tecnologias está relacionado à inovação.

O texto inicia afirmando categoricamente que “o mundo está em meio a uma revolução tecnológica” e que “os alunos não estão sendo preparados de forma adequada para prosperar neste mundo em rápida mudança” (BANCO MUNDIAL, 2020, p.6). Logo após, sinaliza vários problemas enfrentados especialmente por países periféricos.

A partir disso, aponta para as tecnologias educacionais (a que os autores nomeiam de *EdTech*) como sendo capaz de “reimaginar a educação, melhorar a sua qualidade, além de possibilitar que através dela, se alcance a todos os alunos. Além disso, afirma que elas apoiam os países que buscam esta reforma, indicando a dificuldade de acesso e o fato de que nem todos possuem habilidade para aproveitar as vantagens da *Ed Tech* como desafios. No entanto, apesar de abordar, não apresenta propostas claras acerca dos percursos para que tais questões sejam minimizadas.

A publicação sinaliza ainda para o empoderamento do professor que deve se adaptar a esta nova realidade, ampliando suas habilidades e competências para além das que já possui, denominadas pelos autores como tradicionais. Mais adiante, em outro ponto, o texto afirma que as tecnologias podem, em parte, substituir o trabalho docente que seria relegado a um facilitador/ mediador da aprendizagem. Além disso, coloca as tecnologias como recurso para situações de ausência deste professor ou do que os autores chamam de “baixa capacidade” dos mesmos.

O documento coloca as tecnologias como capazes de oferecer conteúdos mais “envolventes e relevantes” e capazes de possibilitar uma avaliação mais precisa dos estudantes a partir dos algoritmos e da inteligência artificial que, por sua vez, contribuem com a geração de dados para decisões mais assertivas no âmbito da educação. Neste aspecto, fica evidente que as propostas negligenciam a contribuição significativa da produção de conhecimento que se estabelece a partir das redes educativas que se formam no *espaçotempo* da escola e o currículo *pensadopracicado* neste contexto.

Em um outro momento, o texto convoca os governos a atuarem neste projeto dizendo que “os ministérios da educação dos países devem engajar, incentivar e alavancar um amplo e diversificado conjunto de atores, dentro e fora do sistema educacional, ao desenvolver e implementar programas e políticas de *EdTech*” (BANCO MUNDIAL, 2020, p. 15) e afirmam que estes, aos quais sugere que se tornem organizações de aprendizagem, não devem fazer isso sozinhos. Neste item é possível perceber o movimento de aproximação mais claro com as políticas públicas implementadas.

Um pouco mais adiante, o documento apresenta o Banco Mundial como apoiador das comunidades de educação em todo o mundo na busca por inovações, dando suporte aos formuladores de políticas para analisar seus sistemas educacionais por meio de ações de monitoramento e avaliação em projetos que usam a *EdTech*. Além disso, oferece apoio financeiro para organizações que atuem com o mesmo propósito.

Outro aspecto relevante situa-se no reconhecimento pelo Banco Mundial das contribuições do setor privado com o propósito de melhorar a eficiência da rede pública com relação a este tema, evidenciando a valorização do setor empresarial no âmbito das tecnologias.

Para concluir, os autores afirmam que é preciso “aceitar que a mudança é inevitável” e sugerem que “os riscos da falta de ação são maiores do que os riscos da ação” e finalizam com a afirmação “Comece.” (BANCO MUNDIAL, 2020, p.23). O padrão determinista e categórico que acompanha o texto fica explícito neste excerto.

Assim, é possível identificar que a narrativa trazida pelo Banco Mundial coaduna com a percepção das tecnologias como capazes de solucionar problemas educacionais em uma dimensão quase salvacionista, desconsiderando o fato de que para que o uso das tecnologias seja passível daquilo a que o documento publicado propõe, são necessárias rupturas com padrões há muito estabelecidos que perpetuam as desigualdades.

A narrativa contida no texto traduz ainda o entendimento das tecnologias educacionais em uma perspectiva técnica que assume o seu aspecto instrumental, como mais um meio para se atingir um objetivo pré-estabelecido. No entanto, desconsidera a potencialidade de que ela seja compreendida como artefato cultural resultado de uma série de movimentos que envolvem aspectos culturais que são constituídos pelos sujeitos *praticantespensantes* e que, mutuamente os constituem na medida em que permite possibilidades outras.

Ao negligenciar esta concepção de tecnologia, ela fica destituída da sua potência como elemento passível de deslocar conceitos considerados previamente inquestionáveis e provocar um movimento em direção de possíveis transformações

decorrentes dos avanços tecnológicos na sociedade em que opera.

Outro aspecto essencial é que em sua narrativa, ao conceber as tecnologias digitais como caminho possível para que a educação tenha mais qualidade e seja de acesso a um maior número de pessoas, o Banco Central confere neutralidade às tecnologias, não levando em consideração todos os atravessamentos que interferem neste processo.

Neste sentido, a narrativa coletada no texto publicado pelo Banco Mundial tende a conservar um discurso ideológico que atende aos interesses do mundo capitalista e que mantém os abismos existentes entre países centrais e periféricos sob uma narrativa que, se desconectada de uma análise mais crítica, desloca as suas reais intencionalidades de maneira a consentir, ainda que de forma velada, a submissão destes últimos aos interesses das grandes potências mundiais.

Assim, por meio do que se constitui como currículo, abrangendo todos os contextos que interferem e influenciam na sua concepção, desde a elaboração de políticas públicas voltadas para a educação “em sua forma e conteúdo, o neoliberalismo está se impondo cada vez mais como pedagogia pública” (PARASKEVA, 2019, p.115) para a produção de sujeitos condicionados a agir de maneira a atender a interesses específicos.

PARA CONTINUAR A REFLETIR: NARRATIVAS OUTRAS COMO ALTERNATIVA PARA OS COTIDIANOS

A grande questão que se coloca ao discutir narrativas que interferem nas políticas públicas, como o caso do Banco Mundial discutido ao longo deste estudo, é que, por ser esta uma questão presente no *dentrofora* da escola, inevitavelmente afeta os sujeitos *pensantespraticantes* em suas redes educativas e interfere nos *conhecimentosignificações* ali produzidos formando cidadãos coerentes com o que o capital demanda.

Assim, enquanto parte de todos os atravessamentos que constituem o que se produz na escola como conhecimento e, por conseguinte, se traduz como currículo, é legítimo ao docente problematizar, trazer à discussão, percepções e narrativas diversas que favoreçam compreensões outras sobre os mesmos temas, como no caso aqui proposto, acerca das tecnologias educacionais.

Certeau (2010, p.73) considera a construção da narrativa como “uma forma privilegiada do discurso da elucidação”, ratificando a sua eficácia no sentido de que, ao relatar o real (ainda que contendo elementos ficcionais) ela o fabrica.

Nesta direção, compreende-se que a narrativa, por ser o meio através do qual a prática discursiva se estabelece, é capaz de difundir ideologias, e é a possibilidade de compreendê-las sob um viés crítico que irá permitir (ou não) a construção de outras narrativas que se contraponham ao impulso neoliberal de

perpetuar a política de dominação e exploração direcionada às práticas pedagógicas orientadas por estes pressupostos.

Assim, partindo do princípio que a realidade pode ser também performada no cotidiano da escola a partir das redes que o constituem, considera-se a possibilidade de interromper o epistemicídio curricular a que Paraskeva (2019) se refere quando critica o eugenismo eurocêntrico aqui representado pelo discurso do Banco Mundial implícito na narrativa das tecnologias como redentoras que estão, efetivamente, legitimando a continuidade destas relações dentro do seu espectro de atuação.

O que se defende a partir do estudo aqui empreendido é que as tecnologias digitais, na sua relação com o campo da educação, sejam concebidas para muito além de um artefato técnico, como artefato cultural e favoreçam que o desenvolvimento tecnológico contribua no sentido de favorecer a produção ou a ressignificação de sentidos possíveis, minimizando desigualdades e ampliando, de fato, o acesso à educação.

REFERÊNCIAS

- ALVES, Nilda. A compreensão de políticas nas pesquisas com os cotidianos: para além dos processos de regulação. **Educação & Sociedade**, v. 31, p. 1195-1212, 2010.
- ALVES, Nilda. Cultura e cotidiano escolar. **Revista brasileira de educação**, p. 62-74, 2003.
- ALVES, Nilda. **Redes educativas, fluxos culturais e trabalho docente: o caso do cinema suas imagens e sons**. Financiamentos CNPq, FAPERJ e UERJ, 2012-2017.
- BANCO MUNDIAL. **Reimaginando as Conexões Humanas: Tecnologia e Inovação em Educação no Banco Mundial** (2020). Disponível em <https://documents1.worldbank.org/curated/en/897971624347696117/pdf/Reimagining-Human-Connections-Technology-and-Innovation-in-Education-at-the-World-Bank.pdf>. Acesso em 07 jul 2023.
- BANNELL, Ralph Ings et al. Educação no século XXI: cognição, tecnologias e aprendizagens. **Petrópolis: Vozes**; Rio de Janeiro: PUC, 2016. 158 p.
- BARRETO, Raquel Goulart. Uma análise do discurso hegemônico acerca das tecnologias na educação. **Perspectiva**, v. 30, n. 01, p. 41-58, 2012.
- CERTEAU, Michel de. **História e Psicanálise: entre ciência e ficção**. Belo Horizonte: Autêntica. 2010.
- FAIRCLOUGH, Norman. **Discurso e mudança social**. Brasília, DF: Universidade de Brasília, 2008. 320 p.
- LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 2014. 272 p. (Coleção Trans).

PARASKEVA, Joao M. Covid-19! Quem descobriu quem?: rumo a uma teoria curricular itinerante dos povos. **Momento-Diálogos em Educação**, v. 30, n. 02, p. 24-49, 2021.

PARASKEVA, João M. O que aconteceu com a teoria crítica do currículo? A necessidade de ir além da raiva neoliberal, sem evitá-la. **Linguagens, Educação e Sociedade**, n. 41, p. 96-134, 2019.

PISCHETOLA, Magda. Inclusão digital e educação: a nova cultura da sala de aula. **Petrópolis**: Vozes; Rio de Janeiro: PUC, 2016. 161 p.

SAVIANI, Dermeval. O pensamento pedagógico brasileiro: da aspiração à ciência à ciência sob suspeição. **Educação e Filosofia**, v. 21, n. 42, p. 13-35, 2007.

SHIROMA, Eneida O; MORAES, Maria Célia M; EVANGELISTA, Olinda. **Política educacional**. 3. ed. Rio de Janeiro: Lamparina. 2011.

SPINOZA, Benedictus de. **Ética/Spinoza**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

A INSERÇÃO TECNOLÓGICA NA MATEMÁTICA: UM INSTRUMENTO FACILITADOR NO PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM

Walkíria de Melo Veloso Abreu¹

Fernanda de Paula Silva²

Vitor Alves Rezende³

INTRODUÇÃO

A Educação sofreu diversas transformações na sua estruturação, tanto em relação a conteúdos ministrados, como à atitude de docentes e discentes no ambiente escolar, desde os tempos primórdios até a atualidade. O sistema educacional encontra-se, muitas vezes, incapaz de solucionar os anseios e os desafios da nova geração. Muitos métodos utilizados em gerações passadas estão obsoletos para a atualidade, deixaram de ser interessantes para ministrar uma aula. A nova geração está inserida em um mundo tecnológico, e por este motivo, é necessário que a docência, desde os anos iniciais da Educação, sofra alterações para se adaptar a essa nova realidade.

-
- 1 Mestranda na Linha de Educação, Ciência e Matemática Faculdade de Educação (FACED) da Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Pós-Graduada em Educação Especial e Neuropsicopedagogia pela Faculdade de Ciência Wenceslau Braz (FACIBRA). Graduação em Serviço Social pela Faculdade Norte do Paraná (UNOPAR); Graduação em Pedagogia pela Faculdade de Ciência Wenceslau Braz (FACIBRA) e Graduação em Educação Especial pelo Centro Universitário FAVENI. walkiria.abreu@ufu.br.
 - 2 Doutoranda e Mestre em Engenharia Biomédica pela Faculdade de Engenharia Elétrica da Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Pós-Graduada em Docência nos ensinos médio, técnico e superior pela Universidade Cândido Mendes (UCAM), em Gestão do Trabalho Pedagógico e em Atendimento Educacional Especializado e Psicomotricidade pela Faculdade Venda Nova do Imigrante (FAVENI) e em Educação Profissional e Tecnológica Inclusiva pelo Instituto Federal do Triângulo Mineiro (IFTM). Graduação em Sistemas Para Internet pelo Instituto Federal do Triângulo Mineiro (IFTM) e em Pedagogia pela Faculdade de Ciências de Wenceslau Braz (FACIBRA). ps.fernanda29@gmail.com.
 - 3 Mestrando em Educação, na Linha de pesquisa em Educação em Ciência e Matemática pela Faculdade de Educação (FACED) da Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Pós-Graduada em AEE - Atendimento Educacional Especializado e a Psicomotricidade pela Faculdade Futura e Pós-Graduada em Gestão do Trabalho Pedagógico: Supervisão, Orientação, Inspeção e Adm pela Faculdade Futura. Graduação em Química pela Universidade de Uberaba (UNIUBE); Graduação em Pedagogia pela Faculdade de Ciências de Wenceslau Braz (FACIBRA); Graduação em Matemática pelo Centro Universitário FAVENI e Graduação em Educação Especial pelo Centro Universitário FAVENI. <http://lattes.cnpq.br/9740273001875814>. vitor.rezende@ufu.com.

Um meio interessante de se adequar a este novo cenário, é com a utilização das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs), que podem ser definidas como uma série de recursos tecnológicos, como smartphones, tablets e notebooks; que deverão ser utilizados integradamente, com um objetivo comum, neste caso, voltados ao processo ensino-aprendizagem. Destacamos que atualmente temos softwares e plataformas educativas disponíveis para a utilização dos professores como o Geogebra, Wolfram Alpha, Mat Lab, Microsoft Mathematics, dentre outros, além de aplicativos e jogos para dispositivos móveis que podem ser estratégias divertidas e atraentes para o ensino da Matemática, tornando os conceitos matemáticos mais concretos por meio de visualizações interativas.

Diante de uma sociedade que sofre constantemente mudanças e transformações; os avanços tecnológicos ocorrem hoje de forma muito rápida, fazendo com que as informações e os novos saberes se tornem muito mais rapidamente superados e ultrapassados. Nesse perspectiva, Pretto afirma que: as novas Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação estão possibilitando e influenciando a introdução de diferentes valores, de uma nova razão [...] A razão moderna não está mais dando conta de explicar os fenômenos desta sociedade em plena transformação (Pretto, 1996).

Dado o exposto, vale ressaltar que a utilização desses artefatos digitais como instrumentos para o processo de ensino-aprendizagem da Matemática é de suma importância, por conseguir aprimorar a qualidade da educação no Brasil, propiciando diferentes meios para a realização de um processo de ensino-aprendizagem efetivo e inclusivo. Sendo assim, diante de tantos desafios e oportunidades se faz necessário que os docentes repensem suas práticas pedagógicas e incluam o uso das TDICs no planejamento das suas aulas para desenvolver metodologias inovadoras, formando, educandos mais dinâmicos e os auxiliando na descoberta de novas estratégias para aquisição de conhecimento.

DESENVOLVIMENTO

Diante de uma sociedade que sofre constantemente mudanças e transformações, os ambientes escolares precisam modificar suas práticas e acompanhar essas transformações. Com o surgimento da Covid-19, aonde grande parte da população estava reclusa em seus lares, onde vivemos momentos de medo e perdas; o sistema de ensino teve que se reinventar para que esses alunos pudessem continuar com suas atividades, mesmo que remotamente. Assim, com a necessidade de propor estratégias e métodos de ensino, os docentes tiveram que adequar suas atividades ao momento e recorrer a ferramentas tecnológicas digitais, como os notebooks, celulares e tablets.

Vivemos numa sociedade contemporânea, onde as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) estão cada mais presentes em nosso cotidiano, em nossas relações sociais e no ambiente escolar. O uso dessas ferramentas tornou-se vital para as pessoas; dispositivos móveis como celulares, computadores, smartphones e tablets são cada vez mais presentes na realidade atual.

Somada a essa inovação, transformação e mudança que vem ocorrendo desde o século XX até os dias atuais, destaca-se a cultura digital, onde as crianças têm tido cada vez mais cedo contato com dispositivos tecnológicos, os chamados “nativos digitais⁴”. Não sendo nada incomum, por exemplo, que crianças com menos de dois anos, já tem o hábito de assistir desenhos em smartphones e tablets.

O ambiente escolar não pode ficar à margem dessas mudanças e transformações vivenciadas na sociedade, por tanto, leis, documentos e normativas regulamentam o uso das TDIC nas escolas. A tendência é que isso se torne algo básico na rotina, tão natural como escovar os dentes.

As TDIC são definidas por alguns autores de maneiras diferentes; há autores como (Kenski, 2008) que utilizam o termo TDIC para se referir as tecnologias digitais que estão conectadas a uma rede; já (Valente, 2013) acredita que as tecnologias digitais são a junção de várias tecnologias, como: aplicativos, vídeos, smartphones, softwares, console, imagens, jogos virtuais que se unem para formar novas tecnologias, ou seja, qualquer equipamento eletrônico que se conecte a internet aumentando a comunicabilidade.

A pandemia da COVID-19 veio para confirmar que o sistema educacional brasileiro necessita de mudanças e transformações no seu currículo e, na prática, docente: melhores condições de trabalho, infraestrutura para novos métodos de realização de aulas, conhecer a realidade social, a cultura, necessidades de pais e estudantes, incentivos a formação inicial e continuada de professores(as) de qualidade, dentre outros fatores.

Para a incorporar a TDIC nas escolas é necessário que toda comunidade escolar, e os pesquisadores(as) busquem promover transformações no currículo e nas práticas pedagógicas, tendo um novo olhar para os recursos digitais, como um apoio de implementação de novas metodologias e promoção de atividades mais significativas e inclusivas. por Diretrizes e Normas Curriculares que trazem em suas redações utopias inalcançáveis. Para as Instituições Escolares isso pode ser um desafio, mas também uma oportunidade de ter alunos mais motivados, interessados e focados; em contrapartida, ter professores capazes de criar sua própria autoria e incorporando novos métodos de ensino.

4 A expressão “nativos digitais” surgiu em 2001, criada por Marc Prensky, especialista estadunidense em educação. Em um artigo, ele usou o termo para se referir a todos os nascidos após 1980, cujo desenvolvimento biológico e social se deu em contato direto com a tecnologia.

A sociedade sofre mudanças constantemente, em cada momento de nossa civilização, tecnologias e novas técnicas contribuem para o progresso tecnológico no contexto em que se tornam populares, independente da data da criação ou concepção de cada artefato, ou processo tecnológico. Kenski (2012) destaca a grande influência que as tecnologias digitais exercem na organização da sociedade:

Na atualidade, o surgimento de um novo tipo de sociedade tecnológica é determinado principalmente pelos avanços das tecnologias digitais de comunicação e informação e pela microeletrônica. Essas novas tecnologias — assim considere radas em relação às tecnologias anteriormente existentes —, quando disseminadas socialmente, alteram as qualificações profissionais e a maneira como as pessoas vivem cotidianamente, trabalham, informam-se e se comunicam com outras pessoas e com todo o mundo. (KENSKI, 2012, p. 22).

Sáez (1999), em sua obra intitulada *Tecnologias da Comunicação e Globalização*, apresenta um estudo interessante na tentativa de explicar o termo tecnologia a partir de diferentes contextos em que as tecnologias são popularizadas, tornando evidente não apenas aspectos econômicos, mas também associados a aspectos cronológicos e sociais dos diferentes momentos de nossa civilização.

As novas Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) possibilitaram, ao final do século XX, a comunicação de curtas a longas distâncias, ferramentas para otimização de processo e acesso rápido e fácil a informação, causando impacto em áreas como: o trabalho, a educação, a comunicação, as relações sociais e os processos produtivos.

As mídias e as tecnologias digitais, acopladas à internet, estão transformando a maneira como desenvolvemos as atividades em praticamente todos os segmentos da sociedade, bem como o modo como as pessoas pensam, resolvem problemas, acessam a informação e se relacionam socialmente. (VALENTE, 2018, p. 21).

A escola foi um dos setores que durante a Pandemia do Covid-19, teve que buscar novas estratégias, repensar novas práticas pedagógicas com o auxílio das TDIC, para os alunos poderem continuar seu processo educativo. Com essa nova realidade, o fazer docente mediado por tecnologias digitais modificou gradativamente os modos de se relacionar com o(a) aluno(a) e na efetivação das atividades curriculares com o retorno ao ensino presencial. “De fato, ser professor/a é viver uma atuação cercada de diversos enfrentamentos, tendo em vista que a sociedade está cada vez mais exigente quanto ao fazer docente” (FREITAS; ALMEIDA; FONTENELE, 2021, p. 5).

Diante do olhar desenvolvido acerca do objeto desta pesquisa, é impressionante o potencial que as inovações tecnológicas podem proporcionar no ambiente escolar e contribuir para uma nova cultura de aprendizagem. Para Oliveira (2017),

com a inserção das inovações tecnológicas no contexto escolar, a escola é desafiada a observar, a repensar as práticas educativas, a sinalizar e construir novos modos de se relacionar com tais recursos e contribuir para com a consolidação de uma nova cultura de ensino e de aprendizagem, já que na sociedade atual a comunicação é cada vez mais audiovisual e interativa, e nela, a imagem, som e movimento se complementam na constituição da mensagem. (OLIVEIRA, 2017a, p.8).

O ensino remoto emergencial promovido por conta da pandemia da COVID-19, a fim de solucionar os desafios e necessidades da reinvenção das novas formas do fazer docente, as ferramentas digitais se tornaram os principais artefatos para o suporte a esse tipo de ensino, se tornando o modo de trabalhar mais utilizado no campo educacional.

[...] muitas foram as transformações no fazer docente de cada profissional que se viu diante de uma nova realidade, onde ao invés do contato direto com os alunos, teriam que aprender a interagir através do ensino à distância, o que além de desafiador, causou estranheza e inquietações para esses profissionais da educação básica (FREITAS; ALMEIDA; FONTENELE, 2021, p. 2).

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC/18) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo das aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo da Educação Básica. A BNCC assegura que o estudante se aproprie das TDICS de forma crítica e responsável ao longo da Educação Básica, como cita na sua quinta competência:

“[...] 5. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva. [...] (BRASIL, 2018, p.9).

Em relação ao crescente acesso às tecnologias pelos jovens, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), menciona, em seu corpus, o avanço e a multiplicação das TDIC, assim como:

[...] do crescente acesso a elas pela maior disponibilidade de computadores, telefones celulares, tablets e afins, os estudantes estão dinamicamente inseridos nessa cultura, não somente como consumidores. Os jovens têm se engajado cada vez mais como protagonistas da cultura digital, envolvendo-se diretamente em novas formas de interação multimidiática e multimodal e de atuação social em rede, que se realizam de modo cada vez mais ágil. (BRASIL, 2017d, p. 57)

Nesse sentido, não podemos vedar os olhos para uma realidade tão notável. No entanto, implantar mudanças na escola não é tarefa fácil e nem impossível. Se nos prendermos a utopia das leis, normativas e outros documentos, tudo

parece muito fácil, ou seja, a realidade difere, temos que pensar que a cultura digital do professor não é a mesma do aluno. Sendo assim imprescindível um planejamento para ocorrer uma formação para esses corpos escolares.

O planejamento exerce um papel fundamental em qualquer momento profissional e pessoal, assim como na formação continuada, onde acontecem momentos de diálogos, debates, relatos e demonstrações de como o uso desses recursos tecnológicos podem ser suportes de práticas pedagógicas inovadoras, para o desenvolvimento de aulas propícias para à aprendizagem, permitindo aos professores e aos demais segmentos repensar suas práticas e atitudes e criar estratégias e ambientes favoráveis para a aprendizagem.

A formação sendo desenvolvida no local de trabalho do professor favorece a criação de uma nova cultura na comunidade escolar e propicia o envolvimento dos demais profissionais (professores, coordenadores, gestores e orientadores pedagógicos), que poderão apoiar e mobilizar para a realização de práticas inovadoras. Outro aspecto que a formação contextualizada enfatiza é a atividade prática do professor, que se constitui em uma situação de estudo e de reflexão sobre a própria prática. Esta situação permite ao professor colocar em ação os pressupostos teóricos e, com isso, perceber a necessidade de relativizá-los, considerando os vários elementos que intervêm no processo de ensino e aprendizagem (PRADO; VALENTE, 2003, p. 24).

Vale destacar que a formação não é o único fator desencadeador de transformações na escola. A função de um gestor e coordenador também influencia no engajamento das expectativas do mundo globalizado e, principalmente, o professor.

Conforme Almeida e Valente, apontam, as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação, ampliam as possibilidades de práticas pedagógicas inovadoras, onde o professor pode renunciar a um currículo prescrito e ir em uma busca de sua própria autoria,

propiciam a reconfiguração da prática pedagógica, a abertura e plasticidade do currículo e o exercício da coautoria de professores e alunos. Por meio da mediatização das TDIC, o desenvolvimento do currículo se expande para além das fronteiras espaços-temporais da sala de aula e das instituições educativas; supera a prescrição de conteúdos apresentados em livros, portais e outros materiais; estabelece ligações com os diferentes espaços do saber e acontecimentos do cotidiano; e torna públicas as experiências, os valores e os conhecimentos, antes restritos ao grupo presente nos espaços físicos, onde se realizava o ato pedagógico. ALMEIDA E VALENTE, 2012, p. 60)

No entanto, com a pandemia do Coronavírus que impôs o distanciamento social e o fechamento das escolas, impera uma urgência jamais vista. Esse contexto traz uma nova realidade que revela e acelera a história e a necessidade de mudanças. Como Moran já destacava em 2000, ensinar e aprender com

tecnologias digitais era um desafio que, até então, não havia sido enfrentado com profundidade necessária.

As tecnologias digitais abrem uma importante possibilidade de comunicação e colaboração, que, na sociedade em geral, é vista nas redes sociais e no compartilhamento de vivências. Essa conexão pode reverberar positivamente na educação, dado que, de acordo com Moran (2018), tais tecnologias oportunizam a troca de informações entre estudantes, a participação de atividades em grupo, o envolvimento na resolução de projetos, proporcionando a horizontalização da educação, expressada em múltiplas e diversas interações.

Com base nos dados publicados pelo Cetic.br, no 8º Simpósio Crianças e Adolescentes⁵, realizado pelo NIC.br e CGI.br, é possível notar que, a pesquisa “TIC Kids, trouxe dados que comprovam que ao longo dos anos, crianças e adolescentes estão acessando a Internet cada vez mais cedo e por diferentes dispositivos.”, afirma o presidente da Safernet, Thiago Tavares.

“A educação está entre os setores mais impactados pela crise sanitária provocada pela COVID-19. Com o retorno das atividades presenciais, é fundamental conhecer abrangentemente como as escolas evoluíram do ponto de vista da conectividade e qual a percepção dos atores da comunidade escolar sobre o estado atual do acesso e do uso das tecnologias digitais em atividades pedagógicas e na gestão escolar”, explica Alexandre Barbosa, gerente do Cetic.br | NIC.br.

Somada a todas essas mudanças, destaca-se o contexto digital, que cada vez está mais presente na vida das pessoas e das escolas, demandando uma série de inovações, visto que as crianças estão em contato com diferentes tecnologias desde muito cedo, em especial a internet.

A hipótese é que tal contexto modifica a maneira como elas aprendem, posto que, como já afirmava Kenski (2003, p. 5), as tecnologias proporcionam “processos intensivos de interação, de integração, de inclusão e mesmo a imersão total do aprendiz em um ambiente de realidade virtual”. Ou seja, as tecnologias ampliam a possibilidade da aprendizagem como um processo mais coletivo e integrado, articulando pessoas e informações de diferentes lugares e circunstâncias.

Diante da crescente tendência do uso da Internet, tem-se questionado como o uso das tecnologias pode auxiliar no processo de ensino-aprendizagem, capaz de vencer obstáculos, ou ainda, como possibilitar que o ensino da Matemática se torne uma experiência significativa, proporcionando aos alunos aulas mais dinâmicas e atrativas.

5 Conforme a publicação do Cetic.br Atualmente, 95% da população de 9 a 17 anos é usuária de Internet no país, representando 25 milhões de pessoas. O celular foi apontado como um dispositivo de acesso para 97% dos usuários, sendo o único meio de conexão à rede para 20% dos entrevistados. Os dispositivos: telefone celular, televisão, computador e *videogame*. Considerando-se somente as classes DE, essa proporção chega a 38%.

A Matemática é uma disciplina que muitos atribuem a ela um grau de dificuldade; por lidar com objetos e teorias abstratas, cálculos complexos e evidências improváveis de serem medidos ou avaliados, isso, por sua vez, dificulta o processo de compressão dos estudantes. Os dispositivos tecnológicos facilitam a compreensão de conceitos e propriedades envolvidos no ensino da Matemática, como é o caso, de vários softwares e aplicativos.

Nos últimos anos foram surgindo vários softwares e aplicativos gratuitos que estão disponíveis para Android e iOS. Esses softwares possuem características comuns, como: construir figuras geométricas, explorar as relações entre números das formas geométricas, desenvolver as habilidades e estimular as potencialidades dos alunos, por meio de várias ferramentas e funções que possibilitam uma abordagem diferenciada de conceitos e demonstrações geométricas.

As aulas tradicionais, onde o professor ensina, enquanto os alunos escutam e tomam notas, já não conseguem manter a atenção das crianças e adolescente, que têm à disposição recursos multimídias interativos capazes de estimular suas potencialidades de maneira muito mais atraente e interessante. A internet também combina as vantagens dos demais tipos de mídia: por exemplo, apresenta recursos de som e vídeo, é interativa e, finalmente, pode reunir, com baixo custo, pessoas dispersas geograficamente. A segunda vantagem é que, sem dúvida, é um recurso que possibilita a maior quantidade e diversidade de informações no mundo atual. Através dela é possível incorporar em um curso toda a informação disponível na rede.

No entanto, é importante salientar que a simples presença de tecnologias digitais na educação não garante uma melhora na aprendizagem dos alunos. É fundamental que os docentes recebam treinamento adequado e apoio para integrar efetivamente essas TDCI em suas práticas pedagógicas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As transformações vividas se tornam necessárias na escola tradicional, no sentido da reformulação do seu discurso em direção a um maior diálogo com as tecnologias, tornam-se requisito indispensável para a construção de uma escola verdadeiramente inovadora e inclusiva; onde todos, independente de cultura, crença, raça, etnia e deficiência, possam ter acesso a essas tecnologias, no ensino da Matemática quanto também nas demais disciplinas. Promovendo, assim, um aprendizado de qualidade e excelência a todos os alunos.

Portanto, diante de uma sociedade que sofre constantemente mudanças e transformações, os ambientes escolares não podem ficar atrás, precisam acompanhar essas inovações. Assim, com a necessidade de propor estratégias e métodos de ensino para a realização de atividades autorais criativas e conhecimento

didático pedagógico inovador; as escolas necessitam proporcionar aos professores formação inicial e continuada, para que esses consigam promover aulas mais dinâmicas e atrativas; para a formação de cidadãos críticos, responsável e detentores do letramento digital.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de; VALENTE, José Armando. Integração currículo e tecnologias e a produção de narrativas digitais. **Currículo Sem Fronteiras**, [s. l.], v. 12, n. 3, p. 57-82, set./dez. 2012. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol12iss3articles/almeida-valente.pdf>. Acesso em: 27 jul. 2023.
- BOGDAN, R. e BIKLEN, S.K. *Qualitative Research for Education*. Boston, Allyn and Bacon, Inc. 1982.
- CENTRO REGIONAL DE ESTUDOS PARA O DESENVOLVIMENTO DA SOCIEDADE DA INFORMAÇÃO. **TIC Educação**. São Paulo, [2023]. Disponível em: *TIC Kids Online Brasil 2023: Crianças estão se conectando à Internet mais cedo no país* (cgi.br). Acesso em: 27 out 2023.
- CENTRO REGIONAL DE ESTUDOS PARA O DESENVOLVIMENTO DA SOCIEDADE DA INFORMAÇÃO. **TIC Educação**. São Paulo, [2023]. Disponível em: *8º Simpósio Crianças e Adolescentes na Internet discutirá a necessidade de estimular um ambiente digital seguro, ético e responsável* (cgi.br). Acesso em: 27 out 2023.
- D'AMBROSIO, U. *Educação matemática: da teoria à prática*. – 23ª ed. – Campinas, SP: Papyrus, 2012.
- DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. *Introduction: The discipline and practice of qualitative research*. Thousand Oaks, CA: Sage, 2011.
- FIORENTINI, D.; LORENZATO, S. **Investigação em educação matemática: percursos teóricos e metodológicos**. 3. ed. revista. Campinas-SP: Autores Associados, 2012.
- FREITAS, A. C. S.; ALMEIDA, N. R. O. de; & FONTENELE, I. S. (2021). Fazer docente em tempos de ensino remoto. **Ensino Em Perspectivas**, 2(3), 1–11, 2021. Disponível em: <https://www.revistas.uece.br/index.php/ensinoemperspectivas/article/view/6068>. Acesso em: 28 mar. 2023.
- GONZALES REYS, F. L. *Pesquisa qualitativa em psicologia: caminhos e desafios*. São Paulo: Cengage Learning, 2005.
- KENSKI, Vani Moreira. **Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação**. 8. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2012.
- LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

_____. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular** (BNCC). Brasília, 2018.

_____. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Temas Contemporâneos Transversais na BNCC**: Contexto histórico e pressupostos pedagógicos. Brasília, 2019.

MORAN, José Manuel. Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda. In: BACICH, Lilian; MORAN, José Manuel (org.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora**: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018. p. 1-25. (Desafios da Educação).

OLIVEIRA, C. A. Práticas de multiletramentos e tecnologias digitais no ensino de matemática. Simpósio Internacional de Educação e Comunicação – SIMEDUC, Aracaju, 2017a.

PRADO, M. E. B. B.; VALENTE, J. A. A formação na ação do professor: uma abordagem na e para uma nova prática pedagógica. In: VALENTE, J. (org.). A formação de educadores para o uso da informática na escola. Campinas: UNICAMP, 2003. Disponível em: Acesso em: 27 de jul. 2023.

PRETTO, N. L. (1996). *Uma escola sem/com futuro: educação e multimídia* (Papyrus (ed.)).

TRIVIÑOS, Augusto Nibaldo Silva. Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais: a Pesquisa Qualitativa em Educação - O Positivismo, A Fenomenologia, O Marxismo. São Paulo: Atlas, 1987.

SÁEZ, V. M. M. Globalización, nuevas tecnologías y comunicación. Ediciones de la Torre, Madrid, 1999.

VALENTE, J. A. Inovação nos processos de ensino e de aprendizagem: o papel das tecnologias digitais. In: VALENTE, J. A., FREIRE, F. M. P., ARANTES, F. L. **Tecnologia e Educação**: passado presente e o que está por vir. Campinas: Unicamp/NIED, p. 17–41, 2018. Disponível em: <https://odisseu.nied.unicamp.br/wpcontent/uploads/2018/11/Livro-NIED-2018-final.pdf>. Acesso em: 28 jul. 2023.

TECNOBIOGRAFIAS E EDUCAÇÃO: PRÁTICAS TECNOLÓGICAS CONTEMPORÂNEAS EM RORAIMA

Alan Ricardo Costa¹

Peterson Luiz Oliveira da Silva²

Lucas Symon Mendes de Souza³

Ana Beatriz Alexandre⁴

1. INTRODUÇÃO

Com vistas a compreender melhor as relações das pessoas com as tecnologias, no âmbito das Ciências Humanas e dos estudos em Linguística Aplicada, popularizaram-se nos últimos anos as pesquisas sobre tecnobiografias. Estas são resumidas por Barton e Lee (2015) como histórias de vida em relação às tecnologias (PAIVA; MURTA, 2020). Com base em Helen Kennedy (2003), entendemos que a tecnobiografia emerge da observação dos tipos de experiências que cada pessoa vivencia com/pela utilização da tecnologia. Além disso, a tecnobiografia facilita a compreensão das relações sociais de produção e consumo de Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) e das tecnologias educacionais (COSTA; ANDRADE; GONZALEZ, *no prelo*).

Com o impacto da pandemia de COVID-19, que transformou radicalmente as práticas sociais em nível global no início de 2020, a educação precisou ser reorganizada para a continuidade do ensino em meio à prevenção de contaminação do vírus, implicando adoção urgente de novos modelos, tais quais o Ensino Remoto, e a modificação de toda a ecologia de funcionamento de escolas, universidades e instituições em geral. Sobre esse tema, Barreto e Rocha (2020, p. 7) comentam que, “em meio à pandemia, as famílias, professores e alunos da educação básica foram

1 Professor do Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL) e dos cursos de licenciatura em Letras da Universidade Federal de Roraima (UFRR). Doutor em Letras pela Universidade de Santa Cruz do Sul (Unisc).

2 Mestre em Letras pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).

3 Acadêmico do curso de Letras - Português e Inglês da Universidade Federal de Roraima (UFRR).

4 Acadêmica do curso de Letras - Português e Inglês da Universidade Federal de Roraima (UFRR).

obrigados a se adequar e administrar essa nova modalidade de ensino aprendizagem”. Muitos aprendizes começaram a utilizar ainda mais as tecnologias digitais disponíveis ao seu alcance, além das redes sociais, por conta das necessidades em meio à restrição social imposta pela COVID-19. Nesse mesmo sentido, o campo da saúde também precisou de modificações significativas: no Brasil, a Portaria nº 343, de 17 de março de 2020, foi uma das primeiras medidas do Ministério da Saúde a afetar o cenário social, econômico e escolar do Brasil.

A partir desse contexto exposto, urge (re)pensar as práticas mediadas por tecnologias no país, sem descuidar da notória desigualdade social que perpassa o Brasil, bem como sua ampla diversidade social, cultural e linguística. Enquanto país de dimensões continentais, e notória diversidade cultural, econômica, linguística e tecnológica, o Brasil carece ainda de um amplo trabalho de mapeamento e análise de práticas atreladas às TDICs. Estamos nos referindo, pois, à carência de mais trabalhos como o de Nemer (2021), que investiga as práticas tecnológicas em favelas do Espírito Santo; o de Paiva e Castro (2022), que investigam as tecnobiografias de camponeses e estudantes de um curso de Educação do Campo em Minas Gerais; e Victoriano (2023), que estudou tecnobiografias indígenas, mais pontualmente as de mulheres macuxi residentes em Boa Vista, Roraima. Este último trabalho foi desenvolvido em paralelo a um primeiro estudo na área, a partir das autonarrativas de professores de línguas (formados ou em formação) vinculados à Universidade Federal de Roraima (UFRR), Boa Vista. O presente trabalho é uma continuidade e expansão das referidas pesquisas quanto às tecnobiografias de/em Roraima (RR), o estado mais setentrional (ao norte) da federação e mais distante da capital (Brasília), ainda carente de investigações que aprofundem possíveis práticas de tecnológicas na atualidade (COSTA; ANDRADE; GONZALEZ, *no prelo*). Com efeito, tais práticas podem ser investigadas a partir de tecnobiografias (PAIVA; CASTRO, 2022; COSTA; FIALHO, 2023). Estas são instrumentos potentes de conhecimento das histórias de vida de indivíduos de RR, e propiciam às pessoas maior grau de consciência sobre as TDICsno cotidiano.

Haja vista as considerações prévias, neste capítulo temos por objetivo investigar as tecnobiografias de indivíduos de RR⁵. Os objetivos específicos delimitados foram: (1) analisar, com base nas autonarrativas de vida de 253 participantes, divididos em 3 grupos geracionais (jovens, adultos e idosos), práticas de usos de TDICs; e (2) investigar padrões, recorrências e divergências nas histórias de vidas dos participantes da pesquisa com relação às tecnologias digitais. Para

5 Considerando o alto fluxo migratório da região, o contexto de tríplice-fronteira e a diversidade étnico-racial local, neste trabalho consideramos “pessoas que residam em Roraima”, sem restringir a participação à “roraimenses”, isto é, indivíduos nascidos no estado.

dar conta desses objetivos, realizamos esta pesquisa, de abordagem quali-quantitativa, com base em narrativas de 132 jovens, 110 adultos e 11 idosos.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Este estudo é desenvolvido à luz da perspectiva teórico-metodológica da Linguística Aplicada (doravante LA). Com nossas leituras de Leffa *et al.*, (2022), Costa e Fialho (2022; 2023) e Schmitt (2002), concebemos a LA como um campo transdisciplinar, crítico e transgressivo, que investiga as práticas de uso daquilo que sabemos sobre (1) a linguagem, (2) como ela é aprendida e (3) como ela é empregada “para atingir um objetivo ou resolver algum problema do mundo real” (SCHMITT, 2002, p. 10, tradução nossa).

As perspectivas mais atuais da agenda de pesquisa da LA implicam considerá-la como seara das ciências humanas e dos estudos (situados) de linguagem. Por essa perspectiva epistemológica situada e sensível ao local, consideramos a LA um campo do saber frutífero para o estudo do cenário em que estão situados seus pesquisadores, seus participantes e seus objetos de estudo, razão pela qual sentimos a necessidade de apresentar o contexto de RR, embora sem pretensões de esgotar o tema ou dar conta de toda a complexidade local. Roraima é o estado mais ao norte do Brasil, o único com a capital acima da linha do Equador, e com a menor população do país. Segundo o Censo 2010, realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2010), a população total do estado era de 450.479 habitantes; já os dados atualizados do estado estimam uma população de 652.700 pessoas, IBGE, 2021). A capital Boa Vista, localizada na região metropolitana e margeada pelo Rio Branco, conta com cerca de 436.590 habitantes (COSTA; ANDRADE; GONZALEZ, *no prelo*).

A história de RR e a sua tríplice fronteira ajudam a compreender sua diversidade e a popular alcunha de “caldeirão linguístico”, em alusão à variedade de práticas socioculturais e linguísticas ali praticadas. Conforme Aimberê (2017, p. 154) relata, “em 1943, em plena II Guerra Mundial, o Presidente Getúlio Vargas criou cinco Territórios Federais: Rio Branco, Guaporé, Amapá, Iguaçú e Ponta Porã”. Desses, o Território de Rio Branco é o que veio a ser futuramente o Território Federal de Roraima em 1962 e, com a nova Constituição do país, elaborada em 1988, foi transformado em estado (AIMBERÊ, 2017). Um dos últimos estados a se urbanizar, RR sofreu com a acelerada expansão civil devido à chegada de um número crescente de migrantes ao estado, sem que este contasse com estruturas físicas e sociais para atender todas as necessidades dos novos habitantes (AIMBERÊ, 2017). Fenômeno semelhante aconteceu com a grande imigração de venezuelanos para o Brasil na última década, principalmente pelo estado de Roraima. Segundo Simões (2017, p. 9), “o número de solicitantes de

refúgio venezuelanos passou de 829, em 2015, para 3.368, em 2016, e 7.600 venezuelanos pediram refúgio no país até junho de 2017”. Para Staevie (2011), o *boom* demográfico resultante dos fluxos migratórios faz com que Roraima, junto do Amapá, possuam as maiores taxas de crescimento populacional do país desde os anos 1980.

Todo o exposto até aqui sinaliza algumas especificidades de RR. Notícias e pesquisas variadas confirmam as características peculiares do estado. A modo de exemplificação, cabe registrar: RR é o estado mais pobre do Brasil, com PIB de 14,3 bilhões, sendo o estado do Norte que possui o pior resultado do país, segundo o IBGE⁶. Ademais, RR é um estado onde a situação socioeconômica piorou drasticamente em 10 anos (sendo a única entre as 27 Unidades da Federação a registrar piora entre 2012 e 2021), de acordo com *ranking* elaborado a partir do Índice dos Desafios da Gestão Estadual (IDGE), da consultoria Macroplan⁷.

Outro dado que coloca RR em destaque é o de percentual de domicílios em que o celular é usado para acessar a internet. Segundo dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio (PNAD), divulgados em abril de 2021 (G1, 2021), Roraima possui o maior percentual, com 99,9%, acima da média nacional de 99,5%. Com um número tão expressivo de pessoas e um acesso à internet tão significativo (à revelia da pobreza econômica que caracteriza a região), justifica-se a necessidade de verificar a relação dessas pessoas com a tecnologia digital, por meio de tecnobiografias.

Com base em Paiva e Castro (2022), podemos vislumbrar nas tecnobiografias uma ferramenta de maior entendimento das práticas envolvendo as tecnologias e, por conseguinte, de indícios de letramentos digitais. Haja vista que entender uma tecnobiografia é entender como as pessoas se comportam com o avanço da tecnologia (KENNEDY, 2003), os estudos sobre tecnobiografias em LA podem ser ainda mais pertinentes quando vinculados às gerações dos usuários das tecnologias digitais. Sobre essa questão, Paiva e Murta, em 2017, iniciaram um projeto de pesquisa sobre a relação digital com as tecnologias a partir das histórias de vida de várias pessoas, separadas em quatro gerações: crianças, jovens, adultos e idosos. Segundo as autoras do projeto, o propósito foi de “compreender como acontecem os percursos de aprendizagem sobre tecnologias digitais, inclusive a tecnologia móvel, por meio de tecnobiografias” (PAIVA; MURTA, 2020, p. 180). Usando tecnobiografias de 3 participantes representativos de cada geração, a referida pesquisa serviu para analisar o início

6 Fonte: <<https://roraima1.com.br/2022/07/18/roraima-e-o-estado-mais-pobre-do-brasil-revela-ibge/>>.

7 Veja mais em: <<https://www.terra.com.br/economia/ranking-mostra-que-roraima-e-estado-onde-situacao-socioeconomica-mais-piorou-em-10-anos,ac382f8411e55677f7a42b9d7e370a0d970lnuiu.html>>.

do uso da tecnologia de cada um deles, bem como apresentar um panorama da inserção da internet no Brasil a partir da experiência dos entrevistados mais velhos. Propomos aqui, portanto, dialogar com tal estudo e outros (e.g. PAIVA; CASTRO, 2022; VICTORIANO, 2023), além de dar continuidade à pesquisa de Costa, Andrade e Gonzalez (*no prelo*), para proporcionar à comunidade em geral uma cartografia de tecnobiografias de Roraima.

3. MÉTODO

Nesta pesquisa, optamos pela abordagem “mista”, também designada “quali-quantitativa”. Com base em Paiva (2019, p. 13), a abordagem mista se utiliza de métodos qualitativos e quantitativos para a coleta de dados, de forma a oferecer melhor compreensão do fenômeno estudado. Para a coleta de dados, proporcionamos um roteiro de questões, seguindo um modelo de perguntas de Barton e Lee (2015), que foi adaptado e resumido por Paiva e Murta (2020, p. 186-187), e, finalmente, modificado pelos autores para contemplar as especificidades desta pesquisa:

(1) Qual a sua idade? (2) Como foi seu primeiro contato com tecnologia digital? Que idade você tinha? (3) Que pessoa(s) foi/foram importantes no seu processo de aprendizagem quanto ao uso de tecnologias digitais? (4) O que você mais visita na internet hoje em dia? (5) Você usa a tecnologia para estudar ou aprender? Se sim, o que? (6) Você participa de redes sociais? Se sim, como é sua participação? Se não, por quê? (7) Quais redes sociais você usa? (8) Você já postou imagens e vídeos seus nas redes sociais para receber comentários? Se sim, onde? (9) Pense no dia de ontem; qual (ou quais) tecnologia(s) você usou logo depois de acordar? Que tecnologia(s) você usou ao longo do dia? (10) Que diferenças no uso de tecnologia você percebe em relação às gerações mais novas (pais, avós, conhecidos)? (11) Quais são os seus sentimentos em relação à tecnologia? (12) Quais foram as experiências mais positivas e mais negativas com as tecnologias digitais?

Em determinadas situações, perguntas poderiam ser acrescentadas ou excluídas no “bate-papo” em que se convertiam as produções das tecnobiografias. No caso dos idosos, por exemplo, em pelo menos 4 situações acrescentamos a pergunta: “É muito recorrente o senhor(a) precisar do auxílio de outras pessoas para acessar os meios digitais?”.

Cabe elucidar que tal roteiro de perguntas poderia ou não ser utilizado pelos participantes da pesquisa, servindo como ferramenta de auxílio nos casos em que as pessoas não sabiam ou não se sentiam suficientemente criativas para escrever sozinhas suas próprias tecnobiografias. Ademais, estas poderiam ser elaboradas pelos participantes da pesquisa em formato livre: com gravação de áudios e/ou vídeos, textos escritos, em formato de entrevistas (com perguntas

e respostas) ou de história não-linear, organizada pelo próprio participante da pesquisa segundo suas próprias deliberações e atribuições de sentido, e assim por diante (COSTA; ANDRADE; GONZALEZ, *no prelo*). Na maioria dos casos, talvez por considerarem esse procedimento mais prático, os participantes optaram por utilizar o roteiro de perguntas, semelhante à situação de uma “entrevista semiestruturada”, eventualmente ignorando algumas perguntas e/ou modificando as respostas para algumas questões.

Participaram da pesquisa um total de 253 pessoas residente RR, assim organizados em termos geracionais: jovens (132), adultos (110) e idosos (11). Optamos por não incluir na pesquisa a geração de crianças e/ou menores de idade⁸. Os participantes aceitaram contribuir voluntariamente com a pesquisa⁹. As informações referentes às idades e ao pertencimento a grupos geracionais dos participantes do estudo estão sintetizadas no Quadro 1 a seguir:

Quadro 1. Características dos participantes da pesquisa

| Grupo geracional e percentual total | Subgrupos por idades | Percentual e número de participantes |
|--|----------------------|--------------------------------------|
| Jovens: 52.17% (132 participantes) | Menos de 20 anos | 08,30% (21) |
| | Entre 21 e 29 anos | 43,87% (111) |
| Adultos: 43.47% (110 participantes) | Entre 30 e 39 anos | 26,48% (67) |
| | Entre 40 e 49 anos | 15,81% (40) |
| | Entre 50 e 51 anos | 01,18% (03) |
| Idosos: 04,34% (11 participantes) | Entre 60 e 70 anos. | 02,76% (07) |
| | Mais de 71 anos. | 01,58% (04) |

Fonte: os autores.

A análise de dados foi realizada com o suporte teórico-metodológico de pesquisas recentes sobre tecnobiografias na área de LA (e.g. PAIVA; MURTA, 2020; VICTORIANO, 2023; PAIVA; CASTRO, 2022; COSTA; FIALHO, 2023). As tecnobiografias foram coletadas entre maio de 2022 e outubro de 2023.

8 Durante a coleta de dados, recebemos algumas tecnobiografias de menores de 18 anos, que foram desconsideradas por não estarem em nosso escopo de pesquisa. Também descartamos algumas (poucas) tecnobiografias excessivamente curtas, sucintas; o conteúdo delas foi considerado insuficiente para contribuir com o estudo.

9 Todos assinaram um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Consideramos, ao longo da pesquisa, os devidos aspectos éticos do fazer científico, sobretudo no que tange ao anonimato dos participantes.

4. RESULTADOS DA PESQUISA

No que tange ao primeiro contato com as tecnologias digitais, de modo geral, podemos elencar e aglutinar menções à/aos (1) os jogos digitais; (2) às *lanhouses* e (3) aos cursos de informática, respectivamente. Os jogos digitais (que incluíam desde jogos de vídeo-game de SuperNintendo ao “joguinho da cobrinha” no celular) foram os mais mencionados entre jovens e adultos, confirmando o resultado de pesquisa prévia de tecnobiografias de professores em formação (COSTA; ANDRADE; GONZALEZ, *no prelo*). Vejamos o Quadro 2, a seguir:

Quadro 2. Excertos de tecnobiografias sobre o primeiro contato com TDICs.

| Tópico | Trecho da tecnobiografia | Participante da pesquisa ¹⁰ |
|---|--|--|
| Jogos digitais: primeiro contato com as tecnologias | “Lembro do primeiro telefone que minha mãe tinha, [...] eu não tinha uma boa noção do que era a internet, mas este telefone tinha um jogo e eu lembro sempre pegar o telefone da minha mãe para jogar.” | MP-H-23 anos |
| | “Meu primeiro contato com tecnologia digital foi bem nova, lembro que eu ficava pegando o celular Nokia ‘tijolão’ do meu pai para jogar, era viciada.” | YV-M-21 anos |
| | “[...] os primeiros contatos foram na infância. Jogando jogos no computador ou em aulas de informática na escola. Eu sou uma criança da transição né, anos 2000, então eu peguei essa introdução da tecnologia, mas também a dificuldade de ter acesso a ela.” | MC-M-22 anos |

Fonte: adaptado de Costa, Andrade e Gonzalez (*no prelo*).

No caso da geração de adultos, vale destacar maior incidência de menções aos cursos de informática, algo que só foi identificado nos jovens com mais idade. Esse dado sinaliza a diminuição da popularidade dos cursinhos de informática na atualidade. Sobre esse tema, defendemos a importância das Instituições de Ensino Superior (IES), no lugar dos cursinhos de informática, no fomento às práticas tecnológicas contemporânea e na inclusão digital de parcela significativa da população (COSTA; FIALHO, 2022).

Sobre os sentimentos com relação à tecnologia, destacamos principalmente (1) medo, (2) a sensação de vício e (3) o sentimento de gratidão. Em menor grau de ocorrência, mas ainda mencionados de forma substancial, estão

¹⁰ Com base em Costa, Andrade e Gonzalez (*no prelo*), para apresentar informações sobre os participantes da pesquisa, mas sem ferir o direito ao anonimato assegurado por questões éticas, empregamos códigos: letras aleatórias usadas para individualizar o(a) participante, o gênero, a idade e a sigla do estado do qual é natural. Logo, “MP-H-23 anos”, por exemplo, equivale a algum indivíduo randomicamente designado como MP, (auto)identificado como homem, de 23 anos.

os sentimentos de dúvida, prazer e otimismo (este associado principalmente aos benefícios que as tecnologias podem aferir à sociedade em campos como a Saúde, por exemplo). Isso pode ser confirmado no excerto: “olhando pelo lado positivo, é muito louco pensar que os seres humanos, quando querem, conseguem criar coisas que irão servir para muitas coisas; a tecnologia tem a capacidade de aproximar pessoas, com suas diversas ferramentas de interação; é capaz de ajudar na saúde, pois, através da tecnologia, cirurgias que antes eram inimagináveis, hoje podem ser realizadas através de lasers ou máquinas projetadas para isso” (YS-M-23).

No caso do medo, em todas as gerações eles foram associados a problemas contemporâneos, quais sejam: *fake news*, discursos de ódio nas redes sociais, casos de perfis ou contas hackeadas (em Instagram ou WhatsApp, por exemplo) e tentativas de golpes e extorsão de dinheiro. Entre as participantes mulheres (jovens e adultas), casos de cyberassédio/machismo via redes sociais¹¹ também foram recorrentes, indicando a importância da regulamentação da internet e o pleno funcionamento das regras apontadas no Marco Civil da Internet (Lei nº 12 965, de 23 de abril de 2014).

Quanto ao sentimento de gratidão, nas tecnobiografias de idosos e adultos, ele é associado às possibilidades de aprimoramento de estudos e trabalho. No caso dos participantes idosos, o mundo do trabalho não foi amplamente debatido, mas com frequência– nas tecnobiografias– foi mencionada a importância da tecnologia para popularizar o acesso ao saber e à educação das gerações mais novas de forma geral.

Na pesquisa de Paiva e Murta (2020, p. 201) predominaram “as avaliações positivas” referentes às TDICs, em todas as gerações, com as tecnologias digitais sendo relacionadas “à evolução, ao conhecimento, à maior interação com as pessoas, e à facilidade de acesso e de uso”. Em nosso estudo, esse predomínio não foi tão visível. Houve uma aparente equidade entre as perspectivas mais positivas e negativas; não raro, as tecnobiografias contemplavam simultaneamente reflexões aprofundadas entre aspectos positivos e negativos das TDICs na vida social. Uma das hipóteses que levantamos a esse respeito é referente à data das coletas de dados de cada estudo. O projeto coordenado pela profa. Vera Menezes Paiva¹², que originou a publicação em questão (PAIVA; MURTA, 2020), foi iniciado em 2017, e os dados analisados foram coletados antes da pandemia de COVID-19 ou, na melhor das hipóteses, nos primeiros meses de 2020. Em contrapartida, todos os dados coletados no presente estudo datam

¹¹ Sobre esse tópico específico, recomendamos a leitura de Costa e Fialho (2023), referente às tecnobiografias como instrumento de registro e denúncia de violências de gênero.

¹² Projeto de pesquisa Pq2017, n. 302314/2017-2, financiado pelo CNPq.

de maio de 2022 ou depois. É válido interpretar que a experiência vivida no contexto de distanciamento social e Ensino Remoto modificou radicalmente as crenças até então mais assentadas quanto às tecnologias, e possibilitou à população em geral outros olhares sobre as TDICs, não mais vista em uma perspectiva dicotômica (boa/ruim, positiva/negativa), mas pensadas de forma crítica e em cada situação, de forma contextualizada, sobretudo nas searas da Educação, da Comunicação e da Saúde.

Conforme registrado em Costa, Andrade e Gonzalez (*no prelo*), interpretamos como adequada essa postura crítica e reflexiva sobre a tecnologia, na perspectiva que defendia Paulo Freire (1984). Segundo o pedagogo recifense, a tecnologia sozinha não é nem boa, nem má, tampouco neutra. Devemos pensar cada TDIC de forma cuidadosa, considerando cada uma delas sempre um determinado contexto social e a favor (ou contra) uma determinada ideologia ou visão de mundo (COSTA; FIALHO, 2022; COSTA; ANDRADE; GONZALEZ, *no prelo*). O questionamento “A máquina está a serviço de quem?” ilustra bem esse posicionamento (FREIRE, 1984). O trecho a seguir, extraído de uma tecnobiografia da geração de idosos, explicita essa reflexão crítica sobre as TDICs: “Vejo um lado positivo e negativo. Tem ferramentas que a gente usa pra coisas boas, mas tem umas que não dão muito certo, justamente por conta de existirem pessoas não tão boas assim, né? Tudo isso depende. É complicado!”.

No que concerne à(s) pessoa(s) responsável (responsáveis) pela aprendizagem com TDICs, podemos elencar, em primeiro lugar “amigos”, em segundo lugar “eu mesmo/aprendizagem autônoma” (isto é, sem indicação a uma pessoa específica, mas sim à prática de ir “mexendo por conta própria” e aprendendo a usar as tecnologias de forma prática) e, em terceiro lugar, “família”.

A maior parte dos dados oriundos da geração de jovens foi referente à família, principalmente a família nuclear (irmãos e pais), como pode ser visto nestes exemplos de fragmentos de tecnobiografias: (1) “meu pai, foi minha principal referência sempre foi muito ligado a tecnologias, ele gosta muito”; e (2) “Minha família em si. Meus pais já tinham um enorme conhecimento em tecnologia por conta da locadora e meu irmão mais velho aprendeu junto com eles, quando eu nasci todos já sabiam usar diversas tecnologias e me ensinaram”. Em segundo lugar, a resposta mais recorrente foi referente à própria pessoa e a sua aprendizagem autônoma, como pode ser visto nos excertos a seguir: (1) “Na verdade, quase tudo que sei, aprendi sozinha.”; (2) “Acredito que a maior motivação [para a aprendizagem] tenha sido a minha própria curiosidade, busco aprender sozinho.”; (3) “aprendi muito também pesquisando no Google e no YouTube”.

Entre os adultos, as menções a amigos e a familiares ficaram equilibradas. Entre os idosos, a(s) pessoa(s) importantes em seus processos de aprendizagem quanto ao uso de tecnologias digitais geralmente eram filhos(as) e neto(as), indicando uma possibilidade de aprendizagem colaborativa entre gerações no seio familiar. No caso dos idosos, não houve menção à aprendizagem autônoma referentes às TDICs.

Por questões de limite de laudas, não apresentaremos em profundidade outros tópicos, mas fazemos questão de registrá-los aqui para possíveis desdobramentos em futuros estudos:

- O aparelho celular mostrou-se a tecnologia mais utilizada e mencionada, em todas as gerações. Mesmo entre os idosos, a prática de consumir vídeos mostrou-se a mais recorrente: 8 dos 9 idosos participantes da pesquisa afirmaram assistir vídeos diariamente, principalmente via WhatsApp.

- Episódios de memórias de proibição quanto ao uso de tecnologias foram identificadas em tecnobiografias de jovens e adultos. Notou-se que, entre os mais jovens, o discurso também está mudando: em lugar de “proibição”, palavras e termos como “regramento”, “cuidado” e “proteção das crianças das redes sociais” estão sendo mobilizados.

- Quando apresentados à pergunta “O que você ainda não fez que pretende fazer (com as tecnologias)?”, a maioria dos jovens indicou que deseja fazer uso da tecnologia para trabalhos e fins comerciais. Vejamos o exemplo extraído de uma tecnobiografia de uma mulher de 23 anos: “Penso em ganhar dinheiro por meio delas, seja dando aulas online, vendendo algum produto ou até mesmo expor meu trabalho, para que isso vire um tipo de renda”.

- Entre participantes de todas as gerações notamos receios quanto às práticas de postar imagens e vídeos pessoais em redes sociais, sobretudo aquelas consideradas “tóxicas”, como Facebook e Twitter (recentemente renomeada X), conforme pode ser percebido no fragmento de uma tecnobiografia: “Não, não. Curto muito, não [postar nas redes sociais]! Minha esposa é quem gosta de ficar postando foto da gente, e eu ainda digo pra parar, mas é teimosa, daí depois as coisas vazam aí e nem garantia de saber a fonte a gente tem [*risos]”.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho coletivo¹³ propiciou um panorama geral das práticas tecnológicas de jovens, adultos e idosos que vivem em Roraima. A partir dos dados, conseguimos notar, subjacente às tecnobiografias, uma perspectiva freireana sobre a tecnologia. Defendia Paulo Freire (1984) que as tecnologias não devem ser divinizadas, tampouco diabolizadas; elas devem ser pensadas com curiosidade e criticidade, e sempre contextualizadas. Os dados do estudo mostra que os diferentes grupos de participantes percebem aspectos positivos e negativos quanto ao uso das TDICs, e aparentam refletir sobre eles em suas práticas cotidianas.

Com esta pesquisa, confirmamos que as pessoas, atualmente, recorrem a tutoriais da web (sobretudo tutoriais em vídeo do YouTube), seja para tentar “consertar” o que deu errado em relação a alguma tecnologia (PAIVA; MURTA, 2020, p. 200), seja para aprender sobre algum tema que ainda não conhecem em profundidade (COSTA; ANDRADE; GONZALEZ, *no prelo*). Além disso, assim como averiguado no trabalho de Paiva e Murta (2020), os participantes desta pesquisa também (1) percebem e registram em suas tecnobiografias possibilidades de práticas e ações, que atendem às suas necessidades de comunicação, de aprendizagem, de negócios e de entretenimento; e (2) usam frequentemente o celular, principalmente para assistir a vídeos e ouvir músicas.

Para concluir, no que concerne especificamente ao contexto roraimense, salientamos as diferenças geracionais quanto às práticas tecnológicas e a importância de acompanhar continuamente temáticas fundamentais na atualidade, tais quais o papel das tecnologias no ensino e na aprendizagem, as *fake news* e a propagação de discursos de ódio nas redes sociais. Destarte, recomendamos futuros trabalhos que versem mais pontualmente sobre letramentos digitais e as práticas educacionais mediadas por TDICsem RR, contribuindo não apenas para um panorama da realidade social atual, mas também para o vislumbre de caminhos possíveis na construção de uma educação mais profícua em termos de uso de tecnologias.

¹³ A concretização deste trabalho foi possível graças ao esforço coletivo de coleta de dados realizado por várias pesquisadoras, a quem agradecemos nominalmente: Marranda G. Victoriano, YonaraFábila, Danielle P. da Silva Andrade e Thissiani R. Nascimento. Ademais, agradecemos ao CNPq pela contribuição ao projeto de pesquisa “Emergências linguísticas e culturais das/nas autonarrativas de roraimenses”, na forma de bolsa PIBIC da acadêmica Alondra R. Gonzalez, que também contribuiu com a transcrição de muitas tecnobiografias gravadas em áudio. Por fim, agradecemos aos acadêmicos do componente curricular “Novas tecnologias e ensino de línguas” (UFRR) e aos colaboradores do Laboratório *Imprimatur* (LABIM, UFRR) que aceitaram ceder dados que enriqueceram a pesquisa.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AIMBERÊ, F. **Geografia e História de Roraima**. 9.ed. Boa Vista: IAF, 2017. 212 p.
- BARRETO, A. C. F.; ROCHA, D. S. **Covid 19 e educação: resistências, desafios e (im)possibilidades**. Revista encantar. 2020.
- BARTON, D.; LEE, C. **Linguagem online: textos e práticas digitais**. São Paulo: Parábola Editorial, 2015. 270p.
- BRASIL. **Portaria nº 343, de 17 de março de 2020**. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus – COVID-19. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/Portaria/PRT/Portaria%20n%C2%BA%20343-20-mec.htm>. Acesso em: 08 out. 2022.
- COSTA, A. R.; ANDRADE, D. P. da S.; GONZÁLEZ, A. R. R. **Tecnobiografias na formação de professores de línguas: um estudo sobre letramentos digitais em Roraima**. *No prelo*.
- COSTA, A. R.; FIALHO, V. R. Paulo Freire na formação docente e na cibercultura: um olhar crítico-reflexivo sobre as tecnologias hoje. In: COSTA, A. R.; FAGUNDES, A.; FONTANA, M. V. L. (Org.) **Letras para a Liberdade: perspectivas críticas no ensino de línguas e literaturas**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2022, p. 327-349.
- COSTA, A. R.; FIALHO, V. R. Tecnobiografia como ferramenta de denúncia: questões de gênero à luz da Linguística Aplicada. In: SOARES, D. V.; CRUZ, R. E. A. (Org.) **Perspectivas sobre Direitos Humanos**. Cruz Alta: Ilustração, 2023, v. 1, p. 325-338.
- FGV Social. **Mapa Mundi: municípios brasileiros (Mesma Escala) - (%) Porcentagem de Jovens (15 a 29 anos)**. Disponível em: <<https://cps.fgv.br/mapa-mundi-municipios-brasileiros-mesma-escala-porcentagem-de-jovens-15-29-anos-0>>. Acesso em 29 out. 2022.
- FREIRE, P. A máquina está a serviço de quem? **Revista BITS**, maio de 1984. Disponível em: <<http://acervo.paulofreire.org:8080/xmlui/handle/7891/24>>. Acesso em: 13 fev. 2023.
- G1. **Roraima lidera média nacional de acessos à internet por celulares, aponta pesquisa do IBGE**. Disponível em: <<https://g1.globo.com/rr/roraima/noticia/2021/04/15/roraima-lidera-media-nacional-de-acessos-a-internet-por-celulares-aponta-pesquisa-do-ibge.ghtml>>. Acesso em 14 fev. 2023.
- IBGE. **Censo Demográfico 2010**. Disponível em: <<https://censo2010.ibge.gov.br/sinopse/index.php?dados=11&uf=00>>. Acesso em: 14 out. 2022.
- KENNEDY, H. **Technobiography: Researching lives, online and off**. Biography. 2003.

LEFFA, V. J.; FIALHO, V. R.; BEVILÁQUA, A. F.; COSTA, A. R. (Org.) **Tecnologias e ensino de línguas: uma década de pesquisa em Linguística Aplicada**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2020. 260p.

NEMER, D. **Tecnologia do Oprimido: desigualdade e o mundano digital nas favelas do Brasil**. Vitória: Editora Milfontes, 2021. 298p.

PAIVA, V. L. M. de O. e. **Manual de pesquisa em estudos linguísticos**. São Paulo: Parábola, 2019. 160p.

PAIVA, V. L. M. de O. e; CASTRO, C. H. S. **Tecnobiografias: conhecendo o Brasil campesino e o letramento digital**. In: BATISTA JÚNIOR, J. R. (Org.) **Cadernos de letramentos acadêmicos: caminhos na Educação Básica, travessias no ensino superior e experiências na extensão universitária**. São Paulo: Parábola, 2022.

PAIVA, V. L. M. de O. e; MURTA, C. A. R. **Tecnobiografias em três gerações**. In: LEFFA, V. J.; FIALHO, V. R.; BEVILÁQUA, A. F.; COSTA, A. R. (Org.) **Tecnologias e ensino de línguas: uma década de pesquisa em Linguística Aplicada**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2020, p. 180-205.

SCHMITT, N. (Ed.). **An introduction to Applied Linguistics**. Arnold, 2002. 344p.

SIMÕES, G. da F. **Perfil sociodemográfico e laboral da imigração venezuelana no Brasil**. Curitiba: CRV, 2017. 112 p.

STAEVIE, P. M. **Expansão urbana e exclusão social em Boa Vista–Roraima**. *Oculum Ensaios*, n. 13, p. 68-87, 2011.

VICTORIANO, M. G. **Tecnobiografia macuxi: estudo de caso com mulheres indígenas residentes em Boa Vista, Roraima**. Universidade Federal de Roraima. 2023.

PRÁTICA DOCENTE E USO DE FERRAMENTAS DIGITAIS: DA NÃO ACEITAÇÃO AO USO INTENSIVO NO CONTEXTO EDUCACIONAL PÓS-PANDEMIA

Érika Rodrigues Moraes Machado Girão¹

INTRODUÇÃO

Em março de 2019, o Brasil notificava seu primeiro caso de COVID-19. A rápida disseminação da doença na sociedade exigiu do governo medidas que restringissem a circulação de pessoas. Diante desse cenário, as escolas tiveram que fechar suas portas, e o ensino, para não parar, teve que procurar outros meios para chegar até os alunos que estavam confinados em casa. A partir desse momento, as Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação (doravante TDICs) passam a ser a principal ferramenta do professor para alcançar seu público-alvo. É perceptível uma notável mudança no *status* dessas ferramentas, as quais passaram de um suporte para a prática docente a único meio para a realização das aulas no período pandêmico.

Discutir sobre o uso das tecnologias na educação não é um assunto novo. Downes (2019) já afirmava em seu artigo escrito em 1998 que o Dispositivo de Acesso Pessoal (PAD) seria uma ferramenta dominante na educação *on-line*. Ele seria como um *notebook* mais leve, com função *touchscreen* e com acesso à internet. Para o pesquisador: “a combinação de dispositivos de computação portáteis e acessíveis, combinados com ferramentas de apresentação digital amplamente disponíveis, tornará a educação genuinamente pessoal e portátil²”. (DOWNES, 2019, p. 10)

A previsão do autor pode ser duplamente confirmada: primeiro pelo grande número de lançamentos de *tablets* e, principalmente, de *smartphones* no mercado. Segundo, pela presença quase dominante destes últimos dispositivos nos lares, conforme constata pesquisa realizada pela Cetic em 2019, na qual os indicadores apontam que os dispositivos de comunicação, como televisão

1 Mestre em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Especialista em Linguística Aplicada ao Ensino de Língua Portuguesa pela UECE. Graduada em Letras Português pela UECE. Professora da Rede Municipal de Ensino de Fortaleza.

2 “The combination of portable and affordable computing devices, combined with widely available digital presentation tools, will make education genuinely personal and portable.”

e celular, estão dominantes nos domicílios em todas regiões do Brasil, seja na zona rural ou urbana.

Ao lançarmos um olhar para o uso das novas tecnologias no ambiente escolar, notamos que o seu uso remonta à década de 70. De acordo com Paiva (2019), antes do computador pessoal (PC), os *mainframes*, computadores em escala maior, que eram mais utilizados por empresas, chegam timidamente ao meio educacional. Neles, os professores registravam a presença dos alunos.

Na década de 80, com a aposentadoria da máquina de datilografia, entram em cena os PCs, que serviam, de uma forma restrita, para digitação de provas e textos. A década de 90 trouxe consigo a possibilidade de professores em diferentes lugares do Brasil e do mundo trocarem experiências e informações por meio da rede mundial de computadores: a internet. Paiva (2019) ressalta que, no Brasil, os computadores entraram no meio educacional na década de 90 e foram vistos com certa desconfiança por parte de docentes e gestores, o que parece ser comum quando surge uma nova tecnologia da comunicação, conforme atestam Dudney, Hockly e Pegrum (2016, p. 16): “sempre nos preocupamos com os impactos das novas tecnologias sobre a língua, o letramento, a educação e a sociedade como um todo”. Para ilustrar tal estranhamento, os autores mencionam o surgimento da própria escrita, criticada por Sócrates na Antiguidade Clássica por levar a memória ao declínio e o empobrecimento às discussões.

A inserção acelerada das TDICs, demanda ocasionada pelo isolamento imposto pela pandemia de COVID-19, está associada a transformações sociais e, acima de tudo, a mudanças no letramento de mestres e educandos. Apropriar-se desses novos letramentos é importante para garantir o uso eficiente das tecnologias e a participação colaborativa nos ambientes de aprendizagem.

Com base no exposto, justificamos a discussão proposta neste capítulo pela necessidade de lançarmos um olhar para o fazer docente diante da emergência de um grande número de recursos tecnológicos que rapidamente tiveram que ser apropriados por professores como forma de minimizar os impactos das aulas remotas na educação.

Pautados nessa discussão, objetivamos, de forma geral, analisar a prática docente no contexto das novas tecnologias e dos novos letramentos. Mais especificamente, tencionamos: 1) traçar um breve panorama das TDICs na educação antes e depois do período pandêmico; (2) refletir sobre o uso das TDICs no contexto educacional e seu impacto na formação do professor.

Em nosso aporte teórico estão os trabalhos de Sousa (2007), Rodrigues (2013) e Menezes (2019) para falarmos sobre as TDICs e de Mirsha e Koheler (2006), Freitas (2010), Carvalho (2011) e Dudney, Hochly, Pegrum (2016) para pensar o exercício docente diante dessas tecnologias.

Para desvelar o contexto aqui em foco, adotamos uma revisão bibliográfica de base qualitativa, posto que partiremos do estudo exploratório da literatura já lançada sobre o tema trabalhado. Gil (2008) avalia que a pesquisa bibliográfica é de grande importância em estudos históricos, pois não há outra maneira de ter acesso a fatos passados que não seja por fontes secundárias. Por meio de nossas leituras, buscamos observar a evolução do uso das TDICs no processo de ensino e aprendizagem e perceber seus impactos na formação docente.

Com base no exposto, dividimos nosso trabalho em duas partes. Na primeira, passaremos pelo surgimento do computador no Brasil, dos *mainframes* até o PC, incluindo uma discussão sobre algumas ferramentas digitais que a escola adotou, como a lousa digital e o *chromebook*, até o uso necessário do celular no ensino híbrido. Em um segundo momento, discutiremos a relação das ferramentas tecnológicas com a prática pedagógica no contexto pandêmico.

PANORAMA DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS DA INFORMAÇÃO E DA COMUNICAÇÃO

A tecnologia está presente em várias situações e ambientes da vida em sociedade, dentre eles, a escola, onde as TDICs (Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação) surgem não apenas para agilizar a comunicação entre os membros da comunidade escolar ou agilizar o processo, mas também como componente das disciplinas de diversas áreas, objetivando deixar o momento da aprendizagem mais lúdico, dinâmico e interessante.

Sousa (2007, p. 106) já mencionava que haveria uma tendência para que os novos espaços eletrônicos fossem utilizados como suporte para os materiais didáticos, de modo a complementar os espaços presenciais de aprendizagem. No auge da pandemia de COVID-19, percebemos quanto a tecnologia foi necessária para, minimamente, as aulas ocorrerem.

Atualmente, a Base Curricular Nacional (BNCC) explora a interface das diversas linguagens e suas práticas com as novas tecnologias da informação e da comunicação, tornando necessário o conhecimento e o domínio dessas ferramentas por parte dos professores.

Para compreendermos a adaptação à nova realidade, é importante traçarmos o percurso desde quando os primeiros computadores chegaram às escolas de forma discreta até o uso cotidiano do celular no Google Meet e entender como esse processo influenciou a prática docente.

Segundo Menezes (2019), houve, no ensino de línguas modernas, três momentos ligados à criação de tecnologias: a invenção da prensa por Gutenberg e o surgimento dos livros didáticos; as tecnologias de voz com discos, fitas cassetes e gravadores portáteis que poderiam ser usados em sala

de aula e o surgimento do computador e da internet, passando pela evolução dos telefones celulares.

Nesse sentido, segundo Menezes (2019), antes dos computadores pessoais, havia os *mainframes*, muito grandes e caros, que, no Brasil, foram usados na administração escolar na década de 70. Já na década de 80, o PC (computador pessoal) começou a ser usado apenas na digitação de provas e textos e houve o abandono das máquinas de datilografia, inclusive as mais modernas que permitiam corrigir os erros sem eliminar o papel.

A internet, no Brasil, para o público, só ocorreu em 1995 e, antes disso, apenas alguns professores de universidades federais e paulistas tinham acesso. Logo no final de 1997, foi criado o primeiro laboratório de computadores para os alunos da Faculdade de Letras da UFMG, um modelo que se tem até hoje nas escolas públicas, apesar de sucateados, muitas vezes. Nesse período, nas palavras de Menezes (2019), havia os problemas de conexão ou lentidão da internet ou até mesmo os alunos não possuíam computadores.

Já nos anos 2000 em diante, têm-se equipamentos que são as novas ferramentas para o letramento, como *notebooks*, *tablets*, lousas digitais, celulares e *chromebooks* e tudo com internet sem fio.

Contudo, usar essa gama de equipamentos trouxe um desafio para os professores e, na perspectiva de D'Água e Silva (2016), um dos motivos de tanta preocupação é porque foi um acontecimento que não nasceu na escola, e sim na sociedade, o que forçou docentes a mudar sua forma de levar o conteúdo para o aluno.

Portanto, a escola, percebendo a demanda do uso das TDICS, logo buscou se inovar com a roupagem tecnológica, principalmente com o uso dos mais diversos recursos em suas práticas pedagógicas, estabelecendo-se uma discussão acerca desse uso no processo de ensino e aprendizagem. Consequentemente, surgiram, por exemplo, as lousas digitais, que, segundo Rodrigues (2013), a princípio, causaram muita insegurança nos professores, seja porque não tiveram nenhuma intimidade com o computador, e, consequentemente, não se interessaram em aprender a manuseá-lo; seja porque preferiram continuar com suas aulas elaboradas há vários anos, pois aprender demanda tempo e um dos grandes problemas da docência é o fato de não haver incentivo, por parte das escolas, para destinar um tempo maior para a qualificação. Além disso, muitos perceberam os recursos tecnológicos como um inimigo e começaram a criticar, dizendo que as aulas seriam difíceis, as máquinas iriam falhar, a conexão da internet cairia e os conteúdos não seriam assimilados pelos alunos.

Malgrado a lousa digital ou interativa seja um equipamento que integra a linguagem audiovisual na prática educativa de alunos e professores e auxilie no

desenvolvimento de práticas inovadoras de ensino e aprendizagem, na visão de Rodrigues (2013), alguns professores não aceitaram ou não se adaptaram ao novo recurso, o que nos faz perceber que antigas práticas pedagógicas continuaram a resistir, praticadas, especialmente, pelos mais antigos.

Por outro lado, os docentes que encaram as TDICs com bons olhos proporcionam aos seus educandos a oportunidade de expandir os letramentos, pois passaram a entender que grande parte de seus alunos edita um áudio ou um vídeo em casa, produz animações com imagens paradas, adicionando música e voz ao mesmo tempo, algo que, há alguns anos, não era possível. Por isso, muitos educadores trabalham os multiletramentos, contemplando um letramento crítico que a sociedade pedirá aos alunos, por entenderem que a escola não pode ficar omissa com as tecnologias digitais.

Além disso, o trabalho com as tecnologias perpassa diferentes letramentos que também são adquiridos por quem deve ensinar. Valente (2007) aponta, nesse período de aquisição, para as fases de apropriação, ou seja, durante a aprendizagem dessas tecnologias, os processos são experimentados. Assim, o professor, no primeiro momento, se apropria das tecnologias para usar, descobrindo suas possibilidades interativas. Depois, consegue pensar na expansão desse processo para os discentes. Logo, após a vivência dessas etapas, é que o docente consegue integrar as disciplinas e seus projetos ao uso das TDICs.

Ao se apropriar das tecnologias e aplicá-las no cotidiano de sala de aula, o profissional da educação quebra a rotina, conforme atesta Moran (2013, p.2) ao afirmar que as tecnologias são um convite para que as instituições saiam do tradicional, partindo para “uma aprendizagem mais participativa e integrada, com momentos presenciais e outros a distância, mantendo vínculos pessoais e afetivos, estando juntos virtualmente”.

Na mesma esteira de pensamento, Ferrete e Ferrete (2015, p. 845) destacam a importância abordagem dos conteúdos de ensino e da prática contextualizada e integrada ao uso da tecnologia móvel. Mas, enquanto discussão, era uma ideia relativamente tranquila; no entanto, a prática compulsória, sem nenhuma preparação prévia, trouxe uma reação estressante para o professorado.

No período pandêmico, os recursos do Google possibilitaram aulas em tempo real por meio do serviço de comunicação por vídeo, o que chamamos de Google Meet. Aplicativos como Google Sala de Aula permitiram que, mesmo à distância, professores e alunos pudessem organizar suas rotinas de estudos e realização de atividades.

Para terem acesso às aulas on-line, muitos alunos utilizaram o celular, o qual, juntamente com os outros equipamentos, firmou-se como necessidade no momento de ensino remoto. Antônio (2010) salienta que o celular vem se

aperfeiçoando e atraindo pessoas, desde seu surgimento em 1973. Isso se deve à mobilidade e às várias possibilidades de uso, como acessar a internet, gravar e assistir a filmes, jogar e enviar e-mails. Não obstante suas muitas vantagens, algumas escolas não veem o aparelho com satisfação e até o proibem em sala de aula.

A par do uso do telefone móvel, Monteiro e Teixeira (2007) mencionam que há atividades cotidianas dos alunos com o uso do celular e que os professores precisam enfrentar o desafio de tê-lo como aliado e não como inimigo. Nesse sentido, é importante perceber que tudo que chega para agregar na educação pode ser importante se pudermos tirar um proveito para o processo de ensino e aprendizagem, o que abrange de grupos de estudo pelos WhatsApp ao uso de aplicativos para aprimorar a aquisição de uma segunda língua, por exemplo. Afinal, a todo momento vamos ser demandados a compreender e a usar as TDICs para melhor ensinar e aprender com os alunos.

Por isso, do professor é exigida uma nova postura, um novo *ethos* diante da nova conjuntura para acompanhar o público composto por nativos digitais que pretende atrair. Por conseguinte, na próxima seção, discutiremos a formação docente para o trabalho com as TDICs.

A FORMAÇÃO DO PROFESSOR PARA TRABALHAR COM AS NOVAS TECNOLOGIAS E A OS NOVOS LETRAMENTOS

A inserção das novas tecnologias no ensino, em especial no período da pandemia de COVID-19, a qual parece ter potencializado a demanda por esses recursos, exigiu de alunos e professores novas habilidades. No centro dessas habilidades, estavam os letramentos digitais, entendidos como a capacidade individual e social necessária para interpretar, administrar, compartilhar e criar sentido com as informações adquiridas por meio das tecnologias digitais. (Dudenev; Hokcly; Pegrum, 2016).

Diante dessa realidade, alguns desafios são impostos aos educadores, entre eles o domínio dessas ferramentas, por meio de uma formação que prepare o docente para o trabalho com os nativos digitais e o uso consciente dessas tecnologias em sala de aula, de forma a levar o aluno a refletir criticamente sobre o que consome e o que produz no contexto colaborativo da Web 2.0.

No tocante ao primeiro desafio, é importante frisar que só recentemente a formação do professor começou a se voltar para as novas tecnologias. A BNCC, documento parametrizador da educação básica brasileira e que também contribuiu para o alinhamento de políticas voltadas para a formação de professores, traz, na quinta Competência Geral da Educação Básica, a orientação para o trabalho com as tecnologias digitais de informação e comunicação:

compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva. (BRASIL, 2018, p. 9)

Infere-se que, para ajudar os estudantes a desenvolverem seus projetos em meio digital, é necessário que o professor tenha certo domínio deste meio para instruir seus alunos. De forma prática, podemos exemplificar o trabalho com *podcasts*. Ao solicitar que a turma elabore um exemplar do gênero, antes, é interessante que o mestre se aproprie não apenas da forma genérica, mas de todo o seu processo de elaboração, para que possa indicar melhores aplicativos, plataformas e sanar eventuais dúvidas sobre seus usos.

É mister ressaltar que esse domínio das tecnologias não anularia os conhecimentos de conteúdo e pedagógico. Ele viria como um adicional. A pedagogia e o conhecimento devem ter primazia sobre a tecnologia tanto na elaboração do currículo quanto no planejamento das aulas. Antes de decidir que recursos vamos usar, se um lápis ou um teclado, um papel ou uma tela, é preciso definir estratégias de ensino, conteúdos e metas pedagógicas.

Na mesma esteira de pensamento, encontramos as palavras de Freitas (2010):

os professores precisam conhecer os gêneros discursivos e linguagens digitais que são usados pelos alunos para integrá-los, de forma criativa e construtiva, ao cotidiano escolar. Quando digo integrar é porque o que se quer não é o abandono das práticas já existentes, que são produtivas e necessárias, mas que a elas se acrescente o novo. (FREITAS, 2010, p. 2010)

Assim, “se o primeiro passo para os professores é reconhecer os novos letramentos, o segundo é integrá-los ao ensino.” (Dudeney; Hokcly; Pegrum, 2016), as formações continuadas para esses profissionais precisam estar voltadas para um caráter mais pragmático das TDICs. Essa seria uma forma de se aproximar da tecnologia que os alunos usam no cotidiano, buscando empregá-la no ensino dos conteúdos.

Mirsha e Koheler (2006) defendem que os cursos de formação para professores podem se tornar mais práticos, não se resumindo a uma mera discussão sobre o que há de novo circulando ou a aquisição de competências básicas por meio do estudo de pacotes de *software*. Para os autores, a aprendizagem deve ser feita pelo *design*. Dessa forma, ela é pautada no “aprender fazendo”, o que fugiria do método tradicional de estudo, muitas vezes, baseado na leitura de teorias. Ademais, a iniciativa oferece ao aprendiz a oportunidade de sair do seu papel passivo e assumir um papel de protagonista ao apropriar-se do controle da aprendizagem.

Entretanto, formações continuadas convencionais podem não dar conta do caráter cambiante das tecnologias. Por conseguinte, as redes e comunidades virtuais de aprendizagem surgem como um suporte paralelo à formação docente para as TDICs. Nesses espaços de troca de conhecimento, há a possibilidade de trabalhar com a informação em diversos formatos: imagens, sons, vídeos.

Tais meios de aprendizagem podem englobar as plataformas elaboradas com objetivos educacionais como também as redes sociais, conforme explica Carvalho (2016):

embora existam ambientes virtuais mais voltados para o desenvolvimento de redes de aprendizagem, elas podem existir por meio das mais variadas ferramentas disponíveis no ciberespaço. Uma lista de discussão, um *blog*, *e-mails* e outras ferramentas de comunicação e armazenamento são meios para o desenvolvimento dessas redes e não poderiam ser considerados elementos distintivos. (CARVALHO, 2011, p. 43)

A depender do uso, redes sociais, como Facebook e Instagram, também podem abrigar uma rede ou comunidade de aprendizagem. Ainda de acordo com Carvalho (2011), para que isso ocorra, esses espaços virtuais devem ter um objetivo educativo bem definido, planejamento e um número considerável de membros que sejam educadores. A flexibilidade, a dinamicidade e o dialogismo encontrados nesses ambientes de aprendizagem virtual fazem como que a aprendizagem seja uma ação mútua, uma vez que “as pessoas ensinam e aprendem umas com as outras – até porque se trata de rede de pessoas em um processo educativo”. (CARVALHO, 2011, p. 51).

Envoltos em uma sociedade em que a tecnologia é o acesso para as informações e para os mais variados tipos de serviços, os alunos levam para a escola o que vivenciam com as inovações em seu cotidiano. Em consequência, esperam partilhá-las e dividi-las com os colegas e com o professor. Para que não haja um abismo digital entre docente e discente,

faz-se necessário enfrentar a responsabilidade de uma constante atualização, a defasagem entre o seu letramento digital e o do aluno e manter o distanciamento possibilitador de um olhar crítico diante do que a tecnologia oferece. Assim, espera-se que, nessa era da internet, o professor possa fazer de sua sala de aula um espaço de construções coletivas, de aprendizagens compartilhadas. (FREITAS, 20, 2010, p. 349)

Kenki (2014) corrobora com as palavras de Freitas ao propor que a formação docente tenha como foco um profissional bem formado intelectualmente, com capacidade para interagir com as inovações e, de forma autônoma, repensar sua própria prática, sabendo reconhecer seus limites e o momento certo para buscar se reciclar cultural e pedagogicamente.

Em suas palavras, Freitas e Kenki reforçam a necessidade de atualização

do professor diante da era digital. O seu papel como formador ganha novos contornos, visto que deixa de ser a figura central do processo de ensino e aprendizagem e passa a assumir o papel de facilitador, de mediador entre os aprendizes e tudo o que o meio virtual e tecnológico oferece. A centralização do conhecimento cede lugar para a construção coletiva do saber e para o incentivo ao protagonismo.

CONCLUSÃO

O uso das tecnologias na Educação não é recente. Entretanto, a urgência em trabalhar com as TDICs para que o ensino não parasse no período da pandemia de COVID-19 fez com que seu uso e seu domínio por professores e alunos ganhasse uma proporção maior. Desde os *Mainframes* até os smartphones, a forma como a comunidade escolar passou a se relacionar e até depender desses dispositivos mudou consideravelmente. No contexto pós-pandemia, a aquisição de novos letramentos digitais levou docentes a ressignificar suas práticas de sala de aula e até as suas formas de avaliação, as quais podem ter um caráter mais dinâmico, inovador e colaborativo com as tecnologias disponíveis no ambiente de sala de aula.

Essa necessidade de se adaptar ao novo fez com que docentes buscassem suporte para promover uma aprendizagem ou despertar interesse em seu educando. Para isso, o formato dos cursos de formação para esse profissional também tiveram que acompanhar a nova demanda, buscando trabalhar com o conceito aprendendo pelo *design*, o qual prima por uma vivência na qual o professor aprende por meio de atividades práticas o que mais à frente ensinará à sua turma.

O olhar para as tecnologias não será mais o mesmo, uma vez que a aprendizagem pelo *design* foi imposta pela necessidade de dar continuidade ao ano letivo. Dessa forma, as instituições de ensino precisam mudar sua forma de ensinar para que seus alunos possam acompanhar as mudanças sociais. Além disso, a tarefa dos educadores é desenvolver uma pedagogia de uso crítico das ferramentas digitais e, como propõe Almeida (1988), equilibrar reflexão, competência e tempo.

Discutir sobre educação sempre trará novas oportunidades, e somos responsáveis por provocar reflexões, buscando debater sobre a atuação do professor frente às tecnologias na educação e como essa cultura digital influencia na dinâmica escolar. É importante frisar que a escola tem o papel de testar novos caminhos para o ensino ou remodelar o que existe para que ele deixe de ser massacrante ou seja visto apenas como uma obrigação para se tirar notas boas.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, F. J. **Educação e informática**: os computadores na escola. São Paulo: Cortez, 1988.

ANTONIO, José Carlos. **Uso pedagógico do telefone móvel (Celular)**, Professor Digital, SBO, 13 jan. 2010. Disponível em: <<http://professordigital.wordpress.com/2010/01/13/uso-pedagogico-do-telefone-movel-celular/>>. Acesso em: 29 de julho de 2021.

Bessa, S. et al. (2017) **Uma Experiência de Formação de Professores no uso de Tecnologias Móveis**: A Sala de Aula Expandida com a Plataforma G Suite e Chromebooks. In: Anais dos Workshops do Congresso Brasileiro de Informática na Educação. p. 599.

BOCK, M. **Pesquisa sugere utilização do celular como ferramenta pedagógica na sala de aula**. Zero Hora, 2010. Disponível em: <http://zerohora.clicrbs.com.br/rs/geral/noticia/2010/06/pesquisa-sugere-utilizacao-do-celular-como-ferramenta-pedagogica-na-sala-de-aula-2937862.html>. Acessado em: 29 de julho de 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**: Educação Infantil e Ensino Fundamental. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Básica, 2018.

Carvalho, Jaciara de Sá. **Redes e comunidades ensino-aprendizagem pela Internet**. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2011.

CETIC.BR. Pesquisa disponível em: <https://cetic.br/pt/tics/domicilios/2019/domicilios/A/>. Acesso em 20 de jul. de 2021.

D'AGUA, SL., and SILVA, AG. **Reflexões acerca da formação docente e das tecnologias**. In: PERINELLI NETO, H., org. Ver, fazer e viver cinema: experiências envolvendo curso de extensão universitária [online]. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2016, pp. 153-167. ISBN 978-85-7983-758-6.

DUDENEY, G.; HOCKLY, N.; PEGRUM, M. **Letramentos digitais**. São Paulo: Parábola, 2016.

Ferrete, A. A. S. S; Ferrete, R. B. **As tecnologias móveis na formação docente**. Anais dos Workshops do IV Congresso Brasileiro de Informática na Educação. CBIE 2015. Disponível em: < <https://www.br-ie.org/pub/index.php/wcbie/issue/view/139>> Acesso em: 1 jul. 2021.

FREITAS, Maria Teresa. Letramento Digital e Formação De Professores. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 26, n. 03, p. 335, dez. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/N5RryXJcsTcm8wK56d3tM3t/?lang=pt&format=pdf> . Acesso em: 22 de julho de 2021.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6.ed. São Paulo: Atlas, 2008.

- KENSKI, V. M. O papel do professor na sociedade digital. In: CASTRO, A. D.; CARVALHO, A. M. P. (Orgs.). **Ensinar a ensinar: didática para a escola fundamental e média**. São Paulo, SP: Cengage Learning, 2014. p. 95-124.
- MENEZES, V. Tecnologias digitais no ensino de línguas: passado, presente e futuro. **Revista da ABRALIN**, v. 18, n. 1, 28 ago. 2019.
- MISHRA, P; KOEHLER, M. J. Technological Pedagogical Content Knowledge: A Framework for Teacher Knowledge. **Teachers College Records**. 2006. p. 1017-1054. Disponível em: file:///C:/Users/%C3%89rika%20Machado/Desktop/POSLA/DISCIPLINAS/Introdu%C3%A7%C3%A3o%20%C3%A0%20L.A/Artigo/MISHRA_PUNYA.pdf. Acesso em 24 de jul. de 2021.
- MONTEIRO, S. C. F.; TEIXEIRA, T. C. C. Imagens e práticas pedagógicas no cotidiano das escolas: o celular nas classes de alfabetização. **Revista Teias**: Rio de Janeiro, ano 8, nº 15-16, jan/dez. 2007.
- RODRIGUES, M. L.; PINHEIRO, R. C. O Letramento Visual de Alunos do Ensino Fundamental: uma experiência num museu virtual. **Quaestio - Revista de Estudos em Educação**, [S. l.], v. 14, n. 1, 2012. Disponível em: <http://periodicos.uniso.br/ojs/index.php/quaestio/article/view/791>. Acesso em: 1 jul. 2021.
- RODRIGUES, M.L. **A lousa interativa como um recurso de ensino e aprendizagem da língua portuguesa**. 2013. 57 p. Monografia (especialização em Linguística Aplicada) -UNI7 - Centro Universitário 7 de Setembro, Fortaleza, 2013.
- SANCHO, J. M.; HERNANDEZ, F. et al. (org.). **Tecnologias para transformar a educação**. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- SOUSA, S. C. T. As Formas de Interação na Internet e suas Implicações para o Ensino de Língua Materna. In: ARAÚJO, J. C. (org.). **Internet & ensino: novos gêneros, outros desafios**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007, p. 196-204.
- VALENTE, J. A. **As tecnologias digitais e os diferentes letramentos**. Pátio: Porto Alegre, 2007.

A COVID-19 E O SURDO: IMPACTOS DO ACESSO REDUZIDO E VULNERABILIDADE NA PANDEMIA

Jessica Malatesta¹

Madson Douglas Silva dos Santos²

Marilene dos Santos Marques³

Rosa Maria Lucena Xavier⁴

Terezinha Sirley Ribeiro Sousa⁵

1. INTRODUÇÃO

A COVID-19 é uma doença emergente, considerada uma pandemia em curso que iniciou em 2019 na República da China e se estendeu com velocidade assustadora ultrapassando os limites continentais. O impacto político, cultural e socioeconômico desse agravo pode determinar o surgimento de alterações substanciais na sociedade humana, em especial ao atingir países em desenvolvimento e aqueles com nível abaixo da linha de pobreza. Os múltiplos desafios, com alcance universal, diretamente relacionados ao comportamento clínico-epidemiológicos da doença, inclusive com as prováveis mutações do SARS-CoV2, a caracterizam como um problema de saúde pública pela magnitude, transcendência e virulência exteriorizadas, de acordo com o Ministério da saúde.

Para tanto estabeleceu-se como objetivo dessa pesquisa, investigar sobre o acesso às informações pelos surdos sobre a doença em decorrência da Covid-19, e analisar se há acessibilidade nos meios de comunicação em relação as informações sobre a COVID-19; identificar se os surdos tiveram acesso

1 Egressa da Universidade Estadual do Pará.

2 Licenciatura em Teatro pela Universidade Federal do Pará – UFPA. madson.appler@gmail.com.

3 Pedagoga. Mestre em Educação. profa. Assistente da Universidade do Estado do Pará. marilene.marques@uepa.br.

4 Mestre em Ciências da Educação - Facultad Interamericana de Ciências Sociales. Professora na Universidade Federal Rural da Amazônia – UFRA.

5 Pedagoga, Mestre em Educação – Universidade do Estado do Rio de Janeiro. profa. Assistente da Universidade do Estado do Pará - UEPA. terezinha.sirley@uepa.br.

as orientações de prevenção e entender se os surdos têm conhecimento sobre os efeitos protetores da vacina.

Apesar dos avanços históricos da comunidade surda, ainda são identificados grandes desafios para esse grupo em lutar por uma acessibilidade nas informações específicas e, por isso, se faz necessário criar estratégias para romper as barreiras de exclusão, objetivando incluir o surdo como cidadão de direito garantido pela Constituição cidadã de 1988, para que dessa forma haja uma estruturação planejada de recursos que facilitem o processo de comunicação das informações sobre a pandemia, permitindo que esse cidadão adote medidas preventivas em relação à essa doença e ganhe uma expectativa de vida maior.

Na oportunidade, foi entrevistado um grupo de alunos surdos, via Formulário do Google, onde foi aplicado um questionário voltado a investigar questões que norteiam essa pesquisa, cujo objetivo foi compreender se há informação acessível acerca da pandemia para esse público – alvo. Além disso, uma conversa prévia pelo aplicativo WhatsApp foi feita com os mesmos alunos, para assim poder ter uma maior percepção sobre o que os surdos pensam sobre a Covid-19.

As questões-problema levantadas foram: a comunidade surda compreende bem as informações sobre a pandemia? Há material acessível em libras sobre as orientações da COVID-19? A partir dessas considerações, buscou-se refletir e analisar sobre os impactos do acesso reduzido e vulnerabilidade dos surdos na pandemia.

Para isso, foi necessário buscar base nos conhecimentos de Quadros (1997); Gesser (2009); Lacerda & Santos (2014), entre outros autores que corroboraram com a temática.

Sabendo que muitas são as informações a respeito da pandemia de COVID-19 e que, a cada dia, surgem novos fatos sobre o assunto, surgiu a necessidade de verificar se essas inúmeras informações estão sendo repassadas ao sujeito surdo de forma acessível e completa, tendo em vista que, em muitos casos, não é assim que ocorre e os surdos acabam sem compreender muitos fatos importantes que ocorrem diariamente e, ainda, verificar se esses sujeitos estão compreendendo de forma eficaz sobre a pandemia.

Para que fosse possível fazer essa análise, necessário se fez coletar a opinião da própria comunidade surda sobre pontos relevantes em torno dos conteúdos que esses recebem sobre a pandemia e se estes estão compreendendo o que está sendo passado.

2. DESENVOLVIMENTO

2.1 *Falando de Sujeitos Surdos*

A história da língua de sinais sofreu mudanças e foi muitas vezes influenciada por diferentes grupos em diversos momentos e contextos. Partiu-se da descoberta da comunicação natural de pessoas surdas, para tentativas de moralização com intuito de “normalizar” os surdos. Campos (2014), esclarece que eram impostas regras de normalização que impediam que os sujeitos surdos tivessem uma vida pessoal própria. Somente em 1712, Charles Michel de L’Epée defendeu a língua de sinais.

Em 1857, no caso do Brasil, a Libras passou a contar como centro de referência em estudos surdos onde, aos poucos, a comunidade surda veio ganhando espaço. Entretanto a partir de 1880, uma nova tendência assume um compromisso para a educação de surdos, o Oralismo.

Em relação ao oralismo, requeria-se que o surdo tinha que se “encaixar” no mundo dos ouvintes. De acordo com Carmozine (2012):

É a reabilitação da fala aproximando os surdos do ideal ouvinte. Essa prática perdurou por anos, até quando iniciou a comunicação total onde se fazia uso da língua oral e a sinalizada simultaneamente, mas não teve êxito e com muita resistência a comunidade surda, se estabelece com o uso das Libras com o advento do Bilinguismo, na educação de surdos.

Segundo Quadros (1997), o bilinguismo é uma proposta do uso das duas línguas: a língua de sinais e a língua portuguesa, respeitando as diferenças linguísticas e os permitindo, quanto sujeitos de direitos, mais autonomia e oportunidades. Lacerda (2014), ressalta, inclusive, que a língua de sinais não é mímica, nem código, tampouco linguagem de animais.

A Língua Brasileira de Sinais -LIBRAS é uma língua, sendo assim, possui estrutura gramatical. A língua de sinais no Brasil foi reconhecida como meio de comunicação e expressão dos surdos em 2002 pela Lei nº 10.463, 24 de abril, Brasil (2002). Essa lei foi posteriormente regulamentada pelo Decreto nº 5626, de 22 de dezembro de 2005, Id (2005).

Os surdos têm características próprias culturais, que marcam seu jeito de ver, sentir e se relacionar com o mundo, a cultura do povo surdo é visual, ela traduz-se de forma visual (QUADROS,2004). A Libras é uma língua visual gestual utilizada naturalmente em comunidades surdas brasileiras, e que permite a seus usuários expressarem sentimentos, ideias, ações e qualquer conceito e/ou significado para estabelecer uma interação com as demais pessoas.

Segundo Gesser (2009), a língua de Sinais possui todas as características linguísticas de qualquer língua humana natural. Como as demais línguas orais,

ela não é universal, e ao longo do extenso território brasileiro a mesma apresenta variações que advêm das características regionais, sociais e culturais do lugar. É uma língua autônoma, que possui uma gramática específica nos níveis “fonológico” (estuda os movimentos e as configurações dos elementos envolvidos no momento que se dá um sinal), morfológico, sintático e semântico.

Assim sendo a linguagem tem apego fundamental na apropriação e na construção de conceito para os surdos. A inclusão é um direito de todos, garantindo os direitos sociais e individuais desse sujeito. Assegurar e promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais das pessoas com deficiência, visando a sua inclusão social e cidadania conforme preceitua a Constituição Federal de 1988. Há necessidade de criar canais com acessibilidade, além dos sites oficiais sobre a pandemia e os canais de Televisão.

2.2 A Covid-19 (Corona Virusdisease) x (des)informação

A Covid-19 (Corona virusdisease), surgiu no final do ano de 2019, na cidade de Wuhan, situada na China. Entretanto, na virada de 2019 para 2020, o vírus acabou se espalhando por todo o mundo, sendo decretada como uma pandemia, em 11 de março de 2020, informações obtidas segundo o site da Organização Mundial da Saúde. (OMS) (BRASIL, 2020)

No Brasil (2021), foram registrados cerca de 14.856.888 casos confirmados da doença e desse total, 411.588 (2,8%) vieram a óbito, segundo o Ministério da Saúde (2021). No Estado Pará de acordo com a Secretária Municipal de Saúde (SESMA), ocorreram 4.849.630 casos confirmados de pessoas infectadas pelo vírus e ainda continua acontecendo o contágio, é o que mostra no site da Sesma.

Segundo o site do Instituto Butantan, a Covid-19 é uma doença causada pelo coronavírus, denominado SARS-Cov-2, que apresenta um aspecto clínico com variedade de casos assintomáticos à quadros graves. Desse modo, apresenta-se como um dos maiores desafios sanitários do início do século XXI.

Segundo Ministério da saúde, a informação acerca da doença como os sintomas, as formas de contágio, a disseminação, a letalidade, o tratamento, as medidas de higiene e dentre outros, são essenciais para que todas as medidas protetivas sejam informadas à população, de maneira geral.

A desinformação pode levar o surdo a tomar decisões erradas, de maneira a prejudicar sua higidez e a de todas as pessoas do seu entorno. Além disso, hoje, o grande fluxo de falsas informações, vem se disseminando por todos os meios de comunicação e caracterizando um desserviço aos conteúdos informativo e educativo oficiais emanados pelos órgãos de saúde pública, ferindo o direito do cidadão de ter acesso a todas as informações necessárias para preservação da sua integridade física e mental, assegurada pela Lei Federal nº 12.527, sancionada

em 18 de novembro de 2011, que regulamenta o acesso dos cidadãos às informações públicas, de acordo com site do governo federal (BRASIL, 2021).

Quanto as pessoas surdas, a inacessibilidade às informações ensejou os direitos estabelecidos pela Lei Federal nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para promoção da acessibilidade das pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida, entre outras providências (BRASIL, 2000).

Muitos canais de informação, especialmente a televisão, não estão acessíveis aos surdos, pela complexidade das informações e a ausência de legendas nos discursos que tratam dessas informações, desde as autoridades governamentais até o contingente da saúde. Uma solução para esse problema seria a utilização do “close caption” um recurso de acessibilidade presente nos aparelhos de televisão, porém há falhas: algumas palavras não condizem com o que está sendo pronunciado na televisão, acarretando ao surdo o entendimento errôneo da informação dada; a falta do intérprete de Libras é uma grande barreira à informação ao surdo, barreiras existentes até os dias atuais.

Para Santos (2017), o trabalho do profissional intérprete de Libras diz interpretação em libras, pois o profissional realizará transposições simultaneamente ou consecutivamente de uma língua-fonte (língua oral-auditiva) para uma língua-alvo (língua visual-espacial ou língua oral- auditiva).

Historicamente, o surdo foi socialmente excluído de diferentes espaços sociais, como escolas e universidades, pela falta de acessibilidade, que acarretam problemas em diferentes esferas da sua vida como: saúde, profissional, intelectualidade, socioafetiva e espiritual. Além disso, quando observa-se o surdo pelas lentes da história, percebemos algumas tentativas de silenciamento, pois segundo Strobel (2009), o surdo era considerado com qualificações inferiores e com limitações.

2.3 Covid-19 e a vacina

Quando enfatizamos a área da saúde da população brasileira, no que diz a Constituição Federal (CF) de 1988, em seu artigo 196, versa que “saúde é direito de todos e dever do Estado” e, em seu Art. 23, inciso II, diz: “cuidar da saúde e assistência pública, da proteção e garantia das pessoas portadoras de deficiência”

De acordo com o portal da Fundação Instituto Oswaldo Cruz (FIOCRUZ), o isolamento social, o uso das máscaras, funciona como barreiras físicas para liberação de gotículas no ar quando há tosse, espirros, atos de cantar, roncar e até mesmo durante conversas e, também, o uso do álcool em gel e a higienização das mãos, funcionam como barreiras para a proliferação do vírus nas superfícies. Essas informações básicas de medidas de proteção as quais os ouvintes têm acesso, mas que para o surdo não está sendo colocado com a mesma facilidade,

falta a comunicabilidade para que possa entender a real situação do Brasil.

O processo de vacinação faz parte da realidade brasileira na luta contra a doença. As vacinas contra a Covid-19, como: a Fiocruz e a do Instituto Butantan, ambas liberadas pela Agência Nacional de Vigilância Sanitária (ANVISA), já se encontram em fase de operacionalização. Os esclarecimentos dos cientistas brasileiros e todo processo no desenvolvimento das vacinas, estão sendo realizados pelo site dos institutos e divulgadas pelos canais de comunicação.

O site do Instituto Butantan, informa que em parceria com Agência Nacional de Vigilância Sanitária, solicitou a autorização para iniciar os testes da ButanVac em humanos. Tais informações são importantíssimas ao conhecimento e esclarecimentos para pessoas ouvintes e surdas.

Efetivamente, a ampla cobertura vacinal da população é essencial na proteção específica enquanto prevenção individual e coletiva. Se o surdo é desprovido dessas informações básicas sobre Covid-19 e o direito de ser vacinado, entenderão a seriedade da doença e a importância da vacinação e até mesmo, como perceberam em que momento estarão aptos a serem vacinados.

3. METODOLOGIA

A presente pesquisa baseia-se em uma abordagem qualitativa descritiva, através da qual buscou-se analisar o acesso às informações sobre a Covid-19 pela comunidade surda, identificando os obstáculos enfrentados pelos sujeitos em estudo, durante o processo da pandemia.

O estudo foi realizado na capital do Estado do Pará, em uma Universidade Pública do Estado do Pará, em área urbana-central, com acesso rodoviário. A pesquisa foi realizada com 10 (dez) alunos surdos, sendo 05 (cinco) do curso de Letras Libras e 05 (cinco) do curso de Pedagogia Bilíngue, com idades entre 21 e 40 anos de idade, onde foi feita uma entrevista, sob forma de questionário individualizado contendo perguntas de múltipla escolha, que envolviam aspectos relacionados ao nível de interesse e conhecimento dos alunos surdos sobre a pandemia.

Em virtude da necessidade do isolamento social, o questionário foi produzido pelo Google, onde foi possível coletar as respostas em gráficos.

As perguntas foram formuladas em dois grupos, o qual o primeiro refere-se a informações pessoais dos alunos, como: nome completo, idade, com quem moram e se possuem acesso a meios de comunicação; já o segundo grupo de perguntas foi direcionado à questão e objetivos da pesquisa, ou seja, sobre a compreensão e acessibilidade dos alunos em relação a informações sobre a COVID-19.

4. DISCUSSÃO E RESULTADOS

A análise foi baseada nos dados e informações sobre o conhecimento que cada surdo tem sobre a Covid-19. Para que a pesquisa ficasse clara, optou-se por dispor as respostas nos próprios gráficos gerados pelo Google. Os dados informados mostram o seguinte: Pergunta nº 1: nome; Pergunta nº 2: Idade:

Diante da segunda pergunta, relacionada ao perfil dos entrevistados, obteve-se o seguinte resultado: as idades são entre 21 e 40 anos e dos 10 alunos, 01 pessoa tem 21 anos; 01 pessoa tem 22 anos; 01 pessoa tem 26 anos; 04 pessoas tem 27 anos, 01 pessoa tem 34 anos; 01 pessoa tem 35 anos e 01 pessoa tem 40 anos.

Em relação a Pergunta nº 3: Pessoas com quem o entrevistado reside, obteve-se seguinte resposta:

Quanto a essa pergunta, podemos observar que: 05 alunos moram com os pais; 02 alunos moram com o cônjuge (10% colocaram com o cônjuge e 10% acrescentou a pesquisa a opção “em união estável”); 01 aluno mora com avós ou tios; 01 aluno mora sozinho e 01 aluno mora somente com a avó.

Para a Pergunta nº 4: Acesso aos meios de comunicação:

A partir da questão 4, inicia-se o grupo de pesquisas referentes ao objeto de pesquisa, pois veremos, de fato, qual conhecimento os alunos têm sobre a pandemia e se eles têm acesso a essas informações.

Verifica-se então, que de acordo com essa pesquisa subscrita, que 07 (sete) dos 10 entrevistados, possui acesso aos meios de comunicação; 01 aluno não possui acesso e 02 alunos possuem, as vezes, o acesso.

Na Pergunta nº 5: Quais os meios de comunicação os alunos têm acesso? os resultados mostraram o seguinte:

Para essa pergunta, foram apenas duas respostas: 06 alunos responderam que, de todos os meios de comunicação disponíveis para escolha (conforme imagem do gráfico), eles têm acesso a internet e 04 alunos responderam que tem acesso a todos os meios de comunicação descritos. Nesse sentido, podemos verificar, desde já, que os 10 (dez) alunos entrevistados possuem acesso a meios de comunicação.

Pergunta nº6: O uso dos meios de comunicação e as informações sobre a COVID- 19:

Quando questionados se usam esses meios de comunicação para ter acesso a informações sobre a covid-19, responderam da seguinte forma: 06 alunos disseram que sim; 01 aluno disse que não; 02 alunos disseram que as vezes e 01 aluno disse que não gosta de saber sobre a pandemia.

Para a Pergunta nº 7: Nível de compreensão dos entrevistados sobre a COVID-19. Obteve-se:

Sobre a pergunta nº7, obteve-se as seguintes respostas: 07 alunos responderam que sabem apenas algumas coisas sobre a COVID-19 e apenas 03 alunos

responderam que estão cientes de todas as informações referentes a COVID-19.

Na Pergunta n° 8: Acessibilidade das informações sobre a pandemia aos surdos:

Essa pode ser considerada uma das perguntas mais importantes da pesquisa, pois versa sobre a opinião dos surdos entrevistados sobre a questão da acessibilidade das informações acerca da COVID. Sobreleva notar que, para tal pergunta, foram obtidas variadas respostas, quais sejam: 03 alunos responderam que sim; 03 alunos responderam que acham que falta melhorar a acessibilidade das informações sobre a pandemia aos surdos; 01 aluno acha que as informações são acessíveis, mas que mesmo assim ele(a) não compreende; 02 alunos responderam que as vezes essas informações são acessíveis e 01 aluno respondeu que não são acessíveis.

Para a Pergunta n° 9: A pandemia afeta a vida das pessoas de forma negativa? As respostas foram as seguintes:

As respostas obtidas foram: 04 alunos responderam que sim; 03 alunos responderam que não, e 03 alunos responderam que talvez ela afete. Desse modo, percebe-se que, 60% dos alunos podem não ter compreendido os reais riscos que a pandemia causa na vida das pessoas e isso pode (ou não) estar ligado as informações que eles recebem sobre o vírus.

Na Pergunta n° 10: Prevenção contra COVID-19:

Sobre o conhecimento dos meios de prevenção contra covid-19, as respostas foram diretas e a maioria afirmou que conhece sobre as prevenções da COVID-19: 08 alunos disseram que conhecem os meios de prevenção contra COVID-19 e 02 alunos responderam que conhecem mais ou menos os meios de prevenção.

5. ANÁLISE QUALITATIVA

A partir das respostas obtidas pelo Google e com base na conversa inicial com os alunos, realizadas pelo WhatsApp, algumas inferências foram feitas. O ponto de partida das análises versa sobre o acesso desse grupo de surdos aos meios de comunicação (rádios, jornais, televisão, internet); verificamos que todos tem acesso à internet, sendo este considerado, na atualidade, um dos maiores meios de comunicação e por ele são passadas milhares de informações sobre a pandemia diariamente, ou seja, todos deveriam conhecer sobre essas informações.

Ocorre que, ao nos depararmos com as respostas da questão n° 6 e 7, verificamos que não funciona dessa forma, uma vez que boa parte dos alunos não utiliza os meios de comunicação para saber sobre a pandemia e a maioria não compreende o que é repassado sobre essas informações.

Dessa forma, acredita-se que, mesmo que possuam acesso a meios de comunicação, as notícias e informações sobre a pandemia são carentes de acesso

no que tange ao nível de complexidade, tendo em vista que mesmo repassadas, não são acessíveis. Imprescindível informar que a carência do acesso, ocasiona, de certa forma, sofrimento para essas pessoas, pela falta de informações, pois ao desconhecerem dos riscos causados pelo vírus, podem acabar adquirindo a doença e transmitindo para as pessoas a sua volta, sem contar no perigo de morte que há nesse sentido.

Conforme preceitua Abreu et al. (2014), o atendimento ao sujeito surdo se torna ineficaz se houver falta de veiculação de maneira adequada das informações, se apresentando assim como barreiras. Diante disso, apesar de haver grande importância a acessibilidade à saúde para todos, percebemos que essa não é a realidade de todos, inclusive de muitos surdos.

Fazem-se necessárias políticas públicas voltadas a acessibilidade de notícias a comunidade surda, sendo transmitidas em Libras, pois assim eles terão um bom entendimento do assunto e poderão até evitar situações desgastantes e que ponham em risco sua integridade física ou suas vidas.

Ao questionarmos os alunos surdos entrevistados sobre o acreditarem ou não que a pandemia afeta negativamente a vida das pessoas, verificamos que, a maioria, não acredita que afete. Três alunos responderam, de pronto, que não afeta e outros três afirmaram que talvez afete. Essas afirmativas restam preocupantes, pois sabemos que o vírus pode ser letal e ainda ser transmitido para milhares de pessoas. Com essas respostas, só reafirmou que grande parte dos surdos pode até conhecer sobre a pandemia e receber as informações sobre ela, mas que não conhecem as peculiaridades dessa doença, tais como: os sintomas, contágio, disseminação, tratamento, as medidas de higiene e a letalidade.

Nesse viés, seguimos analisando sobre a pergunta número 10, que tivemos a maioria das respostas afirmativas, a respeito de conhecerem os meios de prevenção da COVID-19. Somente dois alunos informaram que conhecem mais ou menos essas informações. Válido ressaltar que as informações são passadas a eles e podem até compreender, mas a maioria só as compreende superficialmente, como podemos concluir acerca das respostas anteriores.

Outrossim, o acesso as informações de modo geral por parte da comunidade surda são através das redes sociais. A maioria das informações transmitidas nos noticiários observa-se que não estão adaptadas ao público surdo e ainda que esse fizesse leitura labial, conforme Gesser (2009), a “leitura labial são habilidades que precisam de treinos árduos e intensos para serem desenvolvidas”. Além disso, muitos surdos não fazem leitura labial, o que dificulta ainda mais esse processo.

De um modo geral, com base em todo o material obtido, entrevista e conversa informal com os surdos, depreende-se que há uma certa dificuldade na

falta de informações por parte dessas pessoas sobre os acontecimentos acerca dessa enfermidade que está tirando vidas e quais as medidas que as autoridades estão fazendo para a sociedade.

Ainda que os surdos entrevistados tenham um breve conhecimento sobre a pandemia, sustenta-se a ideia de que ainda são imprescindíveis que sejam adotadas medidas que proporcionem maior acessibilidade a esse público, tendo em vista que são seres humanos que merecem respeito e assim como todos os outros, possuem direito à saúde, conforme disposto no artigo 6º da Constituição Federal de 1988.

As mídias devem estar mais bem preparadas para atender as necessidades de todos, inclusive dos surdos, promovendo conteúdos acessíveis e detalhados, para que assim todos possam ter um pleno conhecimento sobre o assunto e poder decidir se de fato não devem se preocupar com o vírus ou devem tomar todos os cuidados exigidos pela prevenção.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Levando em consideração as necessidades de entender a doença por parte dos surdos em relação a pandemia, é importante as autoridades governamentais darem acesso legítimo a todas as informações manifesta no gabinete do governador, nos canais de televisão evitando assim a perda de vidas.

Nesse contexto de pandemia é fundamental que a comunidade surda tenha conhecimento de todas as informações para prevenção da doença, dos planos de governos existentes em apoio à classe desprovida de trabalho onde o surdo também está incluído, ressaltando que surdo só não ouve, que essa barreira da falta de informação seja rompida para que todos tenham acesso a tudo que envolve o tema, para que esse cidadão cuide melhor da sua vida e dos demais que estão em seu dia a dia.

À medida que o surdo vai tomando consciência sobre a doença e a compreensão da prevenção, resultará em vidas saudáveis e vidas sendo preservadas. É preciso humanizar a acessibilidade ao surdo, principalmente na área da saúde.

Ao final, podemos concluir que o acesso as informações repassadas aos surdos, através dos meios de comunicação, são reduzidas e nem sempre são de fácil acesso, prejudicando, de certa forma, sua compreensão total sobre o assunto.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Wolney Gomes. **Educação de surdos: formação, estratégias e prática docente**
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BRASIL. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. **Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS**. Brasília- DF, 2002.
- BRASIL. Ministério da Educação. Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. **Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais- LIBRAS**.
- BRASIL. Lei 13.147 de 6 de julho de 2015. **Um: Lei de inclusão da pessoa com deficiência**.
- BRASIL. Lei nº 01.048, de 8 de novembro de 2000. **Regulamenta o Decreto de 5.626, de 22 de dezembro de 2005**.
- BRASIL. Lei de nº 13.146, de 06 de julho de 2015. **Dispõe sobre inclusão da pessoa com deficiência (Estatuto da pessoa com deficiência) de 6/07/2015**.
- GESSER, Audrei. **LIBRAS? Que língua é essa?: crenças e preconceito em torno da língua de sinais é da realidade surda**. São Paulo. Editora Editorial, 2009.
- KARNOPP, Lodenir. **Literatura surda: material utilizado curso de letras LIBRAS**. Florianópolis, 2008.
- LACERDA, C.B. Feitosa e SANTOS, F. Lara. **Tenho um aluno surdo, é agora? Introdução à libras e educação de surdos**. São Paulo. Edificar, 2014.
- QUADROS. R.M. de. **Educação de surdos: a aquisição da linguagem**. Porto Alegre: Artmed, 1997.
- KARNOPP, L.B. **Língua sinais brasileira: estudos linguísticos**. Porto Alegre, Artmed, 2004.
- STROBEL, Karin. **História da educação de surdos**. USFC. Florianópolis, 2009.

A ALFABETIZAÇÃO E O LETRAMENTO COMO POSSIBILIDADES PARA A DEMOCRATIZAÇÃO DO PROCESSO EDUCATIVO

Emanuele Maria Silva Gonçalves¹

Maiza Silva dos Santos²

Michele Lemos de Oliveira Sousa Carvalho³

Tatiane Cristini da Silva⁴

Ailton Batista de Albuquerque Junior (Roinuj Tamborindeguy)⁵

-
- 1 Mestranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), vinculada à linha de pesquisa Estado, Políticas e Gestão da Educação. Membro do Grupo de Pesquisa de Estudos e Pesquisas em Políticas, Educação e Cidadania (Pólis). E-mail: emanuelemsg@gmail.com
 - 2 Mestranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), vinculada à linha de pesquisa Estado, Políticas e Gestão da Educação. Membro dos Grupos de Laboratório de Análise de Políticas e Gestão da Educação (LAPGE) e Estudos e Pesquisas em Políticas, Educação e Cidadania (Pólis). E-mail: maizasantos@ufu.br.
 - 3 Mestranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), vinculada à linha de pesquisa Estado, Políticas e Gestão da Educação. Membro do Grupo de Pesquisa Diversa. E-mail: michele.carvalho@ufu.br.
 - 4 Mestranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), vinculada à linha de pesquisa Estado, Políticas e Gestão da Educação. Membro dos Grupos Gestão da Educação Básica, Privatização e a Organização do Trabalho Pedagógico no município de Uberlândia e Horizontes para a Construção de Práticas Educativas na Perspectiva da Avaliação Formativa. E-mail: tcristinilva@gmail.com.
 - 5 Psicanalista@, Neuropsicopedagogo@, Letrólogo@, Assistente Social e Professor@-Pedagogo@. Doutoranda em Educação (UFU). Mestre em Avaliação de Políticas Públicas (UFC). Especialista em Gestão Escolar (FVJ); Educação a Distância (UCAM); Educação Inclusiva (FESL); Gestão Pública (UNILAB); Gênero e Diversidade na Escola (UFC); Psicopedagogia (UCAM); Neuropsicopedagogia (FLATED); Educação Infantil (FLATED); Serviço Social e Políticas Públicas (INTERVALE/MG); Serviço Social Organizacional (INTERVALE/MG); Metodologia da Língua Portuguesa (INTERVALE/MG); Docência na Educação Básica (IFMG); Gênero, Diversidade e Direitos Humanos (UNILAB); Gestão Empresarial (Intervale/MG); Educação de Jovens e Adultos (IFRO); Metodologia da Educação a Distância (Intervale); Ciências da Natureza e suas Tecnologias (UFPI); Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (UFPI); Matemáticas e suas Tecnologias (UFPI); Linguagens e suas Tecnologias (UFPI); Pedagogia Empresarial (Intervale/MG). Educação Digital (SESI-SC); Docência na Educação Profissional e Tecnológica (IFAC) e Psicanálise (FAVENI). Graduação em Pedagogia (UECE); Letras Português-Inglês (FGD); Letras Português-Espanhol (FGD) e Serviço Social (UNIP). E-mail: pedagogo.uece@hotmail.com.

1. INTRODUÇÃO

O presente capítulo tem como objetivo analisar o processo de aquisição da leitura e escrita a partir de uma perspectiva conectada com a consideração dos conhecimentos prévios das crianças, dentro de uma estrutura política neoliberal, assim como suas implicações para a formação de cidadãos críticos.

A alfabetização como parte fundamental da educação é um projeto social, que está a serviço de um modelo de Estado e, para isso, deve cumprir o seu papel dentro da ideologia vigente, que muitas vezes é apresentada com um discurso sedutor, eloquente, mas que omite seus verdadeiros objetivos. Nesse sentido, Freire (1999) afirma que a ideologia tem que ver diretamente com a ocultação da verdade dos fatos, com o uso da linguagem para penumbrar ou opacizar a realidade ao mesmo tempo em nos torna míopes.

Vivemos em uma sociedade orquestrada pela lógica neoliberal, com crescente desmonte do Estado a favor do crescimento robusto do mercado, do capital. Nesse contexto, a educação assume o papel fundamental de servir a esta ideologia. Em outras palavras, a educação está a serviço de quem? Quais os objetivos implícitos nas políticas norteadoras das práticas educativas?

Historicamente, Ferreiro (1985) enxerga a aprendizagem, pela visão tradicional como aquisição da técnica. Assim, a criança aprende a técnica da cópia, a sonorizar textos e a copiar formas. Entretanto, a autora aponta a necessidade de não reduzir e ignorar uma criança que pensa o propósito da língua escrita e seus componentes conceituais.

A prática de alfabetizar não pode se apresentar desvinculada do seu sentido social, ela deve contribuir para que o educando tenha acesso aos conhecimentos historicamente construídos pela sociedade de maneira a garantir a compreensão do mundo social, cultural, político e histórico que o cerca. Nesse âmbito, a escrita é responsável por instrumentalizar o acesso ao conhecimento de mundo.

As práticas de alfabetização dentro do ambiente escolar devem estar associadas ao conceito de letramento, que se define como a capacidade do sujeito de trabalhar com situações reais de escrita variadas, interpretar e produzir registros, ou seja, estar inserido no mundo letrado de forma ativa.

A importância da perspectiva de alfabetização indissociável do letramento está na potencialidade da utilização das múltiplas formas de cultura escrita na sociedade, dessa forma amplia-se a possibilidade da formação de sujeitos reflexivos e críticos sobre seu papel como cidadãos. Isso ocorre devido aos questionamentos, pois, conforme Castanheira (2008, p. 16.) o aluno é estimulado indagar-se “[...]sobre quem escreve e em que situação escreve; o que escreve; a quem o texto se dirige e com que intenções; quais os efeitos que o texto procura produzir no leitor”. Assim, possibilitando a construção de uma educação mais

democrática que pela óptica de Laval e Vergne (2023) configura-se para além da divulgação de saberes eruditos, devendo produzir um trabalho coletivo para que a apropriação dos saberes vise o desenvolvimento de uma consciência crítica voltada para a transformação.

Dessa forma, infere-se que a escrita possui um potencial de expansão da leitura de mundo, assim como Freire (1981, p. 11) explicita, “linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto”. À vista disso, trabalhar escrita relacionada com o contexto social é compreender o papel da educação enquanto um agente de transformação político, capaz de criar nos educandos condições para se inserir criticamente na sociedade nos diferentes setores, de criar caminhos para emancipação do trabalhador enquanto agente de transformação de sua realidade, dotado de direitos e participativo na construção de uma sociedade mais igualitária e democrática.

2. ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO COMO PROCESSOS INDISOCIÁVEIS

Quando se pensa na aprendizagem inicial da língua escrita deve-se considerar os múltiplos fatores que estão envoltos no processo de alfabetização, que se constitui em compreender o funcionamento da língua escrita a partir da representação dos sons da fala, ou seja, da transformação dos fonemas em grafemas. Entretanto, apenas essa compreensão não basta para a formação de sujeitos capazes de dominar a função da linguagem escrita em uma sociedade multifacetada e com desigualdades sociais, políticas, de gênero, econômicas, étnicas e raciais imensas. Diante disso, faz-se necessário pensar em uma alfabetização que extrapole os processos de codificar e decodificar, é preciso compreender o papel social da linguagem escrita. Dessa forma, somente a aprendizagem das representações gráficas não é o suficiente para atender as demandas sociais, pois:

A alfabetização – o saber codificar e decodificar, o domínio das “primeiras letras”, segundo a definição do dicionário Houaiss – não é mais suficiente. A sociedade atual, extremamente grafocêntrica, isto é, centrada na escrita, exige também o saber utilizar a linguagem escrita nas situações em que esta é necessária, lendo e produzindo textos com competência. (BATISTA; SOARES, 2005, p. 50)

A partir destes apontamentos de se pensar em um conceito de alfabetização associado ao uso social da escrita, houve uma necessidade de ressignificar o conceito de alfabetização:

Ao longo do século XX, porém, esse conceito de alfabetização foi sendo progressivamente ampliado, em razão de necessidades sociais e políticas, a ponto de já não se considerar alfabetizado aquele que apenas domina o sistema de escrita e as capacidades básicas de leitura e escrita, mas aquele que sabe usar a linguagem escrita para exercer uma prática social em que essa modalidade da língua é necessária. (*Idem*, p. 47)

Em consequência dessa ampliação da definição de alfabetização surge o conceito de letramento, que em consonância com Soares (2004, p. 96), “pode ser interpretado como decorrência da necessidade de configurar e nomear comportamentos e práticas sociais na área da leitura e da escrita que ultrapassem o domínio do sistema alfabético e ortográfico”. A relevância das práticas sociais da leitura e da escrita foram crescendo a partir do aumento das atividades humanas que necessitam e se baseiam na língua escrita, que exigem uma formação para além da alfabetização em seu sentido tradicional.

De acordo com esses apontamentos torna-se imprescindível direcionar a aprendizagem inicial da língua escrita com base nos conceitos de alfabetização e letramento. Isso significa que a criança precisa ter o domínio da tecnologia do sistema ortográfico, bem como as habilidades de uso dessa tecnologia. O conceito de alfabetização está ligado então à aprendizagem de uma tecnologia que foi construída pela sociedade ao longo de um processo histórico, possuindo padrões e processos linguísticos que precisam ser compreendidos pelas crianças.

Durante o período de alfabetização é preciso considerar o que as crianças estão compreendendo e vivenciando a respeito da linguagem escrita, se estão se apropriando dos conhecimentos e procedimentos que envolvem a distinção do sistema de escrita de outros sistemas de representação e a compreensão dos signos linguísticos, que incluem, segundo Soares (2005, p.24) “uma automatização das relações entre o escrito e aquilo que representa”.

Em contrapartida o letramento está definido como o uso da leitura e da escrita relacionado com o contexto social, político, histórico e cultural em que os sujeitos estão inseridos. Se relaciona com a capacidade dos educandos de ler e compreender diferentes gêneros textuais, mas essa compreensão vai além da estrutura textual, ela perpassa os objetivos de quem escreve, como escreve, para que escreve, em que contexto escreve e para quem se destina o texto. Apesar de alfabetização e letramento se constituírem em processos interligados, eles também devem ser entendidos a partir de suas diferenças.

Esses dois processos são diferentes por mobilizarem aspectos psicológicos e linguísticos distintos, porém eles se encontram indissociáveis por ser improvável desenvolver um processo de alfabetização significativo distanciado do contexto social em que o universo da escrita está inserido. Ao mesmo tempo em que o educando se alfabetiza, ele se letra devido ao contato com as variadas

manifestações escritas presentes no seu contexto. Trabalhar com esses dois processos significa colocar os educandos em convívio com a língua escrita concomitante com as indagações a respeito do seu funcionamento. O educador ou educadora deve trabalhar com ambos os processos, considerando a especificidade de cada um, para formação de sujeitos alfabetizados e letrados, que sejam capazes de compreender, através da escrita, questões fundamentais que perpassam seu contexto histórico social.

3. O PROCESSO DE APRENDIZAGEM E CONSTRUÇÃO DA LÍNGUA ESCRITA

O discente está inserido em um mundo letrado, dessa forma o primeiro contato que ele terá com a linguagem escrita não acontecerá no início do processo escolar. Contudo, isso não significa que apenas esse contato será o suficiente para que aprenda a ler e a escrever. Por isso, “uma das funções capitalistas da escola, é justamente, a função de alfabetizar a população, ou seja, possibilitar o acesso à cultura escrita” (CURTO; MORILLO; TEIXIDÓ, 2000, p. 64). Por seguinte, o processo de alfabetização deve considerar que ler e escrever são essenciais para a construção do conhecimento, por isso interagir com diferentes tipos de textos com funções sociais diversas possibilita ao educando compreender os objetivos de um texto escrito.

O processo de aprender a ler e a escrever possui várias etapas e, em concordância com Freire (1981, p. 19) “a alfabetização é a criação ou a montagem da expressão escrita da expressão oral. Esta montagem não pode ser feita pelo educador para ou sobre o alfabetizando. Aí tem ele um momento de sua tarefa criadora.” Com base nisso, compreende-se que o professor tem um papel de mediação no processo de construção do conhecimento que o educando realizará. O primeiro contato da criança com a língua escrita não ocorre somente no primeiro dia da escolarização, ele ocorre à medida que existe o contato com o mundo exterior letrado. Posto isto, as crianças vão criando ideias e noções, além de estabelecer relações para compreender o funcionamento da linguagem escrita, aprimorando ao longo do processo de construção suas hipóteses e formas de compreensão. Essas hipóteses são confrontadas nas tentativas de escrita e experimentação de diferentes formas de ler e escrever, por meio das tentativas, acertos e erros elas vão construindo e ampliando seu conhecimento sobre o funcionamento da escrita.

A primeira etapa desse processo está na diferenciação, que consiste em estabelecer a distinção entre desenhos e signos como letras e números, etapa em que a maioria das crianças, ao chegar à escola, já estabeleceu a diferença entre desenhar e escrever (CURTO; MORILLO; TEIXIDÓ, 2000, p. 28). A criança realiza grafias que tentam se assemelhar às letras e aos números, avançando

para aprender a diferenciar desenhos, letras e números. A partir disso, a criança vai avançando em suas hipóteses e passam a questionar de que forma podem representar, através da escrita, diferentes objetos. Suas próximas suposições relacionam-se com as formas de escritas fixas, escritas que se diferenciam segundo as características dos objetos, e as diferenciações na quantidade ou variedade de letras. Evoluindo para a escrita silábica, etapa em que para as crianças cada letra representa um som, sendo mais comum o uso de vogais.

Na escrita silábica-alfabética as crianças mesclam a escrita silábica com a escrita alfabética, até progressivamente se livrarem da hipótese de que uma letra é o suficiente para representar os sons da fala. A partir disso vão utilizando a linguagem escrita incluindo todas as letras, aparecendo problemas de outra natureza, como os gramaticais.

Recomenda-se considerar que cada criança é diferente, as ideias que elas constroem estão diretamente relacionadas ao contexto social em que estão inseridas e aos estímulos que elas recebem a partir do contato com leitores e com práticas de leitura e escrita realizadas por eles. A escola deve considerar os conhecimentos prévios dos educandos e verificar o nível em que cada criança se encontra no processo de ensino e aprendizagem, para que possa pensar nas questões sobre como desenvolver as metodologias para o domínio da prática da leitura e da escrita. Isso significa dizer que, no ambiente escolar, estarão presentes crianças com várias ideias a respeito da linguagem, algumas que têm muito contato com a linguagem escrita e outras que não possuem oportunidades de experimentar em seu cotidiano experiências de leitura.

Partir do pensamento infantil não faz milagres, mas facilita enormemente a educação e o ensino. As crianças deixam de dizer “não sei” e se põem a pensar como escrever, como reconhecer uma palavra. Aparece uma motivação desconhecida até então. Podem pensar e sua reflexão é entendida e estimulada (CURTO; MORILLO; TEIXIDÓ, 2000, p. 79).

Para Castanheira (2008, p. 16) “ensinar a ler é, antes de tudo, formar sujeitos leitores ativos, críticos que descubram a importância do ato de ler”. O despertar da criança para a importância da linguagem escrita não se dará somente através do aprendizado inicial dos mecanismos de codificação e decodificação, é preciso que seja visto seu uso em práticas sociais de produção de textos, pois sua utilização também constitui parte integrante do processo de aprendizagem. A leitura de textos com real utilização social é um mecanismo que estimula o ato de pensar por parte do educando, haja vista que é preciso se questionar sobre os objetivos e sentidos desses textos, tendo como aporte para a compreensão as habilidades de decodificar, ou seja, trabalhar com textos reais é uma prática que mobiliza para reflexão e possibilita novas aprendizagens.

Pensando nisso, o papel docente na escolarização deve considerar essas diferenças para poder pensar em práticas inclusivas, que permitam a participação e o acesso de todos os alunos à cultura escrita. As atividades propostas não podem atuar no sentido de enaltecer as desigualdades de oportunidades e de acesso ao conhecimento, elas devem considerar os diferentes ritmos, contextos socioculturais e fornecer os mecanismos para a criança desenvolver suas potencialidades. Em confluência com as reflexões realizadas por Freire (1981, p. 27) “Temos de respeitar os níveis de compreensão que os educandos – não importa quem sejam – estão tendo de sua própria realidade. Impor a eles a nossa compreensão em nome da sua libertação é aceitar soluções autoritárias como caminhos de liberdade”.

4. CAMPO EM DISPUTA: AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM E POLÍTICAS DE RETROCESSO

Pensar em como se dá a aquisição da leitura e da escrita, remete pensar sobre a maneira como a alfabetização ocorreu, quais impactos este processo trará para a vida de cada aluno e quais objetivos implícitos nas políticas educacionais fazem parte do processo avaliativo da aprendizagem.

A avaliação é um processo desenvolvido por e com seres humanos para seres humanos, que envolve valores morais e éticos, juízos de valor e problemas de natureza sociocognitiva, sociocultural, antropológica, psicológica e, também política. (FERNANDES, 2006, p. 37)

A avaliação da aprendizagem é item fundamental das políticas educacionais e estão em harmonia com a proposta de educação vigente e, por isso, pode apresentar perspectivas distintas ao interpretar os resultados como produto, dentro de uma abordagem mercadológica ou ao considerar os avanços obtidos pelos estudantes a partir da efetivação de uma prática formativa, reflexiva e crítica. O Brasil está inserido em uma lógica neoliberal que permeia todos os aspectos da sociedade, afeta os regimes políticos e formas de governo, em consequência, a avaliação da aprendizagem segue os parâmetros e normas impostas por esta lógica. Nesse contexto, a avaliação assume uma configuração classificatória, meritocrática e excludente.

Avaliar a alfabetização requer assumir um caráter formativo, centrado na aprendizagem do aluno, que considere como ponto de partida o conhecimento prévio das crianças, observando a individualidade e os condicionantes cognitivos, psicossociais e políticos em que ela está inserida.

A avaliação deve permitir que o aluno participe do processo ativamente, de modo que ele possa se perceber conscientemente, identificando as formas em que melhor se desenvolve, onde estão suas dificuldades e potencialidades, ou seja, que ele também possa se avaliar. Essa forma de permitir ao aluno refletir e

perceber seu envolvimento no processo avaliativo é uma maneira de estimular a construção de sua auto imagem e de desenvolver sua autonomia. A avaliação da alfabetização é importante para diagnosticar os níveis de aprendizagem em que as crianças estão, para isso deve ter clareza de quais objetivos pretende alcançar, que tipo de formação é desejável e qual foi a abordagem metodológica. Em uma perspectiva letrada deve-se levar em consideração a capacidade de utilizar a linguagem escrita dentro de seus usos sociais.

Entretanto, em 2019, sob o governo Bolsonaro, de caráter neoliberal e conservador, em meios a ataques à ciência, desrespeito à diversidade social e à liberdade de pensamento, o conceito de letramento, visando a contextualização do discente com o mundo real da leitura e da escrita e a democratização do conhecimento do mundo letrado, sofreu tentativas de supressão.

Em oposição ao conceito de letramento em 2019, foi instituída pelo decreto n ° 9765, em 11 de abril, a Política Nacional de Alfabetização (PNA) e, conforme apresenta em seus artigos, essa política define que a alfabetização deverá ser baseada em evidências científicas, fundamentada nas ciências cognitivas e tem como público-alvo as crianças na primeira infância e alunos dos anos iniciais do ensino fundamental, priorizando a alfabetização das crianças no primeiro ano do ensino fundamental.

A introdução do documento Alfabetização Baseada na Ciência – Manual do Curso ABC, explicita que a iniciativa desse programa advém de uma parceria entre instituições brasileiras e portuguesas. Ademais, se ancora em organizações internacionais como a OCDE, IEA, UNICEF, UNESCO e Banco Mundial. Essa política, além de ter sido instituída através de um decreto, tenta invalidar todo o estudo que envolve a alfabetização e letramento em nosso país, incoerente com o Plano Nacional de Educação, cuja meta 5 objetiva alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do terceiro ano do ensino fundamental. Assim sendo, a PNA vai de encontro ao que é estabelecido na Base Nacional Comum Curricular, em que o processo de alfabetização, até o final do segundo ano do ensino fundamental, deve ser o foco da ação pedagógica. (BRASIL, 2019).

O letramento, dessa forma, foi substituído pela literacia e de acordo com o documento ABC, refere-se

à capacidade dos alunos de compreenderem e usarem textos escritos, refletindo sobre o conteúdo e envolvendo-se na leitura para atingirem objetivos pessoais, para adquirirem conhecimento, para se desenvolverem e participarem na sociedade. Além da decodificação e da compreensão literal, implica ainda interpretação, reflexão e capacidade para usar a leitura para atingir objetivos pessoais. (BRASIL, p. 22, 2021).

Buscando compreender as questões ideológicas envolvidas nessa política, Mortatti (2019) elucida que:

a PNA visa à “intervenção máxima” na alfabetização, por meio da imposição autoritária de ações pautadas em princípios do ultraconservadorismo político conjugados com fundamentalismo científico-religioso, em aparente contradição com os princípios do “Estado mínimo” pautados pelo neoliberalismo ao qual se alinha (de modo subserviente mentalidade colonizada a países e organismos internacionais) a política econômica do atual governo federal, com objetivo de implementar agenda de privatização dos empresas e serviços públicos, a fim de beneficiar interesses “do mercado”, ou seja, de grupos de empresários, rentistas, banqueiros (MORTATTI, p. 44, 2019).

Em Junho de 2023, durante o Governo Lula, foi Instituído pelo Decreto nº 11.556/2023, o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada, com o objetivo de subsidiar ações concretas dos entes federativos, para a promoção da alfabetização de todas as crianças do país. Esse compromisso objetiva garantir que 100% das crianças brasileiras estejam alfabetizadas ao final do 2º ano do ensino fundamental, seguindo a meta proposta pela BNCC. Esse compromisso revoga o Decreto nº 9.765, de 11 de abril de 2019 (BRASIL, 2023). Espera-se com esse decreto que o direito das crianças da Educação Infantil seja respeitado, não tendo como objetivo a alfabetização, mas a oportunidade de aprenderem por meio de um ambiente que estimule e que oportunize a apropriação da língua escrita e que a alfabetização e letramento continuem embasando os processos de ensino-aprendizagem, valorizando a liberdade de pensamento e as formas de expressão da linguagem da infância.

A alfabetização em uma perspectiva letrada pode contribuir para a instituição de práticas pedagógicas mais democráticas dentro da escola, haja vista que oportuniza o discente a entrar em contato com textos reais que permitem maior compreensão do mundo real e do impacto da linguagem escrita nas mais diversas formas de interação social. Além disso, retira o sujeito do lugar de passividade e de receptor do conhecimento traduzido pelo professor, pois o coloca pra pensar, questionar e utilizar a linguagem com propósito de interferência na vida em sociedade, se constituindo em uma possibilidade de participação e de produção de textos reflexivos.

O fortalecimento de uma educação democrática não será realizado sem que o indivíduo se torne “um participante ativo da vida social e cultural, da renovação e da sua criatividade. E podemos acrescentar: um ser plenamente responsável pelo mundo no qual vai viver” (Laval. Vergne, 2023, p. 25). Dessa forma, em um mundo letrado a consciência do papel da língua escrita é fundamental para que os estudantes “façam a experiência da autonomia individual e do autogoverno coletivo. Não se trata aqui de uma questão de doutrina, mas de prática pedagógica e de organização institucional” (LAVAL; VERGNE, 2023, p. 25).

5. À GUIA DE APONTAMENTOS SINTÉTICOS E FINAIS

Grosso modo, a partir das reflexões realizadas ao longo deste trabalho é possível concluir que a alfabetização é um campo permeado por contradições e disputas políticas. A escola é um meio institucionalizado de educar os sujeitos da sociedade ao longo de vários anos e possui um papel indispensável na construção de um projeto de sociedade. É permeada de disputas políticas justamente por possuir um lugar central na democratização do conhecimento, sendo um mecanismo de formação de consciência, que também pode ser usado como forma de reprodução de uma ideologia neoliberal, como um mecanismo de exclusão e de reprodução de uma lógica de mercado que visa formar indivíduos limitados a um tipo de saber voltado para o trabalho.

Sumariamente, a educação não pode ser desvinculada do seu sentido social e a alfabetização não pode se desvincular do conceito de letramento, pois durante todo o processo educativo as crianças vão criando hipóteses a respeito do funcionamento e das finalidades sociais da linguagem escrita, sendo que para alcançar a compreensão, de maneira mais eficaz, é preciso que as práticas dentro da escola estejam vinculadas àquilo que compõe o mundo social no qual a criança está inserida.

Sinteticamente, penas alfabetizar já não corresponde à demanda e diversidade da sociedade contemporânea, é preciso que o processo de escolarização forneça mais do que mecanismos de codificar e decodificar. Os sujeitos devem estar em contato com variadas práticas de uso social para que possam compreender de forma crítica não somente o papel da escrita, mas como essa pode se constituir em uma possibilidade de perceber a realidade com vistas à transformação social.

À rigor, democratizar a educação implica um projeto de emancipação que permita igualdade de acesso à cultura e aos saberes historicamente construídos pela humanidade, valorizando aquilo que as crianças sabem e compreender o seu contexto é fundamental para o docente estimular a aprendizagem e ajudar na construção da autonomia do educando, para que todos, independentemente de sua classe, possam se tornar sujeitos dotados de saber e com consciência crítica de seu papel social.

REFERÊNCIAS

BATISTA, A. A. G *et al.* **Avaliação diagnóstica da alfabetização**. Belo Horizonte Ceale/FaE/ UFMG, 2005.

BATISTA, A. A. G.; SOARES, M. **Alfabetização e letramento**: caderno do professor. Belo Horizonte: Ceale, 2005.

BRASIL. **Alfabetização Baseada na Ciência**: Manual do Curso ABC. Dispo-

nível em: http://alfabetizacao.mec.gov.br/images/pdf/manual_do_curso_abc.pdf. Acesso em: 30/10/2023.

BRASIL. **DECRETO 11.556, DE 13 DE JUNHO DE 2023**. Compromisso Nacional Criança Alfabetizada. Disponível em: <https://encurtador.com.br/bcfPW>. Acesso em: 30 out. 2023.

CASTANHEIRA, M. L.; MACIEL, F. I. P.; MARTINS, R. M. F. (org.). **Alfabetização e letramento na sala de aula**. Belo Horizonte: Autêntica: Ceale, 2008.

CURTO, L. M.; MORILLO, M. M.; TEIXIDÓ, M. M. **Escrever e ler**: como as crianças aprendem e como o professor pode ensiná-las a escrever e ler. Porto Alegre: Artmed, 2000.

FERNANDES, D. Para uma teoria da avaliação formativa. **Revista Portuguesa de Educação**. Minho - Portugal: Universidade do Minho, p. 21-50, 2006. Disponível em: <http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/rpe/v19n2/v19n2a03.pdf>. Acesso em: 31 out. 2023.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: Saberes necessários à prática educativa. 22. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 34. ed. São Paulo: Cortez, 1981.

GENTILI, P. Neoliberalismo e educação: manual do usuário. In: SILVA, T. T. da & GENTILI, P. (Orgs.). **Escola S.A.**: quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo. Brasília, DF: CNTE, 1996.

IANNI, O. **Neoliberalismo e nazifascismo**. Dossiê Neoliberalismo e Neofascismo. Crítica Marxista.

LAVAL, C.; VERGNE, F. **Educação democrática**: A revolução escolar iminente. Trad. CREDER, Fabio. São Paulo, Vozes, 2023.

MORTATTI, M. R. L. Brasil, 2091: notas sobre a “política nacional de alfabetização”. **Revista OLHARES**, v. 7, n. 3 – Guarulhos, novembro 2019. Disponível em: <https://periodicos.unifesp.br/index.php/olhares/article/view/9980/7190>. Acesso em: 31 out. 2023.

SOARES, M. **Alfabetização e letramento**: caminhos e descaminhos. São Paulo: Artmed, 2004.

SOARES, M. **Alfabetização**: a questão dos métodos. 1. ed. São Paulo: Contexto, 2018.

O PAPEL DO PROFESSOR E DA ESCOLA NA SUPLANTAÇÃO DO TDAH

Kassia Lia Costa Fernandes¹

Cézar Gomes Soares²

Lorena de Fátima Coelho Guerra³

Nadja Ully Martins Paula⁴

Paulo Vinicius Leite de Souza⁵

1. INTRODUÇÃO

Recentemente foi constatado que o número de crianças com Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) tem aumentado principalmente no âmbito escolar, conseqüentemente a demanda das escolas por profissionais preparados para trabalhar com esses alunos vem aumentando paralelamente (França, 2012). Neste trabalho iremos abordar o papel docente e da escola na aprendizagem de estudantes TDAH.

O transtorno do déficit de atenção e hiperatividade (TDAH) tem como definição um distúrbio neuropsiquiátrico mais prevalente em crianças em idade escolar. Sendo caracterizado por comportamentos de desatenção, impulsividade e hiperatividade, segundo American Psychiatric Association (2013). Além do mais, a terminologia do TDAH é usada para descrever uma desordem específica que afeta crianças e jovens no processo de ensino e aprendizagem. Estes, apresentam um quadro de perda de sustentação da atenção, hiperatividade mental e motora, pois mantem seu corpo e mente em constante movimento, sugerindo uma desarmonia entre o sentir, o pensar e o agir (ANTONY; RIBEIRO, 2004).

1 Especialista em Psicopedagogia (FAVENI). Graduada em Pedagogia (UECE). kassialia97@gmail.com.

2 Especialista em Novas Tecnologias Digitais (Faculdade Maximus) Graduado em Pedagogia (UFC). profcezargoares@gmail.com.

3 Especialista em Gestão em educação a distância (IFRO). Graduada em Pedagogia (FAVENI). Lorenaguerra1803@gmail.com.

4 Especialista em Letramento e Alfabetização (Uniasselvi). Graduada em Pedagogia (UFC). ully_endo@hotmail.com.

5 Doutor e mestre em Bioquímica e Biologia Molecular (UFC). Graduação em Ciências Biológicas (UECE). paulo.bio57@gmail.com.

A criança hiperativa, em sala de aula, exige uma atenção especial por parte do professor, portanto é necessário que este esteja bem preparado para posicionar o aluno em sala de aula, como proceder nas tarefas e no relacionamento, sendo um mediador entre o TDAH e os demais estudantes (CUNHA, 2012).

Frequentemente, professores de escolas públicas e particulares, queixam-se de alguns alunos com persistente dificuldade em realizar atividade escolares, causada pela desatenção, agitação e impulsividade, apresentando dados essenciais como: frequentes falhas em terminar tarefas, não ouvir, agir sem pensar, dificuldade de concentração em trabalhos escolares e principalmente a incapacidade de permanecer sentado, tendo como melhora do processo de ensino-aprendizagem a contribuição do professor mitigador (ROHDE *et al.*, 2003). Por isso, se faz necessário um preparo docente qualificado para atender as necessidades destes alunos.

Por outro lado, é possível observar o descontentamento dos docentes que se veem em uma situação de inaptidão para atender a demanda destes alunos, devido a deficiente formação acadêmica ocasionada pela objeção da faculdade em formar docentes qualificados para atuar na educação especial (FERNANDES *et al.*, 2011).

Devido a interferência causada na aprendizagem e o baixo rendimento colegial causados pelo TDAH, este tem se tornado tema de inúmeros estudos, debates e pesquisa (Albano, 2012; Alencar, 2006; Américo *et al.*, 2016; Antony & Ribeiro, 2004; Barkley, 2000; Benczik & Bromberg, 2003; Borges 2012; Campos, *et al.*, 2007; Dupaul GJ e Stoner G 2007; Hallowell & Ratey Leite, 1995; Luizão e Scicchitano, 2014; Moura e Silva, 2019). Os principais estudos apontam como foco o âmbito escolar, uma vez que os alunos com TDAH apresentam em sua maioria registros de suspensão, expulsão, reprovação e baixo desempenho em seus históricos escolares. Entretanto, essas características e dificuldade que afetam o desenvolvimento escolar de crianças, influenciam diretamente nos parâmetros motores, cognitivos e sociais (Américo *et al.*, 2016). Consequentemente, estas crianças têm dificuldade em manter o foco e realizar determinadas atividades em que exijam maior concentração e organização (SCHMIDEK *et al.*, 2018).

Infelizmente, é primário o conhecimento dos docentes acerca das dificuldades do aluno com TDAH e principalmente o caminho que este percorrer para aprender. Muitas vezes, devido a inadequação pedagógica as especificidades relativas aprendizagem de alunos com TDAH, o professor encontra um quadro de dificuldades no qual não consegue reter atenção do aluno. Isto impacta diretamente no rendimento de seus alunos e, por consequência, gera um quadro de auto frustração no docente, uma vez este enfrenta a

pressão da comunidade escolar que exige um bom desempenho dos seus alunos (FERNANDES *et al.*, 2021).

De acordo com Borges (2012) o aluno com TDAH, é capaz de aprender e chegar a resultados iguais aos de outros alunos com o mesmo nível de escolaridade quando possui docentes capacitados. Assim, é de suma importância que este utilize, em suas aulas, estratégias cognitivas, isto é, *estratégias* de controle e regulação do próprio conhecimento para gerir a atenção dos alunos e familiarizar-los com o conteúdo estudado.

Nisbett & Shucksmith (1987), conceituam estas estratégias de aprendizagem como sendo consequências integradas de procedimentos ou atividade que se escolhem com o propósito de facilitar a aquisição, armazenamento e/ou utilização de informação.

É importante saber lidar com o comportamento da criança e identificar nas dificuldades as possibilidades, pois o desempenho do professor pode ajudar ou prejudicar o aprendizado dos alunos com TDAH (Moura, 2019). Afinal, pouco adiantará o tratamento médico/psicológico da criança, se esta não é bem acompanhada em sala de aula, de forma que as suas dificuldades de concentração possam ser minimizadas.

No entanto, de acordo com Moura e Silva (2019), o professor não é o único profissional que pode auxiliar na suplantação do TDAH. O tratamento para o transtorno se faz múltiplo, dependente também de familiares e profissionais da saúde mental:

Nota-se diferentes direções na evolução do TDAH em função do ambiente familiar e social, visto que quanto mais organizada e adequada for a estrutura familiar e escolar, melhor será a evolução possível do quadro TDAH (MOURA; SILVA, 2019, p. 5).

Em contraste, a ausência de uma estrutura familiar e do suporte de educadores e profissionais da saúde mental, podem agravar o quadro e acarretar no surgimento de outros transtornos (SCHMIDEK *et al.*, 2018). Em função disso, podemos entender que a escola e a família podem assumir e contribuir para atenuar as dificuldades causadas por esse transtorno na vida dos alunos com TDAH.

Neste contexto, o presente trabalho apresenta o conceito de hiperatividade, verifica a preparação dos professores necessária para trabalhar com estratégias que auxiliem no rendimento desses estudantes e principalmente, que esse material servirá de apoio e aproveitamento para professores que tenham estudantes hiperativos inclusos em suas classes.

2. EXPLICANDO O TRANSTORNO DO DÉFICIT DE ATENÇÃO COM HIPERATIVIDADE (TDAH) EM CRIANÇAS

O TDAH é um transtorno do desenvolvimento do autocontrole, que consiste em problemas com os períodos de atenção, o controle do impulso e o excessivo nível de atividade. Em suma, quem apresenta esse transtorno tem dificuldade com o controle do próprio corpo e, por conseguinte, da sua atenção. Os sintomas do TDAH colocam o indivíduo em situação de desfavorecimento social e escolar, causando fragilidade no armazenamento de informações na memória, dificuldade em manter-se atento e em controlar os impulsos (ALENCAR *et al.*, 2009).

Atinge diretamente o sistema nervoso central, e pode ser geneticamente herdado ou não. Para Barkley (2002), as causas para o desenvolvimento do TDAH podem ser diversas, como explica:

Embora a maioria dos casos de TDAH pareçam emergir de efeitos genéticos e dificuldades com o desenvolvimento do cérebro e seu funcionamento, o TDAH certamente pode surgir também de danos diretos ao de doenças cerebrais (BARKLEY, 2002, p.3).

Na literatura existem muitos estudos sobre esse transtorno que, por sua vez, tem recebido diferentes nomenclaturas:

Este transtorno tem aparecido com variações na sua terminologia. No DSM-II; Distúrbio do Déficit de Atenção com/sem Hiperatividade, no DSM- III; Distúrbio de Hiperatividade com Déficit de Atenção, no DSM-III-R; Transtornos Hipercinéticos, na CID-10. Segundo a nomenclatura atual, em vigor desde 1994, com a publicação da quarta edição do Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders – Fourth Edition – DSM-IV- essa síndrome passou a ser chamada de Transtorno do Déficit de Atenção/Hiperatividade (ALENCAR, 2009, p.15).

Na publicação da quarta edição do Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (1990), foi definido que esse transtorno subdividia-se em três tipos: predominantemente desatento, predominantemente hiperativo/impulsivo e o tipo misto ou combinado. No entanto, qualquer uma das características apresentadas nessas subdivisões são suficientes para intervir de maneira significativa nos processos escolares, causando grande impacto no processo de aprendizagem. Alencar (2009) explicita:

A desatenção acarreta elevado número de erros em atividades escolares, devido à dificuldade de manter a concentração e, conseqüentemente, a quantidade de tempo dedicado aos estudos, minimiza a capacidade de abstração dos conteúdos estudados e a organização das informações na memória; a impulsividade provoca ansiedade em responder às questões propostas, fazendo com que o aluno às responda de forma incompleta, interrompa a explicação frequentemente e, por último, a hiperatividade que

suscita a inquietação, movimentos e falas excessivas, situações perigosas, problemas de convivência com os colegas e prejuízo no andamento das aulas (ALENCAR, 2009, p.32).

Repara-se que não existem apenas interferências cognitivas e falta de atenção, mas uma grande atividade motora em que a criança não consegue controlar os seus impulsos. Para a médica e psiquiatra Ana Beatriz Silva (2009), as crianças com TDAH tem profunda dificuldade em se concentrar em determinado assunto ou enfrentar situações que sejam obrigatórias, tais fatores comprometem a sua aprendizagem e amizade com os colegas. Por este motivo, a escola e um dos ambientes em que o TDAH se torna mais evidente.

Benczik (2015) declara que os sintomas aparecem frequentemente cedo na vida da criança, mas se tornam mais graves a partir do ingresso desta na escola, porque, durante o processo de aprendizagem escolar a criança necessita focar mais a sua atenção e permanecer sentada, durante as aulas. Desta forma, indivíduos com esse distúrbio apresentam o desempenho em atividades aplicadas pelos professores, notoriamente inferior às suas capacidades e habilidades.

Alguns dados apresentados por Barkley (2000) sobre o rendimento escolar de alunos TDAH, afirmam que aproximadamente um terço ou mais destas crianças não conseguem acompanhar o ritmo exigido pela etapa escolar em que se encontra inserido, e cerca de 35% não consegue concluir o ensino médio. No entanto, tais interferências não significam que o transtorno torna os indivíduos menos inteligentes ou capazes, apenas encontram-se em desvantagem, em decorrência da falta de atenção, memorização e contenção dos impulsos.

É comum haver divergências na opinião dos autores no que diz respeito à avaliação e diagnóstico do transtorno: de um lado temos, por exemplo, Mutarelli (2008), que questiona a existência do diagnóstico de TDAH, e adverte a falta de atenção do sistema em que vivemos hoje, por outro há muitos que acreditam e fazem levantamentos importantes sobre essa questão. Todavia, os autores entram em consonância sobre a ideia de que, no contexto escolar, devido às exigências e habilidades sociais exigidas em sala de aula, esse transtorno se evidencia, tornando-se um desafio também para os professores que, por sua vez, precisam garantir um ensino de qualidade a todos os alunos.

Gonçalves (2019), explica que para abrandar essas crianças, as aplicações de algumas intervenções são necessárias. Existem várias modalidades de tratamento para o transtorno, dentre eles, a medicação, tratamento comportamental e a educação. A medicação e a terapia são indissociáveis neste processo, pois conjuntamente, colaboram para uma melhor convivência em sociedade, tornando a criança mais calma e atenciosa. Já a educação, oportuniza a criança a pôr esse convívio em prática. Diante desse contexto, os transtornos de aprendizagem

têm sido um desafio constante para os profissionais que estão preocupados com a garantia de um ensino eficaz a todos os alunos.

3. PROFESSORES E ESCOLA: OS PROTAGONISTAS NA SUPLANTAÇÃO DO TDAH

Estima-se que em cada sala de aula esconde-se uma criança com TDAH mascarada como aquele aluno desorganizado, disperso, excessivamente agitado, indolente que vive nas núvens (BARKLEY; GOLDSTEIN, 2004, 2006).

De acordo com a Associação Brasileira do Déficit de Atenção (2018), o TDAH é reconhecido oficialmente por vários países e pela Organização Mundial da Saúde (OMS). Portanto, os alunos com TDAH devem receber um tratamento diferenciado no ambiente escolar. É necessário que a escola ofereça um suporte qualificado, com um corpo docente preparado para receber estes alunos pois, devido ao transtorno, aparecem muitas dificuldades que interferem no processo de equilíbrio do conhecimento (MOURA, 2019).

Atualmente, alunos com TDAH são protegidos por lei quanto a receberem tratamento diferenciado na escola. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) responsabiliza as instituições de educação na adequação do currículo para o ensino de alunos com necessidades especiais. Desse modo, é garantido ao aluno com TDAH que suas necessidades sejam atendidas e integradas aos processos escolares. Porém, para isto, é necessário que as instituições de ensino cumpram a lei. O transtorno desencadeia muitas adversidades em sala de aula, que interferem no processo de aprendizagem e assimilação do conhecimento, por isso é importante que a escola ofereça um ensino adaptado às necessidades desses alunos (FERNANDES, 2021).

A legislação brasileira garante ainda uma educação de universal, gratuita e de qualidade a todos os alunos, que prepare para vida e para o mercado de trabalho. Assim, pode-se perceber que o direito à educação se dá independente das condições físicas e culturais. No caso do TDAH, é necessária constante reflexão na atuação pedagógica, adaptações do ensino e atendimento às necessidades educacionais individuais (ROHDE, 2003).

Diante deste cenário, é possível notar que a escola exerce grande influência na qualidade do ensino do aluno com TDAH e os professores podem contribuir significativamente, utilizando estratégias para propiciar a aprendizagem. No entanto, são muitas as dificuldades encontradas pelos professores na educação de alunos com TDAH. Para saber lidar com agitação motora permanente e a desatenção, o docente irá precisar conhecer o transtorno, para atender as singularidades de cada aluno e saber diferenciá-lo do desânimo, preguiça ou má-educação. É necessário também que este, ao perceber os sintomas do aluno TDAH,

trabalhe com a classe, temas relacionados ao respeito, diferenças e limitações de cada um, para que este aluno se sinta acolhido e amparado. Por isso, a formação continuada e especializada do corpo docente tem importância fundamental no processo de proporcionar aprendizagem para seus alunos (SILVA, 2003).

Dessa forma, atribui-se a escola o papel de integrar todos os alunos com necessidades especiais, inclusive aos alunos com TDAH e aos professores a missão de aprimorar seus conhecimentos sobre o assunto, desenvolvendo estratégias de ensino que contribuam para o desenvolvimento integral de todos. Tais atribuições são fundamentais para que os alunos se sintam incluídos em todo processo de ensino-aprendizagem.

Além do conhecimento sobre TDAH para saber lidar com o educando, é primordial que o professor procure o auxílio de profissionais como o psicólogo e coordenador da escola, para que juntos possam mediar e contornar os obstáculos determinados pelo transtorno. Autores como Albano AMS *et al.*, (2012), Dupaul J e Stoner G (2007), em seus estudos sobre o TDAH, inclinaram-se a acreditar que, por meio de observações, os educadores são os principais agentes capazes de perceber sintomas como: desatenção, atividade motora excessiva e indícios de atraso na aprendizagem.

A partir desta percepção, o professor deve comunicar a direção e a família, para que este aluno possa ser encaminhado para um especialista. Dessa forma, depreende-se que é importante o estreitamento da relação família e escola.

De acordo com Purdie (2002) a avaliação do transtorno, bem como o seu tratamento, foi mais eficaz quando contou com a percepção e suporte do professor neste processo. Isso não implica que seja atribuição do professor fazer o diagnóstico, mas sim, que sua observação atenta auxilia profissionais da saúde a identificar e traçar um tratamento terapêutico.

Diante dessa perspectiva, o professor, um dos profissionais protagonistas na suplantação do transtorno, deve auxiliar esse aluno na superação de suas dificuldades, sempre com a convicção de que seus alunos poderão atingir o nível de desenvolvimento esperado para aquela etapa de ensino.

4. A IMPORTÂNCIA DE DIFERENTES ESTRATÉGIAS DE ENSINO NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DE ALUNOS COM TDAH

Estudar e compreender o TDAH, seguido do tipo de mediação utilizada em sala de aula e das mudanças de hábitos, são as chaves para o bom desempenho escolar do aluno. Neste trabalho, através de uma vasta revisão de literatura, apontamos as principais estratégias de intervenção para o manejo do comportamento e retenção da atenção de alunos TDAH em sala de aula,

mediada por profissionais da educação, as quais podem favorecer o processo de ensino-aprendizagem.

Para Valls (1990), as estratégias são suspeitas inteligentes, embora arriscadas, sobre o caminho mais adequado que devemos seguir. Além do mais, as estratégias desprendem-se do modelo unilateral de ensino: professor, o detentor do conhecimento, e aluno, visto como um livro em branco, pronto para ser preenchido. De fato, deixa de lado a simples réplica do conteúdo e aproxima-o da realidade do educando, na qual a aprendizagem depende da interação entre o saber apresentado e os conhecimentos prévios do aluno.

O professor é o coordenador dos processos pedagógicos e responsável por fomentar a participação de todos os alunos. Desta forma, é de que este faça a utilização de atividades que estimulem e instiguem a criança, proporcionando o crescimento do nível de atenção. Para Alencar (2006), o docente carece de ferramentas que lhes ofereçam meios de trabalhar com as necessidades do aluno TDAH e as estratégias cognitivas estão relacionadas diretamente ao material de aprendizagem, dirigidas à compreensão e retenção dos elementos principais de um conteúdo e como complemento necessário à recuperação e utilização dos saberes apreendidos em situações práticas. Vale ressaltar que a utilização de estratégias cognitivas direcionadas a esses alunos é feita de forma diferenciada e minuciosa dos demais, com o objetivo de estimular suas capacidades e concentração.

De acordo com Barkley; Benczik & Bromberg (2000, 2003) oferecer ao aluno TDAH reforços positivos para o avanço percebido, pode trazer impacto significativo na integração destes alunos ao ambiente escolar, o que por sua vez pode contribuir na interação entre aluno-professor, assim favorecendo o processo de ensino e aprendizagem. Segundo os autores, tarefas simples como apagar a lousa, arrumar as cadeiras, sentar na cadeira da professora, dar recados, fazer a entrega das atividades de cada aluno, entre outros estímulos assume papel central na retroalimentação de estímulo/resposta.

Cysneiros (1999) propõe utilizar um modelo de aula mais entusiástica, que possibilite a participação de seus estudantes:

Devamos perseguir o ideal de uma aprendizagem estimulante e auto motivadora - em salas de aulas ricas em recursos e com respeito à individualidade e espontaneidade do aprendiz - sabemos que além do prazer da descoberta e da criação, é necessário disciplina, persistência, suor e tolerância à frustração (CYSNEIROS, 1999, p. 134).

Alencar (2009) também sugere fazer a tarefa em pequenas partes para que possa ser completada em diferentes tempos. Algumas crianças TDAH, têm um melhor desempenho quando não veem a quantidade de tarefas a serem feitas. O autor também indica que o professor limite a quantidade de tarefas, priorizando

as questões importantes, pois atividades que uma criança normalmente levaria um tempo curto para fazer, um aluno TDAH pode levar horas. Esta demora na resolução pode levar o aluno ao desânimo e a desmotivação.

Outro enfrentamento pertinente ao aluno TDAH são os trabalhos escritos. Muitos desses alunos ficam entediados e/ou impacientes em realizar longas atividades com respostas escritas. Para isto, Silva (2015) explica que os professores podem e devem se apoiar naquilo que os estudantes sabem fazer, como por exemplo responder oralmente as questões das atividades. Tal concessão criará várias possibilidades para que o aluno se sinta entusiasmado a aprender e possibilitará ao professor a percepção de que a aprendizagem se dá de maneira individual, pois cada aluno aprende de uma maneira diferente.

Barkley (2000) recomenda ao professor aplicar ao aluno TDAH a quantidade de exercício apropriada para uma criança 30% mais nova e o retorno destas atividades deve ser imediato, para que o aluno seja estimulado após ver o seu desempenho. Ademais, o docente também deve alterar o nível de dificuldade das questões, adequando-as para as necessidades do aluno.

Para Antony e Ribeiro; Barkley; Benczik & Bromberg; Silva; Phelan (2000, 2003, 2004) o aluno TDAH não precisa fazer necessariamente todas as tarefas, mas sim, o maior número de tarefas que ele conseguir. Os mesmos também sugerem algumas concessões necessárias para gerenciar esse comportamento e promover o bom andamento da sala: permitir que se movimente por breves períodos, consentir que se desloque de uma cadeira para outra para fazer a tarefa, dar pequenas pausas para toda a sala.

No que tange a aprendizagem e fixação dos conteúdos, Schmiddek *et al.*, (2018) indica apresentar a ideia central explicitamente ao início da explicação até que apareça a informação essencial e incentivar, durante as explicações, a geração de estratégias de categorização e de formação de imagens mentais dos conceitos. Esses conhecimentos possibilitam a compreensão de que a aprendizagem é um processo gradativo, e que aos poucos soma-se os conhecimentos, e não se subtrai. Fracionar as informações e dividir projetos longos em segmentos curtos auxilia na aprendizagem deste aluno, visto que ele não se intimidará com a quantidade de conteúdo a serem aprendidos.

Moura (2019), apresenta uma forma de intervenção por meio dos feedbacks, que funcionam como forma de estímulos, para fortalecer o desempenho destes alunos que necessitam cotidianamente de reforços para executar suas atividades em sala de aula. Logo, os frequentes feedbacks são importantes para combater a perda do interesse em realizar os exercícios propostos pelo professor.

Por fim, um dos mais importantes princípios no manejo dos desafios do TDAH é a afetividade. Conforme descrevem Dupaul GJ e Stoner G (2007), o

acolhimento da escola com os TDAHs deve constituir uma relação empática e pôr em prática atitudes como ouvir, refletir e demonstrar afeto por estes alunos, considerando que todos necessitam se sentir bem acolhidos no espaço escolar. Proporcionar momentos de expressão de afeto, contribui para que esses alunos se sintam mais seguros em suas atividades escolares. A afetividade pode ser expressa de várias formas, dentre elas no planejamento, com a inserção de atividades lúdicas nas práticas pedagógicas, proporcionando à criança o estreitamento dos vínculos com professores e amigos e o desenvolvimento da contenção dos estímulos biológicos. Moura (2019), explica:

Entende-se que as estratégias utilizadas por meio do lúdico, além de serem atividades agradáveis, poderão contribuir muito para alcançar as habilidades previstas nas atividades diárias, e também contribuir para que a desatenção e a inquietude sejam amenizadas (MOURA, 2019, p. 121).

O aluno TDAH, deve ser percebido por seus educadores como sujeito operante em suas ações e decisões cotidianas e não como alguém incapaz de encarar as adversidades de forma consistente, sem que se sinta ameaçado. Dessa forma, podemos inferir que as intervenções comportamentais devem fazer parte de um sistema de “combinados”, envolvendo reforços positivos, que contribuirão para fazer o aluno obedecer às regras e manter-se atento às tarefas designadas.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O tratamento adequado de crianças com TDAH envolve a participação de diversos profissionais, dentre eles, o professor. Porém, para que sua ação pedagógica seja efetiva, é importante que o docente conheça as características do transtorno e adote atitudes que visem diminuir as dificuldades de aprendizagem e de comportamento do aluno. Através do nosso trabalho foi possível diagnosticar as principais estratégias cognitivas utilizadas por professores no processo de ensino e aprendizado de seus alunos. Também, foi possível evidenciar a carência da temática do TDAH na formação acadêmica dos docentes, servindo de alerta para instituições de ensinos superiores, uma vez que os futuros docentes poderão encontrar em suas realidades de ensino jovens com TDAH. Novos estudos, com amostras maiores, trariam novos dados sobre o conhecimento e a conduta do professor em relação ao aluno com TDAH. Estes estudos poderiam incluir professores da rede pública, população pouco pesquisada até mesmo em âmbito nacional.

REFERÊNCIAS

- ALBANO, A. M. S. **A Criança com TDAH: metodologias e adaptações curriculares**. Curitiba: Fael, 2012.
- ALENCAR, M.J.Q. **Avaliação das estratégias de ensino atencionais: a prática pedagógica para o aluno com transtorno déficit de atenção/hiperatividade – TDAH**. Dissertação de mestrado. Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, CE, 2006.
- AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **DSM-IV. Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais**. (4a ed.). Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.
- AMÉRICO, C.D.P.; KAPPEL, N.R.R.; BERLEZE, A. A criança com TDAH: análise do desempenho escolar e engajamento motor. **Cinergis**. Santa Cruz do Sul, v.17, n. 2, p.150-156, 2016.
- ANTHONY, S; RIBEIRO, J.P. **A Criança Hiperativa: uma visão da abordagem gestáltica**. *Psicologia: Teoria e pesquisa*, v. 20, p. 127-134, 2004.
- ARAUJO, M.; SILVA, S.A.P.S. Comportamentos indicativos do transtorno de déficit de atenção e hiperatividade em crianças: alerta para pais e professores. **Revista digital**, Buenos Aires, v. 9, n. 62, 2003.
- BARKLEY, R. A., & MURPHY, K. R. **Transtorno de déficit de atenção/hiperatividade: Exercícios clínicos** (M. F. Lopes, Trad., 3a ed.). Porto Alegre, Artmed, 2008.
- BARKLEY, R. **Distúrbio de déficit de atenção hiperatividade: Um manual para tratamento e diagnóstico**. New York, 1998.
- BARKLEY, R. **Transtorno de déficit de atenção/hiperatividade**. Porto Alegre, Artmed, 2000.
- BARKLEY, R.A. **Transtorno de déficit de atenção/hiperatividade TDAH guia completo para pais, professores e profissionais de saúde**. São Paulo, Artmed, 2002.
- BARKLEY, Russell A. Major life activity and health outcomes associated with attention-deficit/hyperactivity disorder. **Journal of Clinical Psychiatry**. v. 63, p. 10–15, 2002.
- BENCZIK E. B. P. **Transtorno de déficit de atenção/hiperatividade: um guia de orientação para profissionais**. São Paulo, Casa do Psicólogo, v. 2, p.110, 2002.
- BENCZIK, E. B. P.; CASELLA, E. B. Compreendendo o impacto do TDAH na dinâmica familiar e as possibilidades de intervenção. **Rev. psicopedag.**, São Paulo, v. 32, n. 97, p. 93-103, 2015.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: MEC, 1996.

CAMPOS, L. G. A., GOLDBERG, T. B. L., CAPELLINI, S. A., & PADULA, N. A. M. R. Caracterização do desempenho de crianças com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) em provas operatórias: estudos de casos. **Revista de Psicopedagogia**, v. 24, p. 218-228, 2007.

CUNHA, A. G.; SANTOS, H. A criança com transtorno do déficit de atenção e hiperatividade: estratégias e ações para educadores. **Revista Pedagógica**, v. 19, n. 40, p. 242, 2017.

CYSNEIROS, P. G. **Informática Educativa**. Uniandes – Lidie, v. 12, n. 1, 1999.

DUPAUL GJ, STONER G. **TDAH nas Escolas**. São Paulo: M. Books do Brasil, 2007.

FERNANDES, K.L.C; SOUZA, P.V.S; MEDEIROS, J.L. estratégias cognitivas na aprendizagem do aluno com Transtorno de Déficit de Atenção E Hiperatividade (TDAH) do 4º e 5º ano do ensino fundamental. **Revista Comunidades**, v.5, p. 274-288, 2021.

FRANCA, M. T. B. Transtorno de déficit de atenção e hiperatividade (TDAH): ampliando o entendimento. **J. psicanal**, São Paulo, v. 45, n. 82, p.191-207, 2012.

GODOY, A.S. Pesquisa qualitativa tipos fundamentos. **Rev. Adm. Empresas**, v.35, n.3, p.20-29. 1995.

GOLDSTEIN, S.; GOLDSTEIN, M. **Hiperatividade**. Como desenvolver a capacidade de atenção da criança. Campinas: Papirus, 1998.

GONÇALVES, J.P; VOLK, M. Concepções das Professoras e Trabalho Educativo Voltado aos Alunos portadores de TDAH. **Rev. Ens. Educ. Cienc. Human**, Londrina, v. 17, n.3, p. 220-231, 2016.

HALLOWELL, E.M.; RATEY, J.J. **Tendência à distração**. Identificação e gerência do Distúrbio do Déficit de Atenção da infância à vida adulta. Rio de Janeiro, Rocco, 1999.

LUIZÃO A.M.; SCICCHITANO R.M.J. Transtorno de déficit de atenção e hiperatividade: um recorte da produção científica recente. **Rev. Psicopedagogia**. 2014 p. 289 - 297, 2014.

MATTOS, P. **No mundo da lua**: perguntas e respostas sobre o Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade em Crianças, adolescentes e adultos. São Paulo, Lemos Editorial, 2006.

MOURA, L.T; SILVA, K.P.M. O Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) e as práticas pedagógicas em sala de aula. **Revista eletrônica acervo saúde**, v. 22, p. 1-7, 2019.

MUTARELLI, E. G. (2011, 28 de novembro). **Entrevista ao programa da Globo “Mais Você”**. www.youtube.com/watch?v=WexBLIXLAKk, 2011.

NEVES, A. J.; LEITE, L. P. O desenvolvimento da atenção voluntária no TDAH: ações educativas na perspectiva histórico-cultural. **Psicologia Escolar e Educacional**, Maringá, v.17, n.1, 2013.

NISBET, J. Y SHUCKSMITH, J. **Estratégias de aprendizagem**. Madrid: Santillana.1987.

PHELAN, T. W. **Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade**. TDAH. Sintomas, Diagnósticos e Tratamento. São Paulo, M. Books, 2004.

PURDIE, N; HATTIE, J; CAROLL, A. A review of the research on Intervention for Attention Deficit Hyperactivity Disorder: What works best?. **Review of Education Research**, v. 1, p. 61-99, 2002.

RODHE, L. A. MATTOS, P. (org.). **Princípios e Práticas em TDAH**: tratamento de déficit de atenção/hiperatividade. Porto Alegre: Artmed, p. 107-116, 2003.

ROTTA, N.; OHLWEILER, L.; RIESGO, R. (Eds. **Transtornos da aprendizagem**: abordagem neurobiológica e multidisciplinar. Porto Alegre, Artmed, v.2, 2006.

SCHMIDEK, H. C. M. V.; GOMES, J. C.; DOS SANTOS, P. L.; *et al.* Internet addiction and attention deficit hyperactivity disorder (ADHD): Integrative review of the literature. **Jornal Brasileiro de Psiquiatria**, v. 67, n. 2, p. 126–134, 2018.

SILVA, A. B. B. **Mentes inquietas**: entendendo melhor o mundo das pessoas distraídas, impulsivas e hiperativas. São Paulo, Gente, 2003.

O IMPACTO DO NEOLIBERALISMO NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA BRASILEIRA

Débora Chiararia de Oliveira¹

INTRODUÇÃO

A política neoliberal teve como proposta inicial uma governamentalidade voltada às questões econômicas. Entretanto, a partir de 1990 ela se expande através de outros fenômenos políticos da sociedade, como: a ideologia, a cultura e de espaços sociais (VENUGOPAL, 2015, p. 175). Para o autor, explicar o neoliberalismo teoricamente é um desafio complexo, uma vez que a pluralidade de variações específicas, os fenômenos descentralizados e pouco conectados com a realidade dificultam a definição teórica dele. Nesse sentido, emprestam do pensamento liberal conservador a ideia do individual ao invés do coletivo e, da liberdade e vantagem do Mercado sobre o Estado, sendo este considerado como mínimo em seu tamanho, papel e funções, ou seja, o que pouco interfere em dinâmicas econômicas e sociais.

Para exemplificar os desdobramentos de tais ações governamentais, Draibe (1993, p. 99) ressalta que nos países latino-americanos o neoliberalismo esteve intrínseco no conjunto de prescrições de reformas de proteção social e dos programas/fundos sociais, com o intuito de eliminar a pobreza, considerada como um entrave a modernização das economias. Assim, a educação passa a ser uma saída, um investimento em recursos humanos e em novas tecnologias para que a mão-de-obra trabalhadora pudesse programar e gerenciar processos, para que assim, de acordo com Andrade (2019 *apud* Foucault, 2004, p.220) o indivíduo torna-se governável por meio de seu cálculo econômico interno e pela definição das regras ambientais do jogo.

No Brasil as políticas sociais desenvolveram-se como políticas públicas de direitos econômicos e sociais dos cidadãos, traduzidas em bens e serviços, como: saúde, transporte, segurança e educação. Neste cenário a educação, dentro da lógica neoliberal, foi apropriada pelo capital para desenvolver uma política econômica de gestão e controle (CARDOZO et al., 2017, p. 13792).

¹ Psicóloga. Doutoranda em Educação pela Faculdade de Filosofia e Ciências - Unesp/ Marília. E-mail: deborachiararia@gmail.com.

Todavia, Oliveira e Duarte (2005, p. 281) apontaram que os sistemas de proteção social têm se mostrado incapazes frente à diversificação da pobreza e ao aumento da desigualdade social no Brasil. Nesse contexto, a política educacional tende a responder às demandas de integração social das populações vulneráveis, ao mesmo tempo que forma uma força de trabalho produtiva. Todavia, diante dessas alterações no cenário educacional surge o questionamento: As escolas e políticas sociais conseguem responder às demandas das pessoas consideradas improdutivos?

Neste artigo buscou-se responder tal questão pautada na reflexão do impacto do neoliberalismo nas políticas educacionais inclusivas brasileiras e, para fundamentá-la foi realizada uma pesquisa bibliográfica e exploratória no periódico eletrônico da CAPES, de artigos publicados nos Brasil últimos cinco anos, sobre o neoliberalismo e a educação especial e inclusiva. No total foram encontrados 20 artigos, mas apenas 11 foram utilizados para construir este estudo.

NEOLIBERALISMO E EDUCAÇÃO NO BRASIL

De acordo com Kassar (1998, p. 8), o discurso hegemônico da educação especial é sustentado por princípios liberais fundamentados na crença na evolução “natural” da sociedade e no desenvolvimento das potencialidades do indivíduo. Nesse contexto, a existência da diversidade, especificamente da deficiência, é entendida como um problema individual/familiar de não-adaptação social

No discurso neoliberal, a educação deixa de ser parte do campo social e político para ingressar no mercado e funcionar a sua semelhança, deixando de ser um direito do cidadão, e tornando-se um direito do consumidor. Neste sentido, as famílias e alunos são vistos como consumidores (LOPES e CAPRIO, 2008, p. 3).

O Brasil é um dos países da América Latina onde a desigualdade social se manifesta de forma perversa no sistema educacional, com índices de 16% de analfabetos e 40% de evasão escolar. Neste cenário sistema educativo brasileiro se configura de uma forma elitista, uma vez que a educação tem maior alcance às classes sociais de nível mais alto e, dos níveis mais baixos, ainda é um distante, seguindo a lógica do capital (OLIVEIRA e DUARTE, 2005, p. 285).

De acordo com Oliveira (2016, p. 5), nos anos noventa a Educação Básica brasileira passou a ser centralizada nas políticas sociais porque estava intimamente relacionada com os interesses do Banco Mundial e com a possibilidade de os indivíduos terem acesso ao mercado de trabalho. Assim, a educação passou a formar “cidadãos modernos” adequados a competitividade capitalista e neoliberal, advindos do fenômeno de mundialização do capital (SANTOS e PAIXÃO, 2014, p. 80).

Para as autoras, a partir deste contexto tem-se uma nova forma de organizar o trabalho e a educação: o trabalho torna-se cada vez mais alienado e explorado e a educação, passa a ser vista como uma mera mercadoria, incorporando padrões empresariais ao plano educacional, resultando em uma nova cultura escolar: a educação como um serviço.

Na lógica neoliberalista as necessidades sociais não obrigam a ninguém, especialmente aos poderes públicos, a garanti-las por direito portanto, cabe ao indivíduo conquistá-las por mérito de seu trabalho (PEREIRA, 2003 *apud* HAYEK, 1985, p. 197). Todavia, este cenário também possibilitou a discussão de demandas esquecidas ou ignoradas pela sociedade pois, segundo Scoleso (2017, p. 196), do ponto de vista neoliberal passaram a fazer parte de valores opostos à nova tendência individualista/meritocrata

De acordo com Gohn (2011, p. 6), no século XXI o tema dos movimentos sociais retomou um lugar central no plano internacional, devido a emergência do movimento antiglobalização como resposta ao avanço do neoliberalismo dos anos de 1990. Assim, as lutas locais, comunitárias e identitárias foram impulsionadas pelas novas políticas sociais públicas. Neste sentido, para dar suporte a tais ações, novos conceitos foram criados, como: responsabilidade, compromisso, empoderamento, protagonismo e inclusão social.

Como representantes das lutas sociais tem-se diferentes coletivos, principalmente os de caráter identitário (indígenas, negros, quilombolas, feministas, LGBTQIA+, povos do campo, pessoas com deficiência, povos e comunidades tradicionais, entre outros), que, a partir dos anos de 1980 no Brasil, contribuem para a entrada do olhar afirmativo na cena social (GOMES, 2012, p. 688).

De acordo com Pagni (2019, p. 574), o problema é que essas vidas se configuram em formas de resistência com uma força centrífuga, engajando-se em lutas transversais que interrompem, perturbam e afrontam as formas de governamentalidade, obrigando a biopolítica e os seus dispositivos de biopoder a se reconfigurarem, incluindo-as.

Neste sentido torna-se importante a discussão sobre a configuração histórica da Educação Especial no Brasil, as leis e decretos que a sustentam e norteiam as políticas públicas nacionais.

A TRAJETÓRIA HISTÓRICA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA NO BRASIL

A educação especial se organizou tradicionalmente como um atendimento educacional substitutivo ao ensino comum, que levaram à criação de instituições especializadas, escolas especiais e classes especiais. Essa organização, fundamentada no conceito de normalidade/anormalidade, determinou formas de atendimento clínico-terapêuticos fortemente ancorados nos testes psicométricos que, por meio de diagnósticos, definiram as práticas escolares para os estudantes diversos e com deficiência por muitos anos no país (BRASIL, 2008).

De acordo com Corcini e Casagrande (2016, p. 6), na época do Brasil Colônia, as pessoas com deficiência não tinham nenhum tipo de atenção do poder público e viviam à margem da sociedade. Assim, como uma forma de prestar assistência educacional a tal população, as filantropias foram instituídas antes que houvesse uma manifestação do poder público para tais fins, vindo a acontecer no final do século XIX com a criação das primeiras instituições governamentais para a educação de pessoas surdas e cegas.

Desse modo, é possível destacar, de acordo com as autoras, como marco histórico da educação especial no Brasil o período final do século XIX, com a criação do Instituto dos Meninos Cegos, em 1854, sob a direção de Benjamin Constant, e o Instituto dos Surdos-Mudos, em 1857, atualmente denominado Instituto Nacional da Educação dos Surdos – INES, ambos no Rio de Janeiro.

Outro momento significativo apontado na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEE-PEI) em 2008, foi a fundação, no início do século XX, do Instituto Pestalozzi (1926), instituição especializada no atendimento às pessoas com deficiência mental; em 1954, a fundação da primeira Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais – APAE; e, em 1945, a criação do primeiro atendimento educacional especializado às pessoas com superdotação na Sociedade Pestalozzi, por Helena Antipoff.

Com o passar dos anos, a educação especial começa a ocupar um lugar de destaque aos olhos dos poderes públicos e, assim como a educação “regular” passa a ser um direito dos cidadãos. Para melhor compreensão histórica do desenvolvimento das políticas públicas de educação especial no Brasil que embasaram a conquista da educação como um direito, foram organizadas no quadro 1 as principais leis e decretos que nortearam esse processo:

Quadro 1 – Histórico das Políticas Públicas de Educação Especial brasileiras

| Documento / Ano | Contribuição |
|---|---|
| Constituição Federal de 1988 | Art. 205: a educação como um direito de todos, garantindo o pleno desenvolvimento da pessoa, o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho. Art. 206: “igualdade de condições de acesso e permanência na escola” como um dos princípios para o ensino e garante como dever do Estado, a oferta do atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino. |
| Lei nº 8069 – Estatuto da criança e do Adolescente / 1990 | Atendimento educacional especializado às crianças com deficiência preferencialmente na rede regular de ensino. |
| Declaração de Salamanca / 1994 | Princípios, políticas e práticas das necessidades educativas especiais. |
| Política Nacional de Educação Especial/ 1994 | Orienta o processo de ‘integração instrucional’ que condiciona o acesso às classes comuns do ensino regular àqueles que “(...) possuem condições de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares programadas do ensino comum, no mesmo ritmo que os alunos ditos normais”. |
| Lei no 9.394/1996 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação | Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional– A educação como dever da família e do Estado |
| Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, Resolução CNE/CEB nº 2/2001 | Determinam que os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizarem-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais – atendimento educacional especializado. |
| Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva / 2008 | Reforça o princípio da Educação Inclusiva para elaboração de políticas públicas – marco histórico. |
| Plano Nacional de Educação (PNE)/ 2011 | Universaliza, para a população de 4 a 17 anos, o atendimento escolar aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação na rede regular de ensino. |
| Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, Lei de n. 13.146/ 2015 | Assegura e a promove, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania. |

Fonte: Brasil (2008).

Como foi possível notar, o Brasil é um país com diversas leis e decretos que regulamentam as práticas e políticas públicas de educação inclusiva no país. Além disso, representa a força dos movimentos sociais as pessoas diversas e com deficiências para terem seus direitos educacionais garantidos. Todavia, sabe-se que a realidade é muito mais precária e excludente do que gostaríamos, levando ao questionamento: o que de fato acontece para que a implementação dessas leis e decretos se torne tão difícil na prática educacional?

NEOLIBERALISMO, EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA NO BRASIL

Nas últimas décadas houve a emergência de discursos inclusivos, de caráter amplo, que visaram intervir em setores sociais, especialmente nos educacionais, marcados pelo crivo do estigma e da segregação. Os movimentos segregativos acompanham a história da humanidade desde tempos remotos [...] Em se tratando da educação escolar, as instituições passaram a assumir vertentes consideradas mais integradoras, e no ápice do discurso contemporâneo, a referência à inclusão torna-se norteadora para a estruturação de projetos e práticas que almejam superar a segregação (RAHME, FERREIRA E NEVES, 2019, p. 2). Como resultado, tem-se a mudança de nomenclatura de educação especial para educação inclusiva, em uma tentativa de sobrepujar o estigma de que as pessoas diversas e com deficiência deveriam estar em instituições especiais e não nas classes de ensino regular.

Em resposta à pergunta supracitada, acerca das dificuldades em colocar em prática as leis e decretos de políticas públicas de educação especial no Brasil, Vasques, Moschen e Gurski (2013, p. 87) defenderam:

Se o acesso à escolarização é significativo, pouco ele diz da permanência. O texto político estabelece contornos de uma realidade cuja qualidade se joga na arena de disputas, resistências e embates. A letra da lei não circunscreve completamente as possibilidades do acontecimento. Como letra, implica leitura. E como leitura, implica – por mais que se queira varrer o equívoco de seu enunciado – abertura aos sentidos. A leitura nunca é linear, unívoca ou consensual.

Neste sentido, fica claro que é impossível separar a aplicação de uma lei do que se interpreta sobre ela, dependendo esta dos valores sociais, políticos e culturais. A educação especial no Brasil demorou anos para ser consolidada. De acordo com Mendes (2006, p. 389), a educação especial já foi tratada como segregação, e apenas atualmente como inclusão, compreendendo um espaço de trinta anos entre a primeira (1970) e última (2000).

Fraga et al. (2017, p. 4) defenderam que, apesar da presença de leis que garantam a igualdade de oportunidades a todos, as relações de estigma, baseadas em preconceitos, que se constroem entre alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidade/superdotação e a comunidade escolar ainda persistem, levando o estudante “estigmatizado” ao distanciamento e isolamento do grupo em que se insere, estabelecendo-se novas formas de exclusão dentro da própria dinâmica da inclusão.

Neste sentido, as políticas de uma educação inclusiva surgem dentro do contexto da Educação Especial como uma forma de amenizar anos de uma

forma de governamentalidade liberal e neoliberal de exclusão de corpos desviantes que escapam à normalização empreendida pelas tecnologias de biopoder. Assim sendo, tais políticas inclusivas representam uma forma de garantir aqueles que uma vez excluídos da governamentalidade estatal adentrem a esfera pública ou a vida política e assumam uma função social (PAGNI, 2017, p. 173, 2019, p. 583).

No Brasil uma das políticas educacionais inclusivas que evidencia os apontamentos acima é a PNEEPEI de 2008. De acordo com Pagni (2019, p. 3), é nesse delineamento geral em relação à governamentalidade estatal brasileira que a PNEEPEI (2008) pode ser situada, decorrendo de ações estatais no âmbito de políticas públicas com a finalidade ampliar o governo sobre a população, integrando setores do povo ou capturando a força ativa da chamada multidão para torná-los igualmente produtivos e, principalmente, incluí-los ao mercado.

O autor também destacou que a PNEEPEI (2008) representa anos de luta e movimentos organizados da sociedade civil, das pessoas com deficiência, suas famílias e em comunidades, representando mais do que uma concessão do Estado. Suas metas e ações foram resultantes de uma negociação entre o que fora reivindicado por esse público e o entendimento sobre o que seria possível para o momento, compreendendo toda uma percepção e inteligibilidade, alcançadas no jogo biopolítico desempenhado por essas comunidades e por profissionais da área, em um horizonte histórico-institucional bastante favorável.

Assim, as pessoas com deficiência conquistam um lugar de fala, de visibilidade e força para garantir e fazer valer seus direitos, mas, em contrapartida fica a sensação que estão sempre “devendo” um resultado produtivo para aquele que lhe concedeu tal direito. Esta perspectiva permite a reflexão acerca do quanto inclusivas são tais políticas e, o quanto realmente se preocupam com o sujeito, com acessibilidade, permanência e qualidade de vida. Portanto, conclui-se que os sujeitos da inclusão são, também, produtos das inúmeras técnicas de governo. Esse é o caso da inclusão escolar. Os autores ainda destacam que por ser a inclusão escolar ligada às noções de democracia, cidadania e direitos humanos, ninguém ousa contestá-la (VEIGA-NETO e LOPES, 2011, p. 127).

Todavia, a resistência em se criticar a inclusão escolar impede a compreensão real do significado na mesma e sua aplicação. O que se percebe na prática é um despreparo das instituições, que se adequam de forma mínima para garantir a acessibilidade de ingresso e de adaptações físicas do local, adaptando-se a lei para não serem punidos. Em algumas situações há uma dificuldade de compreensão e distorção da própria lei, por exemplo a diferença entre professor auxiliar e cuidador. Por fim, a formação dos professores para atuarem na educação inclusiva é mínima ou, escassa, o que desperta insegurança e incertezas.

Neste sentido, Veiga-Neto e Lopes (2011, p. 132) concluem que mesmo que as atuais políticas e práticas inclusivas representem um significativo avanço nos direitos das pessoas e promovam condições de vida e convivência mais igualitárias, é preciso estarmos atentos para o quanto elas podem ser mobilizadas para nada dizer e estimular a discriminação negativa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com este estudo pretendeu-se compreender de que maneira o neoliberalismo impactou às políticas de educação especial e inclusiva no Brasil. Foi possível perceber que neoliberalismo norteia boa parte das políticas públicas educacionais no país até o contexto atual.

A escola, enquanto uma das principais instituições sociais, absorve a maioria das políticas inclusivas, pois, é considerada como capaz de contribuir para a resolução dos problemas sociais assim, a inclusão escolar seria decisiva para a ampliação da participação de todos em uma sociedade melhor, mais justa (VEIGA-NETO e LOPES, 2011, p. 121).

Esse discurso tão enraizado sobre inclusão reflete o quanto a educação inclusiva muitas vezes é insuficiente para discutir todas as questões inclusivas, uma vez que o sujeito precisa ser normalizado padronizado dentro do que é preconizado pelo neoliberalismo e sociedade.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, D. P. (2019). O que é neoliberalismo? A renovação do debate nas ciências sociais, **Soc. Estado**, v. 34, n.1. DOI: <https://doi.org/10.1590/s0102-6992-201934010009>.

BRASIL. **Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial**. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília, DF: MEC, jan. 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf>.

CARDOZO, E. N. R. et al. (2017). Educação e Neoliberalismo em contexto brasileiro: elementos introdutórios á discussão. **In: IV Seminário Internacional de Representações Sociais, Subjetividade e Educação e VI Seminário Internacional sobre Profissionalização Docente**. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/25724_12514.pdf.

CORCINI, M. A. C.; CASAGRANDE, M. C. (2016). Educação especial e sua trajetória histórico - política: uma abordagem crítica através de grupos de discussão. Disponível em: http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospe/pdebusca/producoes_pde/2016/2016_pdp_edespecial_uepg_mariaparecidacasprovcorcini.pdf.

- DRAIBE, S. (1993). As políticas sociais e o neoliberalismo – Reflexões suscitadas pelas experiências latino-americanas. **Revista USP**, n.17, p. 86-101. DOI: <https://doi.org/10.11606/issn.2316-9036.v0i17p86-101>.
- FOUCAULT, M. Naissance de labiopolitique. Paris: Seuil; Gallimard, 2004.
- FRAGA, J. M. et al. (2017). Conceitos e relações entre educação inclusiva e educação especial nas legislações educacionais do Brasil, Santa Catarina e Blumenau, **Revista Educação Especial**, v. 30, n. 77, p. 41-54. DOI: <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.5902/1984686X22012>.
- GOHN, M. G. (2011). Movimentos sociais na contemporaneidade, **Revista Brasileira de Educação**, v. 16, n. 47. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782011000200005>.
- GOMES, N. L. (2012). Desigualdades e diversidade na educação, **Educ. Soc**, v. 33, n.120. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302012000300002>.
- HAYEK, F. **Los fundamentos de la libertad**. 4. ed. Buenos Aires: Centro de Estudios sobre la Libertad, 1985.
- KASSAR, M. C.M. (1998). Liberalismo, neoliberalismo e educação especial: algumas implicações, **Cad. CEDES**, v. 19, n. 46. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-32621998000300003>.
- LOPES, E. C.P. M.; CAPRIO, M. (2008). As influências do modelo neoliberal na educação, **Revistaonline de Política e Gestão Educacional**, n. 5, p. 1–16. DOI: 10.22633/rpge.v0i5.9152.
- MENDES, E. G. (2006). A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil, **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, n. 33. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782006000300002>.
- OLIVEIRA, C. M. (2016). As influências do Banco Mundial na política educacional: o foco na educação e na regulação social. **In: Reunião Científica Regional da ANPED – Educação, movimentos sociais e políticas governamentais**. Disponível em: http://www.anpedsul2016.ufpr.br/portal/wp-content/uploads/2015/11/eixo4_CAROLINE-MARI-DE-OLIVEIRA.pdf.
- OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. (2005). Política educacional como política social: uma nova regulação da pobreza, **Perspectiva**, v. 23, n.2, p. 279-30. DOI: <https://doi.org/10.5007/%25x>.
- PAGNI, P. (2017). Da exclusão a um modelo identitário de inclusão: a deficiência como paradigma biopolítico, **Childhood&Philosophy**, v. 13, n. 26, p. 167-188. DOI: 10.12957/childphilo.2017.23015.
- PAGNI, P. (2019). Dez anos da PNEEPEI: uma análise pela perspectiva da biopolítica, **Educação & Realidade**, v. 44, n. 1. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/2175-623684849>.
- PAGNI, P.A. (2019). Entre o governo das diferenças e o ingovernável dos corpos: possibilidades de resistências na educação, **Educação e Filosofia**, v. 33, n.

68. DOI: 10.14393/REVEDFIL.v33n68a2019-51970.

PEREIRA, P. P. (2003). Alternativas socialistas às políticas sociais neoliberais, **Ser Social**, n. 13, p. 195-222. DOI: https://doi.org/10.26512/ser_social.v0i13.12936.

RAHME, M. M. F.; FERREIRA, C. M. R. J.; NEVES, L. R. (2019). Sobre educação, política e singularidade, **Educação & Realidade**, v. 44, n.1. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/2175-623690185>.

SANTOS, T. C. S.; PAIXÃO, T. S. (2015). A mundialização do capital e seus impactos sobre o processo de trabalho e a educação. **Revista HISTEDBR Online**, v. 14, n. 59, p. 67-84. DOI: 10.20396/rho.v14i59.8640348.

SCOLESO, F. (2017). Os movimentos sociais na era da mundialização do capital e da precarização do mundo do trabalho: neoliberalismo e transnacionalização, **Revista de História Comparada**, v. 11, n. 1, p. 195-225. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/RevistaHistoriaComparada/article/view/4276/pdf>.

VASQUES, C. K.; MOSCHEN, S.; GURSKI, R. (2013). Entre o texto e a vida: uma leitura sobre as políticas de educação especial. **Educação E Pesquisa**, v. 39, n. 1, p. 81-94. <https://doi.org/10.1590/S1517-97022013000100006>.

VEIGA-NETO, A.; LOPES, M. C. (2011). Inclusão, exclusão, in/exclusão, **Verve**, n. 20, p. 121-135. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/verve/article/view/14886>.

VENUGOPAL, R. (2015). Neoliberalism as concept. **Economy and Society**, v. 44, n. 2, p. 165-187. DOI: <https://doi.org/10.1080/03085147.2015.1013356>.

A EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA: DESAFIOS E POSSIBILIDADES

Rosilene Pedro da Silva¹

Miriam Paulo da Silva Oliveira²

Matusalém Alves Oliveira³

INTRODUÇÃO

A educação é um dos direitos essenciais garantidos pela Constituição de 1988 e uma prática social que é, está sempre em mobilidade, portanto suscetíveis a possíveis, transformações. As mudanças estavam sendo anunciadas, pois estamos no século XXI no qual as novas tecnologias vêm se destacando e a educação é quem mais tem sentido essas novas mudanças. Por isso, estamos expondo a situação da educação brasileira no panorama atual, ressaltando suas reais contribuições e necessidades no âmbito das formações continuadas, pois os/as professores/as não tiveram essa preparação em se formação inicial. É válido ressaltar que as instituições educacionais não estavam preparadas para enfrentar tais mudanças paradigmáticas. No entanto, as mudanças aconteceram nos fundamentos da crise e os/as profissionais se reinventaram apresentando novos modelos paradigmáticos. Lira afirma que “o tema abrange a problemática contextualizada da questão em discussão relativa ao assunto delimitado” (2014, p. 15). Nossa pesquisa foi embasada numa abordagem de cunho bibliográfico com autores de renomes que explicitam conceitos e opiniões acerca da educação enquanto mobilidade social.

Discorreremos primeiramente sobre o panorama da educação no século XXI, ressaltando que a educação não será mais a mesma, portanto é necessário estarmos aptos/as para os novos paradigmas, considerando os processos de formação humana que se dão em vários cenários e não apenas no âmbito escolar. Em seguida abordamos sobre a implementação de uma Base Nacional Comum Curricular

1 Mestrado em Educação Profissional, Universidade de Pernambuco- UPE. Professora de Educação Infantil em Aliança e São Vicente Férrer.rosilenepalmeiras@hotmail.com.

2 Mestrado em Ciências da Educação-UPAP, PY Coordenadora Pedagógica de Anos Finais em Vicência/ PE e Formadora de Português/PCA dos Anos Iniciais.mirampaulo@gmail.com.

3 Prof. Dr. Matusalém Alves oliveira. Professor Doutor, leciona na Universidade Estadual da Paraíba- UEPB, lotado no Departamento de História. Atualmente, chefe do Departamento do Curso de Licenciatura de História da UEPB.

(BNCC) que chega as nossas escolas num momento de grandes transformações, não apenas no que se refere às práticas educativas no século XXI, mas às questões estruturais no âmbito das instituições escolares, objetivando a equidade no ensino e com a educação baseada nos quatro pilares fica perceptível sua contribuição para a sustentação da educação baseando nesses pilares. Os quais são: Aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser.

Na nossa metodologia enfocamos alguns números oriundos de pesquisas atuais acerca dos avanços tecnológicos e a situação da educação neste contexto de mudança. E assim, finalizamos nossa pesquisa com as considerações finais no que se refere à temática abordada que certamente embasará muitos leitores/as e pesquisadores/as, visto que, nenhuma pesquisa está encerrada e acabada, novas inquietações e problemáticas sempre podem surgir a partir dos resultados apresentados por intermédio da coleta de dados.

O PANORAMA DA EDUCAÇÃO NO SÉCULO XXI

O século XXI iniciou com muitas dificuldades, especificamente no âmbito educacional, portanto precisamos manter a criação de espaços de discussão teórico-prático sobre políticas educacionais, formação docente e práticas educativas no âmbito da educação pública, de modo que os estudos desenvolvidos se constituam como um instrumento estratégico para subsidiar as redes de ensino no planejamento educacional e, sobretudo, na formação de políticas públicas. É preciso dialogar sobre a garantia do direito à educação para todos/as, assumindo um lugar fundamental na propagação e na indução de políticas que impulsionem a melhoria da educação diante das incertezas de um contexto desafiador imposto pelas crises pelas quais nosso país está passando.

A educação do século XXI não será mais a mesma é necessário estarmos aptos/as para os novos paradigmas, considerando os processos de formação humana que se dão em vários cenários e não apenas no âmbito escolar. É muito importante sermos resilientes neste período de crise, reinventarmos tempos e sermos criativos. Estamos vivendo novos tempos, novos saberes, novas verdades e essa ruptura tem nos proporcionado aprendizagens mais fecundas.

O processo de interação é fundamental no processo educacional, portanto é necessário traçarmos metas, estratégias e práticas pedagógicas que garantam esse processo de maneira eficiente e termos um olhar escolarizado que seja redirecionado com intencionalidade neste momento em que muitas pedagogias estão surgindo, pois é necessário considerar a cooperação, a interação e, sobretudo, o protagonismo dos/as estudantes no desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem.

Não podemos esquecer sobre quais procedimentos metodológicos atingirão o maior número de estudantes de maneira profícua, logo é necessário

acreditarmos nas suas potencialidades, escutando-os, pois nosso compromisso na formação cidadã ultrapassa o âmbito escolar, isto é, abrangem nossos/as estudantes, enquanto sujeito de direitos e deveres com ênfase na LDB no artigo 2º:

Art. 2º- A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (21)

Daí, a real necessidade de vivenciarmos as pluralidades de interações, pois a educação é soberana, resiliente e não devemos desistir, mas resistir sempre e conscientizar a sociedade civil que novos paradigmas estão surgindo e novas políticas públicas educacionais precisam ser planejadas e, sobretudo, implementadas.

É válido salientar que a maioria dessas mudanças está atrelada à educação, infelizmente além da pandemia nosso país vem enfrentando múltiplas crises como, econômicas, sociais, político e educacionais. Há também uma grande fragilidade no novo país que é a dificuldade de adentrar nas novas mudanças entre elas, a era digital.

A educação e as tecnologias têm sofrido os maiores cortes e isso jamais poderia está acontecendo neste momento de tantos desafios, por isso é necessário desenvolver novas habilidades que fortaleçam esse momento de escassez, de crise e de transformações. No entanto, a mais atingida nesses cortes foi a educação e não é fácil essas mudanças de paradigma. Sabemos que o foco da educação são os jovens e eles estão em desvantagem no que se refere às questões do mercado de trabalho neste período pandêmico. Analisando os desafios, percebemos que eles são mais portadores de ameaças do que soluções, partindo desse princípio é necessário ver as potencialidades e utilizá-las para as possíveis mudanças e oportunizá-las a todos/as.

A principal mudança que dialoga concomitantemente com a educação é a exclusão digital que é um desafio central e causa muitos prejuízos aos/as estudantes então, faz-se necessário que esse engate priorize sobretudo as micro redes que se referem às escolas rurais e não apenas as macro redes que são as escolas urbanas, pois ambas estão atreladas à educação do futuro. A Lei de Diretrizes e Bases em seu Art. 1º afirma que:

Art. 2º- A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais. (p. 21).

Portanto, a formação continuada precisa ser intensificada neste período de tantas mudanças, pois o Brasil tem passado por uma efetiva transição que é

o surgimento do maior desafio que é o novo projeto de educação no nosso país, recriando os estados para a maioria com uma efetiva transição das práticas educativas para essa nova era, que é a inclusão digital. E a efetivação dessas mudanças não se darão sem a educação, pois o foco do Brasil do futuro é a Educação Básica, que é o lastro da educação que vem passando por muitas rupturas, portanto é impossível sair de uma crise sem o viés da educação, por isso é necessário a luta pelas melhorias de direitos educacionais.

Infelizmente, a crise no nosso país não é apenas pandêmica, mas também econômica e, sobretudo, política, pois percebemos a dificuldade de gerar oportunidades de inserção na esfera produtiva. Esse momento pandêmico agravou a crise econômica que se tornou uma problemática para a educação pública, no entanto, essa crise não foi criada pela pandemia, apenas agravou-se e a maior transformação é a passagem para a era digital que impacta diretamente nas práticas dos/as educadores. Estamos preparando cidadãos/ãs para o mercado de trabalho que já apresentava muitas exigências e que será acentuada após a pandemia e as habilidades das pessoas precisam estar em consonância com essa transformação e a educação é a alavanca.

EM BUSCA DE UMA UNIDADE CURRICULAR

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) surge com o objetivo de equiparar as desigualdades educacionais existentes no Brasil, por conseguinte, podemos enfatizar os direitos de aprendizagem, habilidades e competências que precisam ser consideradas em convergência com a fase de desenvolvimento em que cada estudante se encontra. Partindo dessa premissa, o documento direciona as instituições de ensino para a viabilização da organização curricular embasada em objetivos convergentes à aprendizagem dos/ as estudantes.

A BNCC é um documento muito provocativo, pois aconteceram tanto divergências quanto convergências desde seu projeto original até a sua versão final que por fim foi homologada e passou a ter um caráter de lei. É válido salientar que muitos/as os/as educadores participaram direto ou indiretamente na formação desse documento que aconteceu por intermédio de intensos debates no decorrer de 2015 e 2016. Seu texto baseia-se em documentos legais que norteiam a educação como a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), sendo reforçada pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (DCNs) e pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). Diante dos documentos supracitados muitos/as desconsideravam a necessidade da formulação da BNCC que teve como base o texto da estratégia de número 7.1 do Plano Nacional de Educação (PNE) que busca muita cautela e proposições interpretativas:

7.1. Estabelece e implantar, mediante pactuação interfederativa, diretrizes pedagógicas para a educação básica e a base nacional comum dos currículos, com direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dos (as) alunos(as) para cada ano do ensino fundamental e médio, respeitada a diversidade regional, estadual e local; (BRASIL, Plano Nacional de Educação 2014-2024, p. 61).

A meta supramencionada existente no PNE embasou a formulação da BNCC, partindo desse princípio foi o artefato para construção dos direitos gerais e direitos em todas as dimensões humanas dos/as cidadãos/as. Apesar da BNCC apresentar os objetivos de aprendizagem, ela não pressupõe como eles devem ser atingidos, portanto é incumbência das instituições de ensino direcionar as práticas pedagógicas que serão vivenciadas por intermédio dos conteúdos. Logo, o objetivo é que todos/as estudantes tenham a oportunidade de direito à educação que é garantido a todos na Constituição de 1988.

No ponto de vista geral, não se pode afirmar que a construção da BNCC não foi democrática, pois sua produção passou por uma consulta pública e, sobretudo, ampla com a participação de inúmeros professores/as, especialistas de universidades brasileiras, bem com sujeitos e instituições da sociedade civil entre setembro de 2015 e março de 2016, logo a BNCC é resultado de uma meta estabelecida pelo Plano Nacional de Educação (PNE) (2014), bem como de outros documentos legais anteriores.

Ao adotar a BNCC, nosso país adere a um movimento que acontece em muitos países que objetiva a qualidade de ensino, no entanto toda ruptura é sempre complexa e polêmica, pois não é simples discutir políticas educacionais para definir um conjunto de saberes que expressa uma visão de mundo com princípios conceituais, ideológicos e, sobretudo, político.

A BNCC chega as nossas escolas num momento de grandes transformações, não apenas no que se refere às práticas educativas no século XXI, mas às questões estruturais no âmbito das instituições escolares. É válido salientar que a amplitude desse processo de transformações está atrelada diretamente à educação e por isso os/as educadores precisam estar preparados/as para acompanhar tais mudanças.

A sociedade atual espera outra visão da escola, pois vivemos simplesmente uma revolução das novas tecnologias, isto é, uma nova maneira de se ensinar e também de se aprender, dado que, atualmente o centro do ensino e aprendizagem é a comunicação e, conseqüentemente, a cooperação entre os pares e sem esses artefatos não acontece aprendizagem que está condicionada à criação e à curiosidade, pois vivemos tempos bem divergentes.

A EDUCAÇÃO BASEADA NOS QUATRO PILARES

Podemos nos perguntar qual o conceito de pilar e sua real utilidade, mas partimos para tais questionamentos. Pilar é algo que sustenta, que nos mantém firmes. Essa ideia foi discutida pela UNESCO no final dos anos 90, mais precisamente em 1999. Foi realizado um estudo e esse relatório, no qual Jacques Delors é o presidente e o relator na época. Que escreveu num documento importante para a educação futurística ou contemporânea, denominada o Tesouro a Descobrir em 1999. Nesta obra o autor aborda os quatro pilares da Educação, podendo esse contribuir para a sustentação da Educação baseando nesses pilares. Os quais são: Aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser.

Esse documento é norteador da educação, sabendo que, toda trajetória humana é necessário aprender a construir ao longo da vida com bases nesses quatro pilares, e isso construímos ao longo de nossa existência humana, durante a jornada aqui, vamos sempre aprender algo de todas as experiências sendo elas escolares ou não, aprendemos nos grupos sociais que frequentamos, seja cultural e educacional e outros grupos. Em todo tempo e em qualquer idade estaremos sempre aprendendo, ou seja, do nascimento até o envelhecimento. Então os quatro pilares são os que agora explicitaremos a seguir.

O primeiro pilar enfatiza o **Aprender a conhecer**, que significa que o indivíduo tem que adquirir conhecimento, aprimorar-se sempre, busca de oportunidades de aprofundar esses novos saberes que ainda não conhecia, sejam eles conhecimentos mais gerais ou específicos. No intuito de descobrir mais coisas que vai tornar a pessoa mais competente e com habilidades em colocar em prática o conhecimento. Segundo Delors:

O processo de aprendizagem do conhecimento nunca está acabado, e pode enriquecer-se com qualquer experiência. Nesse sentido, relaciona-se cada vez mais com o mundo do trabalho, à medida que este se trona menos rotineiro. A educação pode ser considerada bem-sucedida se conseguir transmitir às pessoas o impulso e as bases que façam que continuem a aprender ao longo de toda vida, no trabalho e também fora dele. (2012, p. 76).

O **Aprender a fazer**, não é só adquirir uma qualificação profissional ou técnica maior ou mais complexa e abrangente e também trabalhar em equipes. A educação precisa ter um foco para trabalhar as há habilidades de que o sujeito aprenda a fazer, colocar em prática o seu conhecimento relacionando ao mundo do trabalho. Preparar para agir e ter postura diante de situações diversas, ser protagonista e no desenvolvimento do ensino do mundo do trabalho. De acordo com Delors:

Aprender a fazer não pode, pois, continuar significar simplesmente preparar alguém para uma tarefa material bem preparada, para fazê-lo participar do fabrico de alguma coisa. Como consequência, as aprendizagens devem evoluir e não podem mais ser consideradas como simples transmissão de práticas mais ou menos rotineiras, embora estas continuem formativo que não pode ser desprezado. (2012, p. 76.)

O terceiro pilar refere-se ao **Aprender a conviver**, ou aprender a viver junto, em grupo social, em equipe, com tolerância ao ritmo do outro. Realizar projetos comuns, gerenciar conflitos, viver em harmonia, respeitar e ter empatia com o outro, respeitar os valores do pluralismo cultural, da comunidade e da paz. Respeitar ainda, o pensamento e a opinião do outro, então é o saber viver e conviver. Como diz na Música de Raul seixas: “É preciso saber viver”. Segundo Delors afirma, 2012.

Uma vez que a descoberta do outro, necessariamente, pela descoberta de si mesmo, e por dar à criança e ao adolescente uma visão ajustada do mundo, a educação, seja ela dada pela família, pela comunidade ou pela escola, deve antes de mais ajudá-los a descobrir-se a si mesmos. Só então poderão, verdadeiramente, pôr-se no lugar dos outros e compreender as suas reações. Desenvolver esta atitude de empatia, na escola, é muito útil para os comportamentos sociais ao longo de toda a vida. Ensinando, por exemplo, aos jovens a adotar a perspectiva de outros grupos étnicos ou religiosos podem-se evitar incompreensões geradoras de ódio e violência entre os adultos. Assim, o ensino da história das religiões ou dos costumes pode servir de referência útil para futuros comportamentos. (2012, p. 79).

Essa afirmação só reforça o papel da escola para trabalhar esse pilar que é tão importante para se tornar cada vez mais um ser humano melhor, pensando em si e no outro.

O quarto e último pilar, **aprender a ser**, é desenvolver a autonomia, buscando possibilidades para agir com sua capacidade com responsabilidade pessoal. Trata-se de que o sujeito, busque o seu eu, quem realmente é, a ser melhor, no sentido de pensar melhor e agir também, como sujeito de relações interpessoais e intrapessoais, pensar como pessoa de memória, raciocínio, no aspecto da estética e da ética, capacidade físicas, aptidão para comunicar-se. Aprender o máximo que pode ser melhor, não no sentido competitivo. Delors afirma que:

É possível que no século XXI estes fenômenos adquiram ainda mais amplitude. Mais do que preparar as crianças para uma dada sociedade, o problema será, então, fornecer-lhes constantemente forças e referências intelectuais que lhes permitam compreender o mundo que as rodeia e comportar-se nele como atores responsáveis e justos. Mais do que nunca a educação parece ter, como papel essencial, conferir a todos os seres humanos a liberdade de pensamento, discernimento, sentimentos e imaginação de que necessitam para desenvolver os seus talentos e permanecerem, tanto quanto possível, donos do seu próprio destino. (1998, p. 81).

Nesse sentido, a educação do século XXI exige muito mais de todos que fazem a educação, que estão envolvidos com a educação, não somente professores/as, mas todos/as. Esses pilares é uma luz no fim do túnel que por eles a educação pode refazer e repensar seu papel social numa sociedade permeada pela cultura digital, onde todas as pessoas estão utilizando as tecnologias para comercializar, vender, trocar, procurar emprego, fazer arte, se comunicar, fazer transações bancárias e até o judiciário se modernizou, através dos processos eletrônicos, ou seja, a maioria das instituições do mundo acompanharam à modernidade e se reinventaram através das novas tecnologias digitais, então nesse período é importante a escola se reinventar também, mas respeitando a individualidade dos estudantes.

Os quatro pilares da educação nesse período e sempre podem ser bem mais implementado na sua performance, mas é o caso de pensar e fazer políticas públicas para que todo estudante independentemente de onde vive tenha acesso a internet de qualidade, porque ter acesso aos bens sociais, culturais construídos socialmente, se torna um bem comum para todos os cidadãos e se torna um direito e dever do estado.

METODOLOGIA

Essa pesquisa está embasada em referências fundamentos teóricos de autores da atualidade que abordam temáticas relacionadas a temas do século XXI. De acordo com Severino:

A pesquisa bibliográfica é aquela que se realiza a partir do registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores, em documentos impressos, como livros, artigos, teses, etc. Utiliza-se de dados ou de categorias teóricas já trabalhados por outros pesquisadores e devidamente registrados. Os textos tornam-se fontes dos temas a serem pesquisados. O pesquisador trabalha a partir das contribuições dos autores dos estudos analíticos constantes dos textos. (2007, p. 122).

Tendo por base o estudo e aprofundamento com visão holística. Nesse estudo nos aprofundando nas teorias e relacionando com o olhar de pesquisador/a na realidade em que vivemos. É a dialética de pensar e agir na realidade na qual estamos vivendo e podendo nos projetar para o futuro.

Análise e Discussão dos Dados

Partimos da premissa que em pleno século XXI estamos atrasados com relação aos pilares da educação, construída no século passado, precisamente em 1999 pela UNESCO, e o relatório construído por Delors. Dessa maneira é urgente pensar essas questões de que trata a Base Nacional Comum Curricular-BNCC (2017) e LDBN 9394/96.

Realizado pelo Instituto Península, 2020, logo nas primeiras semanas de suspensão das aulas, o estudo Pulso 1 - Instituto Península - procurou obter o contexto no início do fechamento das escolas, no que se refere ao bem-estar e situação de trabalho dos docentes em 2020:

INSTITUTO PENÍNSULA – PULSO 1 PROPORÇÃO PROFESSORES CUJAS ESCOLAS / REDES HAVIAM PROMOVIDO...

Nesse primeiro momento, a maior parte dos docentes da rede privada relatava que essas escolas já praticavam ações de apoio remoto aos estudantes. O planejamento e implementação de atividades não presenciais nas redes públicas trouxeram maiores desafios, optando-se em um primeiro momento pela suspensão das aulas ou antecipação de férias. As redes municipais, que concentram grande parte dos professores dedicados à educação infantil e aos anos iniciais do ensino fundamental, tiveram desafios ainda mais complexos nessa etapa. Vejamos esse gráfico abaixo.

| Redes | Estaduais | Municipais | Privada |
|---|------------------|-------------------|----------------|
| Suspensão das aulas | 78% | 76% | 73% |
| Suporte à distância para estudantes | 36% | 14% | 65% |
| Antecipação de Férias | 40% | 22% | 18% |
| Apoio à disseminação de informações sobre o combate ao Vírus | 28% | 17% | 23% |

Dados do Instituto Península em 2020

Os dados revelam que nossos/as estudantes da rede pública pelo menos a metade não tem acesso à internet, então o/a professor/a e a escola se veem nesse momento de mãos atadas, fazendo o que é possível, pois o futuro com a tecnologia chegou, e os/as professores/as tem que usar a tecnologia do papel para xerocar atividades para os/os estudantes, pois se todos tivessem pelo menos o acesso a internet, facilitaria muito o trabalho do/a professor/a nesse momento de Pandemia da COVID-19.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

À guisa da conclusão, chegamos a várias variáveis que o/a estudante tem direito aos bens construídos socialmente e culturalmente, mas que em plena pandemia da COVID-19 fica muito evidente a exclusão social na qual estão submetidos os/as estudantes da rede pública de ensino. E os/as docentes ficando sufocado em três expedientes de trabalho para dá conta do ensino e aprendizagem dos/as estudantes. Sendo assim, a oportunidade que o/a professor/a poderia se todos/as tivessem acesso à internet iria ajudar muito nesse momento para trabalhar alguns pilares da educação, como um pilar significativo que é o

de aprender a fazer, e agora com pouca intervenção dos/as professores/as, pois se tivessem acesso à internet e tivesse um celular Android pelo menos os/as ajudariam muito, para baixar aplicativos, entrar em aula ao vivo no Meet, Zoom e até pelo Youtube. Mas, o que observamos é que a maioria não tem esse direito, então fica difícil por conta dos vários espaços onde moram os/as estudantes, da periferia da cidade, na área rural ou do campo, e outros lugares longínquos.

Dessa maneira a escola se organiza para entregar atividade para os/as estudantes que não têm acesso. E poucos acessam às plataformas digitais, participam das aulas online e estes/as saem de certa forma na frente em conhecimento, pois tem contato para perguntar e tirar dúvidas com o/a professor/a, conversar também e muitas vezes falar para o professor ou professora o que está acontecendo em tempo real e o/a mestre pode orientar na melhor das hipóteses, e muitas vezes até resolver determinadas situações e mediar outras. Vimos os desafios e as possibilidades possíveis para se fazer uma educação contemporânea com qualidade e equidade. Então, propomos nesse momento de muita exclusão dos/as estudantes, que as secretarias junto ao poder executivo Municipal, Estadual e Federal revejam as políticas públicas para que os/as estudantes possam ter o direito ao acesso à internet e outros bens que eles têm direito.

REFERÊNCIAS

BRASIL, **Lei de Diretrizes e Bases**. LDB N° 9.394, de 20 de dezembro de 1996 – 2010 Atualizada até fevereiro.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. MEC, 2017.

CARLOS, Erasmo. Carlos, Roberto. **É preciso saber viver**. Compositor e cantor, 1996.

DELORS, Jacques. **Educação um tesouro a descobrir**. 7ª ed. Revisada- São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2012.

Pesquisa. **Instituto Península**. Carlos Chagas Amelia Cristina Abreu Artes – Fundação Carlos Chagas Marina Brito Ferraz – Instituto Península Thamires ZabotoMirolli – Fundação Lemann, Esmeralda Correa Macana – Itaú Social - 2020.

SEVERINO, Antônio Joaquim, 1941. **Metodologia do trabalho Científico**. / Antonio Joaquim. Severino. - 23. Rev. e atual. -São Paulo: Cortez, 2007.

EDUCAÇÃO INCLUSIVA: A PROFISSIONALIZAÇÃO DO INTÉRPRETE DE LIBRAS

Madson Douglas Silva dos Santos¹

Marilene Santos Marques²

Rosa Maria Lucena Xavier³

Terezinha Sirley Ribeiro Sousa⁴

1. INTRODUÇÃO

A Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS é considerada a língua do surdo, mas o aprendizado da língua portuguesa tem sido ao longo de anos a maior dificuldade para esses alunos, apesar do esforço de professores e do próprio aluno, os resultados não são satisfatórios. Com a oficialização da Língua Brasileira de Sinais torna-se inadiável a profissionalização do intérprete de Língua de Sinais, em que exigências básicas se fazem necessárias tais como, conhecimento teórico-prático, pesquisas, caracterizando a dinâmica do aprendizado de tudo que envolvem os surdos. O intérprete de LIBRAS recolhe-se enquanto profissional pelo trabalho que realiza.

O intérprete de LIBRAS deve ter fluência na língua brasileira de sinais, e em língua portuguesa na forma como ela é usada pelas pessoas surdas. A atuação do intérprete deve estar centrada no atendimento a todas as pessoas surdas que necessitam romper os bloqueios de comunicação cujo o objetivo é integrar surdos e ouvintes, facilitando a comunicação entre ambos. Os intérpretes são solicitados para intermediar a comunicação entre surdos e ouvintes em palestras, debates, entrevistas, encontros, consultas, audiências, visitas, etc.

1 Licenciatura em Teatro pela Universidade Federal do Pará – UFPA. madson.appler@gmail.com.

2 Pedagoga, Mestre em Educação, profa. Assistente na Universidade do Estado do Pará – UEPA. marilene.marques@uepa.br.

3 Mestre em Ciências da Educação - Facultad Interamericana de Ciências Sociales. Professora na Universidade Federal Rural da Amazônia – UFRA.

4 Pedagoga, Mestre em Educação – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, profa. Assistente da Universidade do Estado do Pará - UEPA. terezinha.sirley@uepa.br.

A presença do intérprete de LIBRAS na sala de aula do ensino regular, aponta aspectos favoráveis e desfavoráveis que precisam ser observados e avaliados no sentido de deixar muito claro sua competência técnica. A LIBRAS passa a ser mais divulgada e utilizada de maneira mais adequada, com isso o surdo tem melhores condições de desenvolver-se, favorecendo o aprendizado da língua portuguesa no modo escrita e /ou falada. O intérprete nem sempre vai conseguir passar o conteúdo da mesma maneira que o professor, com isso o aluno fixa sua atenção mais no intérprete. Há necessidade de pelo menos dois intérpretes por turma, porque essa atividade é extremamente exaustiva. Ressaltamos que é de competência do intérprete dá o apoio para que o surdo tenha acesso ao currículo, não tendo que explicar o conteúdo, e sim interpretá-lo.

O intérprete de Libras pode atuar em diferentes contextos, como no jurídico, quando houver as audiências e julgamentos, na saúde, no meio artístico, em eventos e produção audiovisual, entre outros. O ambiente educacional é um dos mais importantes deles, no qual os profissionais trabalham traduzindo e interpretando aulas e conteúdos didáticos. Trabalhar com os professores na preparação das aulas é de suma importância, embora nem sempre isso ocorra.

Além de uma exigência legal, os cursos de formação são importantes para que o tradutor-intérprete tenha base teórica e conheça mais sobre a cultura surda. No entanto, somente a prática vai ajudá-lo a desenvolver-se na profissão. “O que dá fluência é o contato sistemático com a comunidade surda”, afirmam alguns profissionais dessa área. A Libras, assim como qualquer língua, tem variações regionais e mesmo gírias muito locais. Surdos de diferentes regiões do Brasil podem usar sinais diferentes para a mesma palavra ou conceito.

É importante frisar que a profissão do intérprete de Língua de Sinais já é reconhecida em alguns países como Estados Unidos, França, Dinamarca, Itália, Holanda, Inglaterra, Bélgica, entre outros. E no Brasil a Lei 10.436/2002 reconheceu a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS como meio legal de comunicação e expressão dos surdos.

A atividade de interpretar não deve ser entendida somente como um processo linguístico, é imprescindível que o profissional domine as línguas envolvidas e compreenda as ideias presentes nos discursos para além das palavras, lembrando que em uma atividade de interpretação, além da gramática das línguas estão à cultura, os aspectos sociais e emocionais presentes no contexto a ser interpretado.

O trabalho do intérprete não pode ser visto, apenas, como um trabalho linguístico, é necessário que se considere a esfera cultural e social na qual o discurso está sendo enunciado, sendo fundamental dentro do processo interpretativo, língua de sinais para língua oral e vice-versa destacam-se modalidades, competências e habilidades que o profissional deve envolver na sua prática.

Seu âmbito de atuação é variado e, por isso mesmo, seu trabalho como intérprete deve ser destituído de qualquer preconceito, pois a ele caberá exercer seu ofício em qualquer situação ou local, como em grupos de conscientização homossexuais, repartições públicas, regiões diversas, entre tantos outros. Assim, o intérprete, partindo do respeito devido pelo Surdo, deverá interpretar todo o contexto necessário, mesmo que, pessoalmente, não esteja de acordo com o conteúdo que deva ser interpretado. Deverá se pautar, principalmente, no profissionalismo e na ética.

Os intérpretes de língua de sinais surgiram, a partir da necessidade da comunidade surda de ter esse profissional como auxiliar no seu processo de comunicação e, para que isso se tornasse realidade, fez-se necessário que houvesse a oficialização da Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS, por meio de aporte legal.

O Método empregado na pesquisa teve caráter bibliográfico, utilizou-se de fonte de referências já publicada em livros científicos e artigos de sites que tem a função social de informar, colaborar com outras pesquisas, contribuir com a construção de conhecimento no âmbito social. Apresentam estudos de suma importância para pesquisa referente a profissionalização do intérprete de LIBRAS que contribuirá como fonte e valorizar autores que tenham trabalhos publicados, elevando novos saberes.

O procedimento usado neste artigo possui como enfoque uma abordagem bibliográfica, qualitativa por meios de explorar informações de textos já publicados usando uma técnica para elaboração deste artigo sendo analisado para isso é importante que se siga o método para que não se perca a ideia central do trabalho. Para chegar a um determinado fim precisa ter alguns cuidados para que o trabalho não fique confuso e nem tão pouco sem nexos e que o resultado do trabalho não saia da trajetória planejada e seja de fácil entendimento.

2. DESENVOLVIMENTO

2.1 A Trajetória do Profissional Intérprete de Língua de Sinais

A história da constituição deste profissional segundo Quadros (1997) se deu a partir de atividades voluntárias que foram sendo valorizadas enquanto atividade laboral na medida em que os Surdos foram conquistando o exercício de cidadania. Vale ressaltar que a participação de surdos nas discussões sociais e o reconhecimento da Língua de Sinais em cada país foram primordiais para a profissionalização dos intérpretes de Língua de Sinais, pois à medida que a Língua de Sinais passou a ser reconhecida enquanto a Língua de fato, os surdos passaram a ter garantias de acesso a Língua de Sinais, enquanto direito Linguístico.

Dessa forma de acordo com Lacerda (2000) as Instituições se viram obrigadas a garantir a acessibilidade através do profissional Intérprete de Língua

de Sinais. No final do século XIX na Suécia (1875) já ocorria à presença do Intérprete de Língua de Sinais em trabalhos religiosos, em (1815) Thomas Gallaudet era Intérprete de Laurent Clerc surdo francês que na época estava nos Estados Unidos para promover a Educação dos Surdos.

No Brasil constatou-se a presença de intérprete de Língua de Sinais em trabalhos religiosos iniciados por volta dos anos 80. Em 1988 realizou-se o I Encontro Nacional de Intérprete de Língua de Sinais, organizado pela Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos- FENEIS que é uma entidade filantrópica, sem fins lucrativos, cuja finalidade é a defesa de políticas linguísticas, de educação, de cultura, de emprego, de saúde e de assistência social, sendo também uma representação nacional da Comunidade Surda em defesa dos mais variados direitos civis e políticos. Muitos encontros foram realizados e no dia 24 de abril de 2002, foi homologada a lei federal que reconhece a Língua Brasileira de Sinais, como língua oficial das comunidades surdas Brasileiro.

Está lei representa um passo fundamental no processo de reconhecimento do profissional Intérprete de Língua Brasileira de Sinais. É importante frizar que também foi decretado à lei nº 10.436 de 24 de abril de 2002 que também foi uma conquista inigualável para o reconhecimento do profissional Intérprete de Língua Brasileira de Sinais no Brasil.

2.2 A formação do Intérprete de Língua de Sinais

Os intérpretes que atuam junto aos surdos, geralmente são aqueles que convivem em associações de surdos, em cursos de LIBRAS promovidos por surdos, professores de escolas públicas especializadas no atendimento de surdos e igrejas. A maioria desses intérpretes recebem o aval para atuarem como intérpretes por escolha dos próprios surdos, com a exceção de alguns professores da rede pública que vem recebendo cursos de capacitação na área de interpretação.

Formação em nível superior em cursos de graduação e pós-graduação em instituições reconhecidas pelo MEC com conteúdos que abranjam conhecimentos práticos e teóricos relacionados não somente a língua de sinais e a língua portuguesa, mas com a cultura surda.

É necessário compreender, que ser Intérprete de Libras/Língua Portuguesa não pressupõe, apenas, reconhecer as duas línguas, mas ir além da fluência delas, já que essas possuem idiomas gramaticalmente distintos e envolvem modalidades diferenciadas – a libras como sistema linguístico de comunicação gestual-visual-espacial e o português na modalidade oral-auditiva-e conhecer profundamente as especialidades socioculturais de ambas.

Nesse contexto, o termo Tradutor/Intérprete de Língua de Sinais segundo Silveira (2004) diz respeito ao profissional cuja formação lhe habilita a atuar

junto ao Surdo trabalhando com a língua de sinais e sua conversão para o português oral, bem como os sinais para escrita ou escrita para sinais. Vale salientar que toda a tradução envolve sempre uma língua escrita e a interpretação sempre envolve línguas faladas/sinalizadas.

Pagura (2003) argumenta o simples conhecimento da estrutura gramatical da Língua de Sinais pelo Intérprete não é suficiente: este deve apreender também os valores culturais, costumes e idiosincrasias da comunidade surda, buscando não apenas garantir a “decodificação” dos aspectos estruturais das línguas em questão, mas, sobretudo seu aspecto discursivo, a constituição de sentidos instituída na relação entre os falantes.

Tais especificidades sobre a formação do intérprete não basta ao profissional Intérprete ter conhecimento da língua de sinais, sendo importante também que esse tenha uma boa fluência e versatilidade para interpretar da língua de sinais para a língua portuguesa e vice-versa. Ao mesmo tempo, características como respeito e postura ética em sua atuação com a pessoa surda são fundamentais para o reconhecimento positivo de seu trabalho.

Segundo Kelman (2005) é um profissional bilíngue que exerce a função de traduzir e interpretar a língua de sinais oficial de seu país, para a língua oral de seu país entre: Surdos e ouvintes; Surdos e surdos; Surdo e surdo-cego; Surdo-cego e ouvintes. E ainda a autora esclarece como é necessário ter formação exigida em lei. Anualmente realizar exame de fluência em Língua de Sinais e em Língua Portuguesa, bem como ser avaliado seu nível de conhecimento a respeito da cultura surda. Conviver com a comunidade surda através da associação, escola e outros.

Em relação às questões éticas, Quadros (1995) afirma que é importante repensar o papel do Intérprete num contexto, por exemplo, como a sala de aula. Neste espaço, o Intérprete deverá assumir uma postura neutra, a partir da percepção de que sua presença se limita a atuar como o “ouvido” do Surdo e que seu papel se restringe a interpretar o conteúdo proposto, mediar às informações e, nos casos em que o aluno necessita esclarecer alguma dúvida, cabe-lhe solicitar a atenção do professor. A partir daí, o Intérprete será o mediador, mantendo, porém, certa imparcialidade com o objetivo de servir apenas como elo de transmissão dos conhecimentos.

O intérprete segundo Krieger (2004) deverá ter o máximo de precisão ao interpretar da Língua Portuguesa para a Língua de Sinais e vice-versa. No entanto deveremos atentar para o fato de que: nem todos os surdos sabem falar a Língua de Sinais Brasileira; Há diferença de sinais é de acordo com a região ou comunidade, o que pode tornar difícil ou confusa a sua interpretação; deve-se verificar o local de interpretação com antecedência objetivando orientação quanto à organização do espaço onde ocorrerá o evento e pedir com antecedência o material impresso a ser interpretado.

Antes de comentar o trabalho do intérprete de Línguas de Sinais, é fazer reflexões sobre sua formação e prática profissional, segundo Quadros (2007) é necessário que se estabeleça uma definição sobre o que é interpretação na tentativa de evitar erros de compreensão.

O português oral é a língua falada pela comunidade majoritária ouvinte e a Língua de Sinais se desenvolve entre as comunidades surdas. Uma vez que as pessoas surdas necessitem ou desejem se comunicar com os ouvintes, a presença do intérprete se torna relevante na mediação do contato entre surdos e ouvintes.

O fato de as pessoas surdas apresentarem uma língua própria (a Língua de Sinais) nos leva a considerar como necessária a presença do intérprete de Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) perante essas pessoas em muitas situações do cotidiano, na interação com os ouvintes.

A princípio, façamos a seguinte pergunta: o que entendemos por interpretar?

Interpretar significa “explicar ou declarar o sentido de [algo; texto, lei, etc.]”. O intérprete é o “intermediário”, além de ser aquele “que está de permeio”, o “mediador”; pode ser também o “negociante” que exerce suas atividades colocando-se entre o produtor e o consumidor “(Ferreira, 1993: 274).

Em seu livro, Erwin Theodor (1986: 15) anuncia que “o tradutor é aquele que torna compreensível aquilo que antes era ininteligível, e já por isso deve ser concebido como um intérprete por “excelência”. Ao tradutor ou intérprete cabe o papel de intermediário, que resgata significados e os transporta para o outro lado, estabelecendo uma ponte entre as duas línguas.

Essa dinâmica segundo Lacerda (2000) do universo de significações de uma língua de partida - denotações, conotações, referências, vivências, imaginário, etc. – confronta-se com as mesmas características na língua de chegada, o que determina visões de mundo diferentes no interpretar, pois, ainda que falando de um mesmo objeto, esse será visto segundo diferentes sistemas conceituais por cada falante.

O intérprete após inteirar-se do conteúdo a ser interpretado, precisa esquecer as palavras expressas ali para apoiar-se em termos usados na comunidade-alvo; se o intérprete tem conhecimentos linguístico deficientes da língua de partida ou na língua de chegada, comprometerá toda e qualquer mensagem.

Do ponto de vista Quadros (2001), qualquer interpretação requer domínio não apenas da LO e das LIBRAS, mas exige que o intérprete seja exímio conhecedor do assunto versado. Qualquer intérprete reconhece, pelo menos teoricamente, o acerto dessa exigência. Porém, isso é o que menos ocorre quando se convoca um intérprete de Língua de Sinais, pois não existe a preocupação de quem contrata em antecipar os textos ou ao menos fornecer informações adicionais a respeito do assunto a ser tratado para facilitar a compreensão do texto.

De qualquer maneira, tendo aceitado a responsabilidade de interpretar determinado conteúdo, o intérprete precisa encontrar equivalência, e ser capaz de expressar o sentido da mensagem inicial sem prejudicar o estilo da língua de partida.

Keite (2013), ao convocar a presença de um intérprete de Língua de Sinais, as pessoas não se dão conta da complexidade que envolve a realização dessa tarefa, pois não é suficiente conhecer os sinais, e sim saber transmitir ideias da língua oral para a visuogestual, e vice-versa. Os intérpretes representam a ponte entre dois mundos diferentes, o mundo visual dos surdos e o mundo oral dos ouvintes.

O profissional Intérprete segundo Quadros (2004) é aquele que interpreta a mensagem de forma “precisa e apropriada” de uma língua para permitir que a comunicação aconteça entre pessoas que não usam a mesma língua, isto é, a profissional Intérprete intermédia a interação comunicação. A perspectiva da interpretação é de uma atividade interativa dinâmica.

As questões neste sentido são: como todos os participantes estão elaborando o sentido sobre o que estão falando? O que eles estão fazendo ao falar? Está interação é uma atividade em que os participantes determinam a cada minuto o significado de alguma coisa que é dita. Esta atividade envolve um ato interpretativo baseado na experiência dos participantes em situações similares bem como o conhecimento gramatical e lexical.

Os intérpretes devem criar expectativas em relação aos tipos de discursos que alguém irá usar em determinados contextos. Aos poucos aprendem que algumas expressões estão associadas a um tipo específico de discurso. O Intérprete precisa estar atento para identificar os elementos possíveis que serão apresentados de acordo com o tipo de discurso e para que tenha uma boa atuação.

Desse modo de acordo com Sobral (2005) o Intérprete necessita conhecer todo tipo de texto (literatura, jornalístico, publicitário). A cada área a que vai se dedicar, como bagagem obrigatória para exercer com qualidade sua função.

O Material de trabalho é o universo dos textos, darem mais diversas origens, e para ele tudo que lê e ouve, servirá como material auxiliar para suas traduções.

Pensa-se no Intérprete como um reproduzidor de texto. Sinais, palavra, sentenças. No entanto, as pesquisas indicam que as palavras e frases como unidade de significado não correspondem ao entendimento do discurso.

O Intérprete educacional de acordo com Lacerda (2009) é aquele que atua como profissional Intérprete da língua de sinais na Educação é a área de interpretação mais requisitada atualmente. O Intérprete especialista para atuar na área da educação deverá ter um perfil para intermediar as relações entre os professores e os alunos, bem como, entre os colegas Surdos e ouvintes.

No entanto há vários problemas de ordem ética que acabam surgindo em função do tipo de intermediação que acaba acontecendo na sala de aula. Muitas

vezes, o papel do intérprete, em sala de aula acaba sendo confundido com o papel do professor.

Os alunos dirigem questões diretamente ao Intérprete, comentam e travam discussões em relação aos tópicos abordados com o Intérprete e não com o professor. O próprio professor delega ao Intérprete a responsabilidade de assumir o ensino dos conteúdos desenvolvidos em sala ao Intérprete, e isso acaba por confundir o seu papel dentro do processo educacional. Diante destas dificuldades, algumas experiências têm levado à criação de um código de ética específico para Intérpretes de língua de sinais que atuam na educação.

O código de ética prevê que o Intérprete seja discreto e mantenha sigilo, não faça comentário, não compartilhe informações que foram travadas durante sua atuação. Assim, o código de ética dessa especialidade deveria também prevê que ao Intérprete fosse permitido apenas fazer comentários específicos relacionados à linguagem da criança, à interpretação em si e ao processo de interpretação quando estes forem pertinentes para o processo de ensino-aprendizagem face à emergência da obrigatoriedade legal da presença do intérprete no ambiente educativo, os preceitos legais se estenderam e passaram a orientar e regulamentar também a formação desse profissional. Com o intuito de propiciar um maior acesso ao ensino da comunidade surda, os requisitos para a formação do mesmo passaram a exigir, assim, atributos específicos para o exercício da função de mediador da comunicação entre o aluno e o contexto educativo. (Pires; Nobre, 2004).

Considerando as conquistas de acordo com Leite (2013), o Intérprete de Língua de Sinais no Brasil é um profissional com a carreira promissora, pois o contexto sócio-histórico e o momento político atual podem-se projetar um futuro brilhante para os futuros profissionais desta área. Atualmente constata-se vários cursos de capacitação sendo ministrados em diferentes pontos do Brasil. Além de tais cursos, estão sendo propostos cursos sequenciais, ou seja, curso de formação em nível superior e prevê a formação de Intérpretes oferecendo disciplinas que contemplam as competências e habilidades em relação às línguas envolvidas, o domínio de conhecimentos específicos em relação à tradução e interpretação.

Assim, os profissionais Intérpretes de língua de sinais será um profissional altamente qualificado e prestará serviços observando os preceitos éticos e suas competências nas áreas que atuará como Intérprete. Portanto o futuro do profissional Intérprete é um desafio.

Nos últimos anos segundo Quadros (2004), a carreira profissional de Intérpretes de Língua de Sinais vem se fortalecendo através de cursos de formação e capacitação. Esse profissional vem se articulando para conquistar seu espaço e o reconhecimento social. Por atuar em uma área bastante diversificada, faz-se necessário que esse procure se manter constantemente atualizado,

tendo em vista que ainda não existem áreas específicas de atuação, ou seja, o Intérprete ainda não pode optar por atuar ou não em determinadas áreas. Isso ocorre porque até o momento existe ainda um número restrito de profissionais para um amplo mercado de trabalho, e ainda pelo fato de que as próprias instituições solicitam sua atuação independente do grau de conhecimento que o intérprete venha a ter sobre determinada área.

No entanto, à medida que isso venha a ocorrer, a sociedade estará reconhecendo a importância e aceitando a Língua de Sinais o que, conseqüentemente, resultará no estímulo à formação e à regulamentação do intérprete como categoria profissional.

De fato, o que se observa Rosa (2005) que os profissionais intérpretes de Língua de Sinais ainda não se conscientizaram da necessidade de se organizarem como categoria de classe regulamentada e oficialmente legítima. A indefinição da profissão faz com que, muitas vezes, o Intérprete continue sendo contratado como professor e questionado, quando atuando no Ensino Superior, sobre sua formação.

Ao final da década de 90 muitos surdos passaram a solicitar Intérprete em várias situações, não mais induzidos pelos ouvintes, mas movidos por seus próprios interesses, diferentemente do que ocorria até então. O intérprete, por sua vez, passa a ter seu papel de mediador na comunicação com as outras pessoas ouvintes fortalecido, passando a ser visto como um elemento fundamental nesta interação.

Estas modificações Brasil (2002) trouxeram novas concepções a respeito da visão que se tem do Intérprete. Hoje, na área da educação, em particular, entende-se que este, por ser ouvinte, é por excelência um mediador de aprendizagem do surdo e, como tal, deve estar permanentemente atento às questões éticas envolvidas na transmissão dos conteúdos, sobretudo para que o educando surdo não seja prejudicado, respeitando, assim, os princípios de cada um.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A profissionalização do Intérprete de Língua Brasileira de Sinais já está regulamentada, então é uma profissão, e como tal obedece alguns pré-requisitos tais como: existência de um corpo teórico-prático de conhecimentos necessários para poder exercer a profissão; a existência de um saber científico-técnico em evolução e a existência de uma remuneração econômica digna para o exercício da profissão.

É importante destacar que a interpretação em Língua de Sinais não é executada da mesma forma como há alguns anos atrás, com o decorrer do tempo evoluiu e muito, e a tendência é tornar-se cada vez mais refinada e técnica, e aí começa a preocupação com a apresentação, que seja limpa de interferências visuais prejudiciais sem excesso de cores e brilhos.

Estudos linguísticos permitem que exista uma maior consciência na estrutura da Língua de Sinais (o português sinalizado e o bimodalismo já são tolerados), recursos audiovisuais auxiliam na formação e treinamento de Intérpretes de Língua de Sinais (filmagens principalmente) e muitas outras inovações. Novos conhecimentos são acrescidos não só na área da tradução e interpretação em geral como ao setor específico que trata das línguas sinalizadas. A tecnologia especialmente, vem lhe dar novas possibilidades de utilização.

Todas as leis que surgiram nos últimos anos com respeito à acessibilidade e oficialização das LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais) são uma resposta dos órgãos oficiais ao crescente movimento da comunidade surda, familiares e simpatizantes pelo direito à interpretação em língua de sinais nas mais variadas instâncias: educacional, entretenimento, informação. Juntamente com a demanda pelo serviço de interpretação, surge a necessidade de profissionais para preencherem este posto. Os intérpretes de língua de sinais exercem sua função não como lazer ou passatempo, mas se consideram profissionais que devem receber uma formação sólida, remuneração digna e dedicação de boa parte do seu tempo a esta atividade. Mesmo que a pessoa surda não tenha condições de pagar pelo serviço do intérprete, a comunidade deve lutar para que as instituições assumam essa responsabilidade baseada em toda a legislação vigente.

Nessa perspectiva, para que possamos pensar em formação do intérprete de língua de sinais é necessário estarmos atento ao nível de participação da comunidade surda na sociedade, uma vez que é justamente com o maior ou menor grau de envolvimento do surdo na formação do intérprete que a implementação da profissão terá sucesso.

REFERÊNCIAS

HURTADO ALBIR, Amparo. **A Aquisição da Competência Tradutória: aspectos teóricos e didáticos.** In: PAGANO, Adriana; MAGALHÃES, Célia; ALVES, Fábio (orgs.). *Competência em Tradução: cognição e discurso.* Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. **Intérprete de LIBRAS: em atuação na Educação infantil e no ensino fundamental.** Porto Alegre: Mediação/FAPESP, 2009.

LACERDA, C. B. F. **O intérprete de língua de sinais no contexto de sala de aula.** São Paulo: Lovise (2000).

_____. **A escola Inclusiva para Surdos: A situação singular do intérprete de língua de sinais contrapontos,** Itajaí P, 353-367 (2005).

_____. **O intérprete educacional de língua de sinais no ensino fundamental refletindo sobre limites e possibilidades.** Porto Alegre. Mediação (2002).

- PAGURA, R. **A Interpretação de Conferências: interfaces com a tradução escrita e implicações para a formação do Intérprete é tradutores;** deita. São Paulo (2003).
- KELMAN, C. A. **Os diferentes papéis dos professores Intérpretes, informativo técnico científico espaço INES.** Rio de Janeiro. (2005).
- SILVEIRA, B. A. **arte de traduzir,** 2º Ed. São Paulo. (2004).
- PIRES, C. L. NOBRE, M. A. **Uma investigação sobre o processo de interpretação em língua de sinais.** Santa Cruz do Sul. (2004).
- LEITE, Emeli Marques Costa. **Os papéis do intérprete de LIBRAS na sala de aula Inclusiva.** Petrópolis: Arara Azul, 2005. Disponível em: [HTTP://www.editora-arara-azul.com.br/pdf/livro3/pdf/acesso em: jun./2013](http://www.editora-arara-azul.com.br/pdf/livro3/pdf/acesso%20em%20jun.%202013).
- _____. **O tradutor e o Intérprete de língua brasileira de sinais e língua portuguesa.** Secretaria de Educação Especial; Brasília: MEC; SEESP, 2007.
- QUADROS, R. M. de **O tradutor e intérprete de língua de sinais e língua Portuguesa,** Brasília: MEC; SEESP. (2004).
- ROSA, A.da S. **Entre a visibilidade da tradução de língua de sinais e invisibilidade da tarefa do intérprete,** Campinas 2005.
- BRASIL- Lei de nº 10.436. **Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais.** Diário Oficial da União, BRASÍLIA, 2002.

ARTE E CULTURAS DA INFÂNCIA: PRESSUPOSTOS PARA UMA EDUCAÇÃO ÉTICO-ESTÉTICA

Carolina Votto Silva¹

Antonio Reis de Sá Junior²

Fred Mendes Stapazzoli Junior³

1. INTRODUÇÃO

A arte na educação como expressão pessoal e como cultura é um importante instrumento para a identificação cultural e o desenvolvimento. Através das artes é possível desenvolver a percepção e a imaginação, apreender a realidade do meio ambiente, desenvolver a capacidade crítica, permitindo analisar a realidade percebida e desenvolver a criatividade de maneira a mudar a realidade que foi analisada. (BARBOSA, 1998, p. 16)

Pensar a relação entre arte e infâncias como pressupostos para uma educação ético-estética é adentrar o caminho de uma formação para as crianças que preza pela construção de sujeitos humanizados e imaginativos. Ao considerar que todos somos seres humanos biopsicossociais constituídos de culturas plurais, vivências singulares em um mundo que se transforma constantemente. Não podemos perder de vista a nossa compreensão do que desejamos enquanto processo educativo para as futuras gerações e o projeto de civilização que proteja as crianças e seus direitos. Neste horizonte reflexivo, pretendemos abordar a relação entre a arte e as infâncias no tocante a uma educação orientada por uma

1 Professora do Departamento de Metodologia de Ensino da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Licenciada em Filosofia pela Universidade Federal de Pelotas (UFPEL) e Pedagogia pelo Centro Universitário ETEP; Mestre em Artes Visuais pela Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC) e Doutora em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5126-2527>. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6311995499245221>.

2 Professor Adjunto do Departamento de Clínica Médica da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Médico graduado pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). Mestre e Doutor em Psiquiatria pela Faculdade de Medicina da Universidade de São Paulo (FMUSP). ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7486-5531>. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4313420652502650>.

3 Psicólogo (Unisul). Doutorando em Artes Visuais pela Universidade do Estado de Santa Catarina; Mestre em Filosofia (PUC/PR), Analista praticante. ORCID:<https://orcid.org/0009-0006-6902-9890>. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7980623007803328>.

condição ético-estética. Para isso, abordaremos as concepções teórico- conceituais que atravessam o campo do ensino de arte para as infâncias e a sua importância em diálogo com a arte contemporânea.

Historicamente o campo das artes na escola atravessa distintas concepções de ensino, maculadas socialmente pela compreensão e repertório artístico presente na sociedade brasileira. Quando nos referimos à arte e a produção da cultura, é essencial que tenhamos clareza de que existe uma enorme desigualdade social e cultural em nosso país e que o acesso à arte e a cultura muitas vezes são negligenciados, pertencendo a uma parcela ínfima da população. Mesmo que em nossos documentos norteadores da educação esteja presente a importância da arte, da cultura, dos princípios éticos, políticos e estéticos como menciona as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (DCN, 2010). A própria convenção sobre os direitos das crianças da ONU de 1989 que também menciona em seu artigo 31 o direito da criança ao lazer, ao descanso, a participação e o acesso pleno a vida cultural e artística em sociedade:

Artigo 31: 1. “Os Estados Partes reconhecem o direito da criança ao descanso e ao lazer, ao divertimento e às atividades recreativas próprias da idade, bem como à livre participação na vida cultural e artística. **2.** Os Estados Partes devem respeitar e promover o direito da criança de participar plenamente da vida cultural e artística e devem estimular a oferta de oportunidades adequadas de atividades culturais, artísticas, recreativa e de lazer, em condições de igualdade”.⁴

Infelizmente a garantia desses direitos as crianças ainda não é uma realidade para muitas infâncias. Dessa forma, quando nos referimos a relação entre arte e infâncias como indicativo para uma educação ético-estética necessitamos adentrar o campo das concepções de arte que norteiam as nossas escolas e as produções trabalhadas com nossas crianças. Compreendemos que a arte possibilita a construção de um ser poético nas palavras de Ana Angélica Albano (2021), no entanto, é de suma importância que esse sujeito seja alfabetizado artisticamente, constitua a formação de um repertório artístico-cultural que lhe permita simbolizar os acontecimentos de sua vida, imaginar e inventar circunstâncias que transgridam visões mesquinhas e preconceituosas de grupos estabelecidos. Alçar as dimensões estéticas da vida como proposições éticas para o viver junto. Diante dessas possibilidades, podemos pensar que a experiência artística é nas palavras do crítico de arte brasileiro Mário Pedrosa (1986): “o exercício experimental da liberdade”, que as crianças possam usufruir dessa lição em um horizonte ético-estético.

4 Disponível em: <<https://www.unicef.org/brazil/convencao--sobre-os-direitos-da-crianca#:~:text=A%20Conven%C3%A7%C3%A3o%20sobre%20os%20Direitos,Foi%20ratificado%20por%20196%20pa%C3%ADses.>> Acesso em: 14 de março de 2023.

2. CONCEPÇÕES TEÓRICO-PEDAGÓGICAS DO ENSINO DE ARTE

Historicamente as concepções teórico-pedagógicas do ensino de arte atravessam as circunstâncias políticas, sociais e culturais em que estamos inseridos. No que diz respeito, as concepções pedagógicas que permeiam o a arte nos currículos das escolas brasileiras e mais especificamente as infâncias, vinculam-se as teorias escolares em vigor de cada época. Assim como, as compreensões e experiências artísticas presentes nos contextos escolares. Segundo Fusari e Ferraz (2001, p. 25):

As práticas educativas aplicadas em aula vinculam-se a uma pedagogia, ou seja, a uma teoria da educação escolar. Ao mesmo tempo, as nossas práticas e teorias educativas estão impregnadas de concepções ideológicas, filosóficas, que influenciam tal pedagogia. É claro que isto ocorre igualmente com o ensino de arte: nossa concepção de mundo embasa as correspondências que estabelecemos entre aulas de Arte e as mudanças e melhorias que acreditamos prioritárias na sociedade.

Nesse viés, as práticas educativas no Brasil se constituíram em duas principais perspectivas pedagógicas: pedagogia tradicional e a pedagogia nova. A arte está inserida nestas duas formas de ver a formação dos sujeitos. A pedagogia tradicional tem sua origem no século XIX, se mantendo atuante no século seguinte e ainda presente em nossa contemporaneidade. A concepção presente nesta forma de ver a educação é a de que o conhecimento orienta e produz o “sucesso”. Na pedagogia tradicional temos muito presente o modelo cartesiano de ensino, a base racionalista do mundo dualista que enxerga claramente uma separação entre o corpo e a mente. Sendo a mente privilegiada em relação aos sentidos, as emoções. O pensamento elaborado pelos adultos concentra fundamentações lógicas do mundo. Reduzindo assim, o ensino a uma forma mecanicista, a separação entre corpo e mente, emoção e razão, realidade e conhecimento, ocasiona uma profunda distância entre a vida e o saber.

Ainda Fusari e Ferraz, enaltecem como as aulas de arte das escolas brasileiras se apropriaram do modelo da pedagogia tradicional desde o século XIX:

Quando predominava uma teoria estética mimética, isto é, mais ligada às cópias do “natural” e com a apresentação de “modelos” para os alunos imitarem. Essa atitude estética implica na adoção de um padrão de beleza que consiste sobretudo em produzir-se e em oferecer-se à percepção, ao sentimento das pessoas, aqueles produtos artísticos que se assemelham com as coisas, com os seres, com os fenômenos de seu mundo ambiente. Podem apresentarem-se como “cópias” do ambiente circundante (produções artísticas mais realistas) ou como gostariam que ele fosse (produções artísticas mais idealistas). Como se sabe ao mesmo tempo em que vigorava na Europa essa tendência estética, havia outros movimentos artísticos, como o Impressionismo, e avanços tecnológicos de registros de imagens, como a fotografia.

No entanto, como veremos mais adiante nem sempre as concepções teóricas do ensino de arte acompanham os movimentos artísticos da história da arte, ou seja, somos permeados pelas concepções de belo, de gosto, de construção estética. A noção de uma cultura artística voltada para a figuração, para a compreensão da obra de arte em uma concepção teleológica, isto é, acabada, sem levar em consideração o processo e a intencionalidade da obra ainda estão muito presentes. O imaginário estético que povoa o ensino e aprendizagem de Arte presente na pedagogia tradicional se constitui no paradigma tecnicista e científico: “de conteúdo reprodutivo, com preocupação fundamental no produto do trabalho escolar. Esse ensino de arte cumpre, pois a função de manter à divisão social existente na sociedade” (FUSARI e FERRARI, 2001, p. 31).

Não podemos esquecer que no final do século XIX e início do século XX surgem as vanguardas artísticas europeias, em plena a primeira guerra mundial, o modelo de uma estética figurativa, ornamental, decorativa, tecnicista é questionada e rompida diante dos malogros da guerra, os artistas incitam por novos modelos de vida e de representação. Como nos salienta Suzana Rangel Vieira da Cunha (2021, p. 22), essa mudança paradigmática nas concepções de obra de arte, de uso e apropriação dos materiais será determinante para os desdobramentos das concepções artísticas no século XX:

A partir da metade do século XIX, as Vanguardas Artísticas romperam com a tradição milenar da Arte Ocidental em relação aos materiais, temas, narrativas, composição, figuratividade, instrumentos e modalidades. Outra ruptura significativa foi quanto aos modos de nos relacionarmos com as obras, que passaram de uma atitude admirativa, quase de veneração e de devoção à Arte, para uma postura mais ativa, participativa e crítica.

Não obstante, esses movimentos artísticos denominados por Dadaísmo, Cubismo, Futurismo e Surrealismo, tiveram a presença de artistas como Marcel Duchamp, Pablo Picasso, Maria Martins, Cézanne, Braque, Kandinsky, Mondrian etc. A hibridização das linguagens artísticas era um dos motes defendidos esteticamente por esses vanguardistas. As linguagens tradicionais da arte como: a pintura, desenho, escultura foram miscigenadas e reinventadas à luz dos objetos industrializados, do seu cotidiano, das intencionalidades dos artistas e as questões de seu tempo. A relação arte e vida se torna cada vez mais presente.

Nesse contexto, questionamentos como trazer para a dimensão estética à vida e suas contradições, foram determinantes para Duchamp com os seus *ready-mades*⁵ inserir no campo estético objetos do cotidiano, industriais, colocar e

5 Marcel Duchamp: O termo é criado por Marcel Duchamp (1887-1968) para designar um tipo de objeto, por ele inventado, que consiste em um ou mais artigos de uso cotidiano, produzidos em massa, selecionados sem critérios estéticos e expostos como obras de arte em espaços especializados (museus e galerias). Seu primeiro *ready-made*, de 1912, é uma

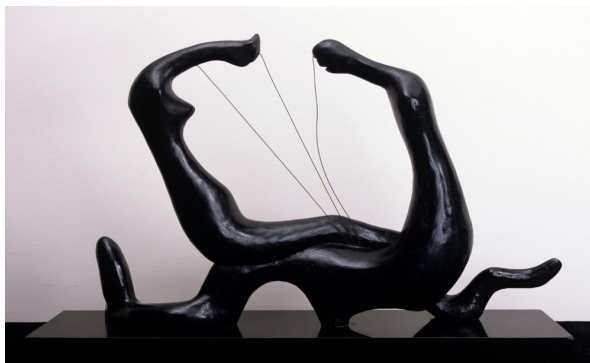
pontuar o sentido da obra de arte como elemento primordial do cotidiano, a fala e a intencionalidade do artista se tornam peças importantes neste mundo da arte que começa a ser esboçado no início do século XX.

Ready-made e Marcel Duchamp



Primeiro ready-made de Marcel Duchamp, de 1912. Disponível em: <<https://www.culturagenial.com/marcel-duchamp/>> Acesso em: 01/09/2023.

Acaso desvairado – Maria Martins



1947, bronze, 58 x 69 x 18,2 cm, coleção particular, São Paulo Disponível em: <<https://www.artequacontece.com.br/masp-abre-exposicao-de-maria-martins/>> Acesso em 01/09/2023.

roda de bicicleta montada sobre um banquinho (Roda de Bicicleta). Duchamp chama esses ready-mades compostos de mais de um objeto de ready-mades retificados. Posteriormente, expõe um escorredor de garrafas e, em seguida, um urinol invertido, assinado por R. Mutt, a que dá o título de Fonte, 1917. Outro de seus célebres ready-mades retificados é aquele em que toma uma reprodução da Mona Lisa, de Leonardo da Vinci (1452-1519), e acrescenta à imagem um bigode, um cavanhaque e letras que permitem, quando lidas em francês, a formação de uma frase obscena L.H.O.O.Q., 1919. Disponível em: <<https://enciclopedia.itaucultural.org.br/termo5370/ready-made>> Acessado em 01/09/20023.

Esse desalinho entre a produção dos artistas, as múltiplas histórias da arte e as propostas estético-pedagógicas é perceptível em diferentes momentos do ensino da arte, chegando a vigorar até a contemporaneidade. A insistência no modelo figurativo, na *mimesis* e nas concepções da representação renascentista, academicista, romântica, só para citar alguns. Claramente que aqui não citaremos os embates que ocorreram na própria história da arte quando surgiram esses movimentos. Afinal, a estética como um campo que surgiu no século XVIII definida por Baumgarten⁶ para designar uma ciência da sensação, do conhecimento sensível, ou sua origem grega como *aisthesis ou aestesis*, o lugar da sensação, de perceber e apreender o mundo pelos sentidos.

A experiência artística nos coloca profundas reflexões de como o belo e o gosto são constituintes do imaginário social e cultural de cada época. Sendo substituído e modificados mediante as experiências da cultura e suas simbolizações. Aqui nos interessa como as dimensões estéticas da arte formaram gerações e implicaram na construção dos imaginários infantis. No século XIX na Europa ainda imperava uma concepção de infância permeada pela adultização, por mais que já se reconhecesse que era preciso uma formação para elas, ainda não havia o entendimento da criança como um sujeito de direitos, essa é uma conquista do final do século XX.

Já no século XX, nos deparamos com a concepção pedagógica que permeia a escola nova ou movimento do Escolanovismo, que apesar de ter seus adeptos na Europa e nos Estados Unidos no final do século XIX. No Brasil seus vestígios tomam força a partir de 1930. O movimento da Escola Nova inicialmente se opõe à pedagogia tradicional de cunho cartesiano implementada no país, buscam uma formação que tenha como ideal uma sociedade mais democrática. Os educadores visam uma formação em que os estudantes possam se adaptar ao tecido social, com relações menos injustas. Tinham enquanto objetivo que a aprendizagem levasse em consideração os interesses dos alunos, suas motivações e não tanto a estrutura lógica e racional dos conhecimentos. No âmbito da proposta modernista para o ensino de arte nos deparamos com a concepção de livre-expressão ou espontaneísmo que pressupunha a relação com as produções artísticas das crianças desprovidas das interações do professor. Vai se defender a livre-expressão espontânea, destituída dos cânones, padrões e modelos de arte. Barbosa, nos apresenta um olhar crítico dessa maneira modernista de compreender o ensino de arte:

6 A estética recebe o seu batismo oficial na dissertação com que Alexander Gottlieb Baumgarten (1714-1762), então com 21 anos, obtém *avenialegendi*(permissão para lecionar) na Universidade de Halle, na Alemanha em 1735. Ver mais a respeito em: Nannini, A. (2022). Baumgarten e o problema da beleza: Aisthesis, educação estética, inspiração. *Rapsódia*, 1(16), 34-57. Disponível em: <<https://www.revistas.usp.br/rapsodia/article/view/205540>> Acessado em: 02/09/2023.

Em minha experiência, tenho visto as artes visuais sendo ensinadas principalmente como desenho geométrico, ainda seguindo a tradição positivista, ou a arte nas escolas sendo utilizada na comemoração de festas, na produção de presentes estereotipados para os dias das mães ou dos pais e, na melhor das hipóteses, apenas como livre expressão. A falta de preparação de pessoal para ensinar artes é um problema crucial, levando-nos a confundir improvisação com criatividade. A anemia teórica domina a arte-educação, que está fracassando na sua missão de favorecer o conhecimento nas e sobre artes visuais, organizado de forma a relacionar produção artística com apreciação estética e informação histórica. Esta integração corresponde à epistemologia da arte. O conhecimento das artes tem lugar na interseção: experimentação, decodificação e informação. Nas artes visuais, estar apto a produzir uma imagem e ser capaz de ler uma imagem são duas habilidades inter-relacionadas. (BARBOSA, 1998, p. 16).

Ana Mae Barbosa, vai elaborar um profundo mapeamento da arte-educação no Brasil e no mundo, será uma das responsáveis por aprofundar e difundir a importância de uma educação para a arte, levando em consideração a formação crítica de um repertório estético e cultural. Entre as concepções que influenciaram de forma paradigmática o ensino da arte do escolanovismo foram as concepções do filósofo estadunidense John Dewey (1859-1952) sobre arte-experiência, ou seja, a consumação da experiência em ato estético; Herbert Read (1893-1968) que a partir dos arquétipos de Jung propõe categorias para a observação das manifestações artísticas e Viktor Lowenfeld (1903-1960) que identificou em 1955, oito categorias para dimensionar a criatividade⁷. Herbert Read elabora um quadro para identificar as manifestações artísticas⁸:

| Tipos de Jung | Categorias de Read |
|---------------|--|
| Pensamento | Extrovertido = enumerativa Introvertido = orgânica |
| Sentimento | Extrovertido = decorativa Introvertido = imaginativa |
| Sensação | Extrovertido = empática Introvertido = expressionista |
| Intuição | Extrovertido = padrão rítmico Introvertido = forma estrutural |

7 Segundo Rosa Iavelberg (2003, p. 112-13): As categorias elaboradas por Lowenfeld para dimensionar a criatividade são: “1. Sensibilidade a problemas; 2. Fluência; 3. Flexibilidade; 4. Originalidade; 5. Habilidade para refletir e para rearranjar; 6. Análise; 7. Síntese; 8. Coerência na organização”.

8 Esse quadro foi elaborado por Rosa Iavelberg na obra: “Para gostar de aprender arte” (2003, p. 113).

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Essas concepções de observação, análise das manifestações artísticas na escola acabaram por ter um predomínio de leituras psicologizadas e perigosas. Pois sem a formação continuada de professores, sem as bases e ferramentas adequadas para práticas terapêuticas, muitos trabalhos desenvolvidos pela técnica da livre-expressão eram analisados de forma pobre e desorientada. Além do perigo de utilizar tais práticas para avaliar subjetivamente e psicologicamente o comportamento das crianças e jovens nos espaços escolares.

O espaço da arte e da subjetividade deve ser abordado com extremo cuidado e despido de leviandades, visto o potencial da criatividade humana ser um lugar de intimidade, sensibilidade que desperta sentimentos que atravessam diretamente a autoestima e a coragem das crianças e adolescentes em se expor. A arte precisa ser um espaço de alteridade, de ressignificações simbólicas do vivido e de produção cultural para a sociedade e não campo de análises frívolas que sirvam a satisfação imediatista e respostas para apaziguar comportamentos que muitas vezes não aceitos nos espaços sociais ou escolares. Ao abordarmos os pressupostos teórico-pedagógicos da arte no processo escolar e sua história, podemos identificar que para construirmos uma educação ético-estética precisamos superar preconceitos psicologizantes quanto a livre-expressão ao mesmo tempo em que precisar formar e ampliar o repertório artístico-cultural das professoras e professores que estão atuando junto as infâncias.

REFERÊNCIAS

- AGAMBEN, Giorgio. **Gosto**. – Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2017.
- ALBANO, Ana Angélica. **Agora eu era o herói**: imaginação e expressão artística na primeira infância. Revista Digital do LAV, Santa Maria: UFSM, v. 11, n. 2, p. 09-19, mai./ago. 2018.
- ALBANO, Ana Angélica. **Por uma pedagogia da infância através da arte**. In: Infância, arte e produção cultural / Organização: Káti a Patrício Benevides Campos, Maria das Graças Oliveira, CrislianeBoito. – Estância Velha: Z Multi. Editora, 2021.
- BARBOSA, Ana Mae. **Tópicos Utópicos**. – Belo Horizonte: C/Arte, 1998.
- BRASIL. **Referencial Curricular para a Educação Infantil** – v.1. 3 – Conhecimento de Mundo. Brasília: Ministério da Educação e Cultura / Secretaria de Ensino Fundamental, 1998.
- BRASIL. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, 2010.
- BRASIL. **DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA**. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, 2010.

BRASIL. PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS PARA O ENSINO FUNDAMENTAL – ARTES. Brasília: MEC, SEB, 1998.

CUNHA, CARVALHO. Susana Rangel Vieira, Rodrigo Saballa. **Arte Contemporânea e Educação Infantil: Crianças observando, descobrindo e criando.** Porto Alegre: Zouk, 2022.

CUNHA, CARVALHO. Susana Rangel Vieira, Rodrigo Saballa. **Arte Contemporânea e Docência com crianças: inventários educativos.** Porto Alegre: Zouk, 2021.

FUSARI e FERRAZ. Maria de Rezende E, Maria Heloísa C. de T. **A Arte na Educação Escolar.** – São Paulo: Cortez, 2001.

HOLM, Anna Marie. **A energia criativa natural.** In: Pro-Posições. v. 15, n. I (43) - jan./abr. 2004. Disponível em: < <https://www.fe.unicamp.br/pf-fe/publicacao/2228/43-dossie-holmam.pdf>> Acesso em: 10 de março de 2023.

HOLM, Anna Marie. **Fazer e Pensar Arte.** São Paulo: avform/Museu de Arte Moderna de São Paulo, 2005.

HOLM, Anna Marie. **Eco - Arte com Crianças.** São Paulo: Unic, 2015.

IABELBERG, Rosa. **Para gostar de aprender arte.** – Porto Alegre: Artmed, 2003.

IABELBERG, Rosa. **O ensino de arte na educação brasileira,** In: REVISTA USP. - São Paulo, n. 100, P. 47-56, 2013-14.

KOHAN, Walter Omar. Infância e Filosofia. In: SARMENTO, Manuel; GOUVEA, Maria Cristina S. (Org.). Estudos da Infância: Educação e Práticas Sociais. Petrópolis: Vozes. 2ª Edição, 2009.

ONU, **Convenção sobre os Direitos da Criança,** 1989. Disponível em: < Disponível em: <<https://www.unicef.org/brazil/convencao-sobre-os-direitos-da-crianca#:~:text=A%20Conven%C3%A7%C3%A3o%20sobre%20os%20Direitos,Foi%20ratificado%20por%20196%20pa%C3%ADses.>> Acesso em: 14 de março de 2023.

OSTETTO, L. E. **Educação infantil e arte: sentidos e práticas possíveis.** 2008. Disponível em: <<http://www.acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/320/1/01d14t01.pdf>>

OSTETTO, DUARTE, BIBIAN. Luciana. E. Greice, Simone. **Educação Infantil, Formação e Prática Docente Nas Tramas da Arte.** – Curitiba: Appris, 2021.

SILVA, MORAIS. Alessandra da e Isabel Rodrigues de. **ENSINO DE ARTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM OLHAR A PARTIR DA SOCIOLOGIA DA INFÂNCIA.** In: Processos criativos e educacionais em artes / Organizador Ezequiel Martins Ferreira. – Ponta Grossa - PR: Atena, 2020.

VECCHI, Vea. **Arte e Criatividade em ReggioEmilia:** explorando o papel e a potencialidade do ateliê na educação da primeira infância. – São Paulo: Phorte, 2017.

OS DESAFIOS E PERSPECTIVAS CONTEMPORÂNEAS DO PLANO NACIONAL DA EDUCAÇÃO (PNE) NA EXPANSÃO E NO ACESSO À EDUCAÇÃO SUPERIOR DE QUALIDADE SOB A CONJUNTURA NEOLIBERAL

Maiza Silva dos Santos¹

Emanuele Maria Silva Gonçalves²

Michele Lemos de Oliveira Sousa Carvalho³

Tatiane Cristini da Silva⁴

Ailton Batista de Albuquerque Junior (Roinuj Tamborindeguy)⁵

- 1 Mestranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), vinculada à linha de pesquisa Estado, Políticas e Gestão da Educação. Membro dos Grupos de Laboratório de Análise de Políticas e Gestão da Educação (LAPGE) e Estudos e Pesquisas em Políticas, Educação e Cidadania (Pólis). E-mail: maizasantos@ufu.br.
- 2 Mestranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), vinculada à linha de pesquisa Estado, Políticas e Gestão da Educação. Membro do Grupo de Pesquisa de Estudos e Pesquisas em Políticas, Educação e Cidadania (Pólis). E-mail: emanuelemsg@gmail.com.
- 3 Mestranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), vinculada à linha de pesquisa Estado, Políticas e Gestão da Educação. Membro do Grupo de Pesquisa Diversa. E-mail:michele.carvalho@ufu.br.
- 4 Mestranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), vinculada à linha de pesquisa Estado, Políticas e Gestão da Educação. Membro dos Grupos Gestão da Educação Básica, Privatização e a Organização do Trabalho Pedagógico no município de Uberlândia e Horizontes para a Construção de Práticas Educativas na Perspectiva da Avaliação Formativa. E-mail: tcristinilva@gmail.com.
- 5 Psicanalista@, Neuropsicopedagogo@, Letrólogo@, Assistente Social e Professor@-Pedagogo@. Doutoranda em Educação (UFU). Mestre em Avaliação de Políticas Públicas (UFC). Especialista em Gestão Escolar (FVJ); Educação a Distância (UCAM); Educação Inclusiva (FESL); Gestão Pública (UNILAB); Gênero e Diversidade na Escola (UFC); Psicopedagogia (UCAM); Neuropsicopedagogia (FLATED); Educação Infantil (FLATED); Serviço Social e Políticas Públicas (INTERVALE/MG); Serviço Social Organizacional (INTERVALE/MG); Metodologia da Língua Portuguesa (INTERVALE/MG); Docência na Educação Básica (IFMG); Gênero, Diversidade e Direitos Humanos (UNILAB); Gestão Empresarial (Intervale/MG); Educação de Jovens e Adultos (IFRO); Metodologia da Educação a Distância (Intervale); Ciências da Natureza e suas Tecnologias (UFPI); Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (UFPI); Matemáticas e suas Tecnologias (UFPI); Linguagens e suas Tecnologias (UFPI); Pedagogia Empresarial (Intervale/MG). Pós-graduando em Educação Digital (SESI-SC) e Docência na Educação Profissional e Tecnológica (IFAC) Graduação em Pedagogia (UECE); Letras Português-Inglês (FGD); Letras Português-Espanhol (FGD) e Serviço Social (UNIP). E-mail: pedagogo.uece@hotmail.com.

1. O NEOLIBERALISMO EM UMA PERSPECTIVA HISTÓRICA

Em harmonia com Brown (2021), Harvey (2014) e Paulani (2016), o neoliberalismo é uma corrente ideológica de cunho econômico e político que emergiu no término do século XX, alcançando o seu auge nas décadas de 1980 e 1990. Por conseguinte, Hayek, Friedman e Mises destacam-se como seus principais teóricos.

De fato, a teoria neoliberal irrompe como uma resposta à teoria keynesiana, que defendia o bem-estar social ao propor uma visão econômica diferente do liberalismo clássico. Essa abordagem busca ressignificar o liberalismo clássico, colocando ênfase na economia. Entretanto, sua disseminação não se limitou a economia e permeou diversos setores da sociedade global, abrangendo esferas como política, religião, cultura e, de modo particularmente contundente, a educação. É oportuno iniciar explicitando o conceito de neoliberalismo.

Pelas vias analíticas de Harvey (2014), o neoliberalismo é antes de tudo, uma doutrina das práticas político-econômicas que preconiza que o bem-estar humano pode ser melhor quando proporciona aos indivíduos a liberdade para o empreendedorismo individual no campo de um ordenamento institucional caracterizado por direitos concretos a propriedade privada, livres mercados e livre comércio. Em síntese:

O neoliberalismo é em primeiro lugar uma teoria das práticas político-econômicas que propõe que o bem-estar humano pode ser melhor promovido liberando-se as liberdades e capacidades empreendedoras individuais no âmbito de uma estrutura institucional caracterizada por sólidos direitos a propriedade privada, livres mercados e livre comércio. O papel do Estado é criar e preservar uma estrutura institucional apropriada a essas práticas; o Estado tem de garantir, por exemplo, a qualidade e integridade do dinheiro. Deve também estabelecer as estruturas e funções militares, de defesa, da polícia e legais requeridas para garantir direitos de propriedades individuais e para assegurar, se necessário pela força, o funcionamento apropriado dos mercados (HARVEY, 2014, p.12).

Diante do exposto, o autor destaca que desde a década de 1970, tem havido uma notável aceitação das práticas e da ideologia política e econômica, caracterizada pela desregulamentação, privatização e diminuição do envolvimento estatal no setor de bem-estar social. Essa abordagem neoliberal tem ganhado influência em diversos setores, incluindo a educação em instituições de ensino superior, meios de comunicação, conselhos de administração de empresas e instituições financeiras. Defensores dessa ideologia desempenham papéis importantes em órgãos estatais-chave, como os departamentos do Tesouro e os bancos centrais, além de ocuparem posições influentes em organizações internacionais como o FMI, o Banco Mundial e a OMC, que desempenham um papel crucial

na regulação financeira e comercial global.

Com efeito, a partir de 1995, no Brasil, tornou-se possível a materialização do neoliberalismo, embora seus fundamentos já estivessem presentes no início dos anos 1990. Isso se deu por meio de medidas como programas de privatização, liberalização do comércio, fortalecimento da abertura financeira, política monetária rígida com juros reais elevados e a implementação de alterações legais para proporcionar maiores garantias aos credores do Estado (PAULANI, 2016).

Ademais, Harvey (2014) vislumbra que essa corrente tornou-se hegemônica como modalidade de discurso, afetando sobretudo os modos de pensamento e concepções de vida de muitas pessoas, que interpretarem e compreenderem o mundo sob uma nova óptica. Destarte, torna indispensável a compreensão de forma aprofundada e crítica os impactos dessa doutrina em território brasileiro na esfera educacional, sobretudo no Ensino Superior.

2. EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRA SOB INFLUÊNCIA NEOLIBERAL E SEUS DESDOBRAMENTOS NO PNE

A influência das políticas neoliberais no Ensino Superior é um fator relevante a ser abordado, haja vista que essas políticas neoliberais geralmente priorizam a redução do papel do Estado na educação e a promoção da competição no setor, gerando impactos significativos na qualidade do ensino e no acesso dos estudantes.

Com vigor, no discurso neoliberal, a educação é reconfigurada, deixando de ser uma componente do domínio social e político para adentrar o domínio do mercado, onde sua operação passa a ocorrer de maneira paralela. Este reordenamento conceitual é pautado por três metas estratégicas, conforme destacado por Marrach (1996), a primeira meta implica a vinculação da função da educação escolar à preparação dos indivíduos para o mercado de trabalho, enquanto se estabelece uma conexão entre a pesquisa acadêmica e os requisitos da livre iniciativa e as demandas do setor empresarial. Ademais, há o esforço de garantir que o mundo corporativo manifeste interesse na esfera educacional, com o propósito de formar uma força de trabalho qualificada, capaz de competir em âmbito nacional e internacional. A segunda meta é a transformação da escola em um veículo para a disseminação dos valores ideológicos predominantes, direcionando o foco da discussão para a conformidade da estrutura educacional com a corrente ideológica hegemônica. Por fim, a terceira meta busca converter a escola em um mercado para os produtos oriundos da indústria cultural e tecnológica. Vale ressaltar que, embora essa abordagem esteja em consonância com a concepção de operar a educação de forma análoga a um mercado, ela é paradoxal, uma vez que apesar da retórica neoliberal que desaprova a intervenção direta do Estado no financiamento da educação, na prática, os defensores do neoliberalismo não

hesitam em se beneficiar de subsídios estatais para promover seus materiais educacionais convencionais e complementares no contexto escolar.

Em concordância com Apple (2005), assinalamos os efeitos negativos gerados pela implementação do neoliberalismo, afetando diversos países, incluindo sua influência no sistema educacional formal. Nesses termos:

É ainda mais importante levantar estas questões no contexto do que está acontecendo no Brasil, uma vez que o País definitivamente não está imune ao poder de formas político-ideológicas neoliberais, mesmo sob um governo que pode falar contra essas presunções e políticas. Isso resultou em uma perda parcial da memória coletiva das lutas radicais e dos movimentos na educação, que têm uma história muito extensa no Brasil. Ao examinar criticamente uma série de reformas em curso, analiso as interrelações entre classe, gênero e raça (APPLE, 2015, p.608).

Nesses circuitos, a educação, que antes se baseava em compromissos democráticos, está sendo substituída por uma abordagem competitiva de mercado, em que o cidadão com direitos políticos e deveres recíprocos dá lugar ao indivíduo consumidor. A educação se torna um produto comercializado em massa (APPLE, 1998).

Para Saviani (2020) fica evidente a preocupante influência da agenda neoliberal no ensino no qual a lógica de mercado é imposta. O autor destaca:

Enfim, nessa fase difícil que estamos atravessando, marcada por retrocesso político com o acirramento da luta de classes lançando mão da estratégia dos golpes parlamentares, visando a instalar governos ilegítimos para retomar sem rebuços a agenda neoliberal, resulta imprescindível combatermos as medidas restritivas dos direitos sociais, entre eles o direito a uma educação de qualidade, pública e gratuita, acessível a toda a população. Essa foi e continua sendo, agora de forma ainda mais incisiva, a nossa luta. A luta de todos os educadores do Brasil(SAVIANI,2020, p.17).

Desta forma, apregoa Saviani (2019), ao afirmar que a “[...] falência das instituições corresponde a um avanço da barbárie” (p. 288); posto isso, acredita-se que “[...] é tempo de democratizar essas instituições” (Frigotto, 2000, p.190). Isto posto, os rumos do Ensino Superior devem ser guiados por princípios democráticos, em contraposição à concepção neoliberal, que desvaloriza as instituições públicas e defende interesses privados sobre a mão de obra dos trabalhadores.

De acordo com Dourado e Oliveira (2017), a expansão da oferta de educação superior é permeada pela lógica econômica neoliberal, defendendo a criação de um forte capital humano que seja capaz de elevar o capital social do país, isto é, visando criar condições de investimento do capital produtivo nacional e internacional.

3. DESAFIOS DA AMPLIAÇÃO DO ACESSO À EDUCAÇÃO SUPERIOR DE QUALIDADE NO BRASIL

De acordo com Assis, Carvalho e Costa (2019), a promulgação da Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, denominada de Plano Nacional de Educação (PNE) para o período de 2014 a 2024, foi acompanhada por debates acalorados e conflitos de natureza política e ideológica, centrados na contenda em torno das concepções divergentes sobre o papel do Estado e o paradigma educacional em disputa. Por esse ângulo, Minto (2018), aduz que durante o processo legislativo, o projeto original do PNE passou por várias modificações, sendo que muitas das deliberações da Conferência Nacional de Educação 2010 (CONAE) foram incorporadas de maneira bastante limitada.

Morais (2020), demarca que é primordial haver uma compreensão precisa das disputas envolvidas, especialmente, quando se busca engajar em um diálogo construtivo com as Políticas Públicas, “campo marcado polissemia e por interesses diversos, por vezes, contraditórios” como afirma Dourado (2016, p. 12). Isso se torna fundamental para desvelar os conflitos existentes entre os setores público e privado no contexto do Plano Nacional de Educação (2014-2024), com foco especial no Ensino Superior. Nessa perspectiva, urge examinar as diferentes abordagens presentes nesse embate, suas implicações e as repercussões que tais divergências acarretam para o cenário educacional do país.

O PNE definiu 10 diretrizes que devem guiar a educação brasileira neste período e estabeleceu 20 metas a serem cumpridas na vigência (BRASIL, 2023). Neste contexto, recomenda-se direcionar a atenção, de forma específica, para a Meta 12 visando a expansão do acesso à Educação Superior no Brasil, em face da necessidade premente das demandas crescentes por oportunidades de educação de nível superior.

O PNE 2014-2024 estabeleceu metas ambiciosas para esse fim. Assim, a 12ª concentra-se na expansão do acesso à Educação Superior, escrutinando o aumento da taxa bruta de matrícula no Ensino Superior para 50% da população de 18 a 24 anos e a diminuição das desigualdades regionais na oferta de cursos. *In verbis*:

META 12 Elevar a taxa bruta de matrícula na educação superior para 50% (cinquenta por cento) e a taxa líquida para 33% (trinta e três por cento) da população de 18 (dezoito) a 24 (vinte e quatro) anos, assegurada a qualidade da oferta e expansão para, pelo menos, 40% (quarenta por cento) das novas matrículas, no segmento público. (BRASIL, 2023)

Esses dados refletem a complexidade dos desafios que enfrentados para proporcionar oportunidades educacionais de qualidade aos jovens brasileiros. Faz-se essencial reconhecer que, em muitos casos, a realidade é ainda mais desafiadora do que os dados apresentados. Posto isto, é importante destacar que,

apesar do crescimento observado, esse aumento não é o bastante para garantir que os objetivos estabelecidos sejam alcançados nos prazos previstos. Destarte, Oliveira e Dourado (2018) anunciam que:

No tocante à elevação das taxas bruta (50%) e líquida (33%) da população de 18 a 24 anos, observa-se que a educação superior vem apresentando crescimento constante a partir dos anos 2000, embora já se registre percentual menor de crescimento devido à crise econômica do país. Em 2016 foi registrada uma taxa de 32,6% na escolarização bruta e de 17,8% na escolarização líquida. Terá que haver grande esforço e planejamento do estado brasileiro para alcançar os 50% e os 33% até 2024. O desafio é ainda mais complexo quando se considera a desigualdade regional e estadual, o elitismo de algumas áreas e cursos e o grande contingente de jovens que não conseguem ter acesso ou permanecer na educação superior (OLIVEIRA; DOURADO, 2018, p.46)

Nesse mesmo sentido, ao ser implementado, o Plano Nacional de Educação (PNE) estabelece-se diretrizes para o campo da educação superior, como a ampliação, o aprimoramento do acesso e a busca pela excelência no ensino nesse nível educacional. Entretanto, a permanência do discente é um fator de suma relevância. À vista disso, Paula (2017, p. 52) levanta uma provocação:

Ora, por mais que haja expansão de vagas discentes nas universidades públicas, como os discentes em sua totalidade poderão manter-se na graduação para atingir as taxas de 90% de conclusão previsto na meta 12 do PNE (2014-2024) quando não se há financiamento para que as IES propiciem bolsas estudantis, serviços como residências e restaurante universitário, serviços de infraestrutura imprescindível paranos desdobramentos do percurso da graduação para o discente?

Assi, enfatiza-se que no meio do período previsto pelo Plano Nacional de Educação (PNE), o setor público não alcançou sequer metade da meta estabelecida, revelando a crescente importância do setor privado na expansão do ensino superior no Brasil. Isso sugere que o setor privado está cada vez mais dominante em termos de matrículas, instituições de ensino superior e vagas disponíveis.

Morais afirma (2020, p. 201) “Esta forma, quando nos deparamos com um avanço substancial do setor privado, torna-se primário que seja dado a este avanço o tratamento adequado – como a expansão de um modelo de sociedade – o modelo Neoliberal”, acrescentando a presença amplificada do setor privado na educação superior não é acidental, mas sim um reflexo da consolidação de diferentes abordagens que moldam a educação como um negócio com fins lucrativos. Isso torna a educação superior acessível principalmente para quem pode pagar, enquanto a lógica da educação pública enfatiza o acesso igualitário e a educação como um direito social, em oposição aos princípios capitalistas e mercantis.

Ao observar a trajetória dos indicadores ao longo dos anos, pode-se constatar que o cenário educacional no Brasil apresenta desafios significativos. As taxas de matrícula na educação superior em termos brutos, ainda não atingiram as metas estabelecidas pelo PNE. Além disso, a participação do setor público no atendimento às necessidades da Educação Superior no Brasil permanece aquém do desejado.

Destaca-se que a qualidade do Ensino Superior desempenha um papel fundamental na formação de indivíduos, no desenvolvimento econômico e social de um país, e na promoção da inovação e da pesquisa. Nesse ínterim, Oliveira e Dourado (2018) proferem a pertinência de garantia da expansão com qualidade, tendo em vista que os indicadores existentes mostram baixo desempenho, especialmente em cursos de instituições privadas, enquanto o PNE (2014-2024) estabeleceu a Meta 12 como uma expansão para a graduação para alcançar a tão almejada qualidade os autores destacam que perpassa pela Meta 13 que propõe elevar a qualidade da educação superior.

Em contrapartida, Cabral Neto e Castro (2018) acrescentam que paradoxalmente, há a importância de reavaliar o conceito fundamental de qualidade que sustenta essa meta, pois a priorização de medidas quantitativas tende a se afastar de uma abordagem baseada em critérios sociais de qualidade. E por fim, juntamente com a Meta 14, que aponta para a ampliação da proporção, formação e titulação de mestres e doutores, sendo esse último componente importante para assegurar a qualidade da oferta.

Para Oliveira e Dourado (2018), no que diz respeito à garantia da qualidade no contexto do processo de expansão, um elemento ressaltado de maneira igualmente relevante na meta 12, o Plano Nacional de Educação (PNE) apresenta apenas uma abordagem, especificamente a estratégia 12.9, que direciona a reestruturação dos métodos empregados na área de avaliação, regulamentação e supervisão. Indubitavelmente, torna-se imperativo garantir a expansão com excelência, considerando que os indicadores atuais demonstram desempenho insatisfatório, sobretudo no que concerne a cursos ministrados por instituições de ensino privadas. Os procedimentos relativos à regulamentação e avaliação, que englobam a autorização de cursos e instituições, o reconhecimento ou renovação de reconhecimento de cursos de ensino superior, bem como o credenciamento ou recredenciamento de instituições, dentro do contexto do sistema federal de ensino, podem ser substancialmente otimizados por meio do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), contribuindo significativamente para o aprimoramento da qualidade da oferta educacional.

Oliveira e Araújo (2005) elaboram uma análise perspicaz, destacando nesse contexto valiosas contribuições para o avanço da educação de qualidade, estabelecendo um sólido alicerce para a construção de um futuro mais promissor:

No que se refere especificamente à área de educação, o que significa qualidade? O que significa uma educação de qualidade? [...] Uma das formas para se apreender essas noções de qualidade é buscar os indicadores utilizados socialmente para aferi-la. Nessa perspectiva, a tensão entre qualidade e quantidade (acesso) tem sido o condicionador último da qualidade possível, ou, de outra forma, a quantidade (de escola) determina a qualidade (de educação) que se queira. (OLIVEIRA; ARAUJO, 2005, p. 8).

Notocanteo êxito da meta 12 de ampliação do ensino superior com elevação do padrão de qualidade, Oliveira e Dourado (2017) indicam que a referida meta representa um objetivo ambicioso, especialmente à luz dos desafios educacionais a serem superados. Isso se deve ao fato de que essa meta visa a uma transformação do sistema de Ensino Superior, inicialmente elitizado, em um sistema acessível em larga escala, o que implica a criação de condições para a universalização do acesso, promovendo, assim, a igualdade de oportunidades, a inclusão social e a promoção do conhecimento, bem como o desenvolvimento do país.

4. À GUIA DE DESFECHO E APONTAMENTOS FINAIS

Este balanço, que ainda se encontra em aberto, ocorre em um momento de transição na política brasileira. O Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024, fica evidenciado que sua discussão está gradualmente perdendo sua relevância como referência central para a formulação, debates e implementação das políticas educacionais no país.

Para Ribeiro (2020), a concretização das metas e estratégias delineadas no Plano Nacional de Educação é a expressão viva do conceito de um direito à educação pública, gratuita e de qualidade para todos, embora revelando a teia de tensões, interesses e embates entre os atores envolvidos na busca por sua efetivação ou supressão.

À luz interpretativa de Morais (2020), é imperativo advogar pelo desenvolvimento e implementação de políticas públicas que promovam o acesso e a permanência de estudantes no ensino superior.

Portanto, deve haver um escrupuloso acompanhamento, monitorização e exigência no cumprimento das metas estabelecidas no contexto do Plano Nacional de Educação, notando-se que este plano surgiu como resultado de uma série de lutas e debates. Entretanto, é de suma importância compreender minuciosamente a maneira pela qual essas metas estão sendo alcançadas e avaliar a sua congruência com o projeto de sociedade que desejamos. Nesse contexto, os dados relativos à Meta 12 do Plano Nacional de Educação para o período de 2014 a 2024 fornecem uma chamada de alerta substancial. Deve-se, assim, confrontar de maneira direta os desafios decorrentes da crescente privatização do ensino superior, encarando-os como uma questão de extrema relevância para aqueles que defendem a preservação e fortalecimento do sistema de educação pública.

REFERÊNCIAS

APPLE, Michael Whitman. **Para além da lógica do mercado**: compreendendo e opondo-se ao neoliberalismo. Rio de Janeiro: Dp&A, 2005.

ARAÚJO, Gilda Cardoso. Qualidade do ensino: uma nova dimensão da luta pelo direito à educação. **Revista Brasileira de Educação**, n. 28, p. 5-23, jan-abr. 2005.

CABRAL NETO, Antônio; CASTRO, Alda Maria Duarte Araújo. Meta 13-Titulação de professores da educação superior. *In*: OLIVEIRA, João Ferreira; GOUVEIA, Andréa Barbosa; ARAÚJO, Heleno. **Caderno de avaliação das metas do Plano Nacional de Educação: PNE 2014-2024**. Brasília, DF: ANPAE, 2018. p. 49-51.

DOURADO, Luiz Fernandes. MORAES, Karine Nunes de. RIBEIRO, Rosselini Diniz Barbosa. PNE, Políticas e Gestão da Educação Superior a distância no Brasil: expansão, flexibilização e privatização. *in*: **PNE, políticas e gestão da educação: novas formas de organização e privatização**. Luiz Fernandes Dourado, Organizador, (Meio Eletrônico) - Brasília: Anpae, 2020. P. 163-187.

FONSECA, Maria Aparecida Rodrigues da. Qualidade da educação superior a distância e o pne 2014-2024: interesses e processos em disputas. indicadores *in*: **PNE, políticas e gestão da educação: novas formas de organização e privatização**. Luiz Fernandes Dourado, Organizador, Brasília: Anpae, 2020. p. 223-242.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva**. São Paulo: Cortez, 1984.

HARVEY, David. **Neoliberalismo**: história e implicações. 5. ed. São Paulo: Loyola, 2014.

MARRACH, Sonia. **Neoliberalismo e educação**. *In*: Infância, educação e neoliberalismo. Guiraldelli Jr. (Org.). São Paulo: Cortez, 1996.

MORAIS, Frederico Dourado Rodrigo. A meta 12 do PNE (2014-2024) e a privatização da educação superior brasileira: concepções de sociedade em disputa. *in*: **PNE, políticas e gestão da educação: novas formas de organização e privatização**. Luiz Fernandes Dourado, Organizador, Brasília: Anpae, 2020. p. 188-204.

OLIVEIRA, João Ferreira; DOURADO, Luiz Fernandes. Meta 12 - Educação Superior. *In*: **Caderno de avaliação das metas do Plano Nacional de Educação: PNE 2014-2024**. Brasília: ANPAE, 2018. p. 46-47.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de. **O Direito à Educação**. *In*: (Org.). Gestão, financiamento e direito à educação. 2. ed. São Paulo: Xamã, 2002.

PAULA, Alisson Slider do Nascimento de Paula. O PNE (2014-2024) e a Educação Superior brasileira: a expansão em questão. **Revista Espaço Acadêmico**. Nº195-agosto/2017.

RIBEIRO, Rosseline Diniz Barbosa. A expansão da educação superior e o PNE 2014-2024: um estudo da meta 12 e seus indicadores *in*: **PNE, políticas e gestão da educação: novas formas de organização e privatização**. Luiz Fernandes Dourado, Organizador, Brasília: Anpae, 2020. p. 205-222.

SAVIANI, Dermeval. Democracia, educação e emancipação humana: desafios do atual momento brasileiro. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 21, n. 3, p. 653-662, set. 2017.

ALFABETIZAÇÃO MATEMÁTICA: ESTRATÉGIAS PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA OS ANOS INICIAIS

Júnea Tatiane Damasceno Oliveira¹

Nathany Gonçalves Santos²

Aline Maria Gonzaga Ruas³

Leonardo Augusto Couto Finelli⁴

INTRODUÇÃO

A formação de futuros professores alfabetizadores e sua capacidade de construir conceitos matemáticos desempenham um papel crucial na Educação inicial das crianças. A introdução precoce de princípios matemáticos inclui o desenvolvimento do pensamento algébrico. Esse é um passo significativo na criação de uma abordagem integrada e envolvente da Matemática (PIMENTA; SARAIVA, 2019).

Esta abordagem enriquece a experiência dos alunos. Além disso, desempenha um papel fundamental na construção de uma base sólida para o desenvolvimento posterior de suas habilidades matemáticas. Nesse caminho, Canavarro (2007, p. 113), explica que,

Introduzir o pensamento algébrico nos primeiros anos de escolaridade representa um marco significativo na educação matemática. Isso possibilita uma abordagem mais integrada e envolvente da Matemática, na qual os alunos têm a oportunidade de desenvolver suas capacidades matemáticas por meio de atividades ricas e significativas. Essa abordagem permite a construção de conhecimento relevante com compreensão, ampliando tanto os processos quanto os produtos matemáticos. Os alunos, ao adquirirem essa base sólida, podem desenvolver uma atitude positiva em relação à Matemática, reconhecendo sua unidade, valor e potencial, ao mesmo tempo em que se preparam de forma mais eficaz para aprendizagens posteriores, incluindo o domínio da Álgebra.

1 Professora Doutora vinculada, ao Departamento de Educação na Universidade Estadual de Montes Claros-Unimontes. E-mail: junea.oliveira@unimontes.br.

2 Professora Mestra vinculada, ao Departamento de Métodos e Técnicas Educacionais na Universidade Estadual de Montes Claros-Unimontes. E-mail: nathany.santos@unimontes.br.

3 Professora Mestra vinculada, ao Departamento de Educação na Universidade Estadual de Montes Claros-Unimontes. E-mail: alinemgonzagar@gmail.com.

4 Professor Doutor vinculado, ao Departamento de Educação na Universidade Estadual de Montes Claros-Unimontes. E-mail: leonardo.finelli@unimontes.br.

Neste sentido, a importância da introdução do pensamento algébrico nos estágios iniciais da Educação, contribui para o desenvolvimento de uma visão integrada da Educação Matemática que se alinha com a discussão sobre a formação de futuros professores alfabetizadores. Não obstante, tal deve reconhecer também as próprias dificuldades na construção de conceitos matemáticos desses (seja enquanto acadêmicos do curso de Pedagogia, seja como professores em processo de formação continuada) (NOBREGA; RIBEIRO; PONTE, 2020).

Entende-se que os Pedagogos desempenham papel crítico no processo de alfabetização na construção da base Matemática das crianças. Dessa forma, a compreensão sólida de conceitos matemáticos é essencial para o sucesso educacional dos alunos, em especial na fase inicial de sua formação acadêmica, quando estabelecem relações afetivas com os conteúdos propedêuticos desenvolvidos na escola (MOMETTI, 2021; PEREIRA; PEREIRA, 2020; SILVA; LEAL, 2019).

Este estudo tem como cerne a formação de professores. Volta-se para sua capacitação quanto a função de ensinar Matemática nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, durante o processo de Alfabetização. A pesquisa concentra-se na análise de como esses futuros professores desenvolvem com a Alfabetização Matemática.

Nesse sentido, como problemática norteadora, tomou-se a questão: O que a revisão sistemática da literatura nos indica sobre a formação inicial e continuada de Pedagogos no processo de Alfabetização em Matemática?

Como objetivos destacam-se: geral (i) discutir a formação inicial e continuada de professores que promovem a Alfabetização Matemática; e, específicos (ii) identificar as dificuldades específicas que acadêmicos e professores enfrentam durante o processo de Alfabetização Matemática; (iii) avaliar o impacto potencial dessas dificuldades na prática de ensino; e, (iv) propor estratégias de formação de professores que sejam direcionadas para abordar as dificuldades identificadas. Dessa forma, a proposta tem o intuito de aprimorar a qualidade da formação desses profissionais e, por conseguinte, elevar o nível do ensino de Matemática nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Espera-se que a pesquisa contribua para o aprimoramento dos programas de formação de professores, de modo a promover melhor formação, que se adequa as demandas e dificuldades atualmente vivenciadas para futuros professores, assim como para aqueles que já exercem a atividade docente. Essa visa também, assegurar a atualização quanto aos desafios do ensino de Matemática, assim como sistematizar parte das estratégias exitosas para seu enfrentamento no processo de alfabetização.

DESENVOLVIMENTO

Método

Metodologicamente, este estudo emprega a abordagem qualitativa e utiliza a revisão sistemática da literatura. A busca adotou os seguintes critérios: (i) seleção de artigos científicos, (ii) pesquisa no mecanismo de busca *Google Acadêmico*, (iii) delimitação temporal entre os anos de 2010 a 2020. O descritor utilizado foi “A construção dos conceitos Matemáticos pelos professores alfabetizadores e suas dificuldades”.

Após a busca, os textos acessados passaram por triagem preliminar, a partir da leitura dos resumos, quanto a associação com o tema da investigação. A partir dessa restou um total de 10 trabalhos científicos. No entanto, mediante análise dos textos integrais, e, aplicação dos critérios de inclusão definidos, restaram cinco artigos que passaram pela análise de dados. Essa se deu a partir de análise de conteúdo (BARDIN, 1977) para sistematizar os conhecimentos elaborados, que são explicitados na seção resultados e discussão que se segue.

Resultados e discussão

Os artigos selecionados estão organizados no quadro 01. Tais estão dispostos em ordem crescente com base no ano de publicação. Tais são também elencados nas referências com destaque (iniciados com *) de modo a diferenciá-los dos demais utilizados para a produção do texto.

Quadro 01: Trabalhos selecionados para análise

| Ano de publicação | Título | Autor(es) e instituição de vínculo | Revisa de publicação |
|-------------------|---|--|------------------------------------|
| 2012 | Alfabetização matemática nas séries iniciais: o que é? como fazer? | Edvânia Maria da Silva Lourenço (Universidade Ibirapuera) Vivian Tammy Baiocchi (Universidade Ibirapuera) Alessandra Carvalho Teixeira (Universidade Ibirapuera) | Revista da Universidade Ibirapuera |
| 2015 | Campo Conceitual Aditivo: um estudo com professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental | Teresa Cristina Etcheverria (Universidade Federal de Sergipe) Tânia Maria Mendonça Campos (Universidade Anhanguera de SP) Angélica Fontoura Garcia Silva (Universidade Anhanguera de SP) | Bolema |
| 2015 | Fundamentos da alfabetização matemática: algumas implicações na construção de conceitos matemáticos | Anderson Oramisio Santos (Instituto Coimbra) Camila Rezende Oliveira (Educação Básica) Guilherme Saramago de Oliveira (Universidade Federal de Uberlândia) | Revista Educação e Linguagens |

| | | | |
|------|--|--|-------------------------------------|
| 2020 | Desafios da Prática Docente no Ensino de Matemática nos Anos Iniciais: um estudo a partir de três narrativas | Nathália Cristina dos Reis Braga (Faculdade Única de Ipatinga) Marcelo Bezerra de Moraes (Universidade Estadual Paulista) | Perspectivas da Educação Matemática |
| 2020 | Alfabetização Matemática, Letramentos e Numeramento: discussões na formação continuada do PNAIC | Antonio Mauricio Medeiros Alves (Universidade Federal de Pelotas) | Educação em Foco |

Fonte: Elaboração dos autores, 2023.

Esses artigos abordam temas relacionados à Alfabetização Matemática, formação de professores para o ensino de Matemática nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, desafios na prática docente, e discussões teóricas e metodológicas sobre o ensino de conceitos matemáticos. A partir desses chegou-se a análise dos conceitos matemáticos construídos pelos professores alfabetizadores e suas dificuldades. Tais fornecem *insights*⁵ valiosos sobre o tema em questão. Todos os textos analisados compartilham uma preocupação central relacionada à pesquisa e à formação de professores. Esses destacam diferentes aspectos desse relacionamento.

O texto de Lourenço, Baiocchi e Teixeira (2012) questiona o que a Alfabetização Matemática nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental representa e como deve ser realizada. Expõe uma reflexão sobre como a formação de professores pode estar alinhada com as necessidades da educação atual. A pesquisa aponta para a importância de adaptar a formação de professores às mudanças e desafios no contexto educacional.

Já o texto de Etcheverria, Campos e Silva (2015) discute os resultados de uma pesquisa de doutorado que identificou, a partir de grupo de discussão, “as contribuições de um estudo do Campo Conceitual Aditivo nas aprendizagens matemáticas de professoras dos anos iniciais do ensino fundamental”. Os resultados indicam problemas presentes no livro de Matemática usado na escola, e, a partir desse dos problemas com tal docência. Os resultados indicam que as professoras ampliaram suas perspectivas sobre a natureza de problemas no campo aditivo, durante o estudo. Essas passaram a compreender e equilibrar a quantidade de problemas elaborados nas categorias: composição, transformação e comparação. Assim, para ajudarem seus alunos na superação das dificuldades de aprendizado,

⁵ *Insights* é um termo de origem no idioma inglês que traduz a ideia de compreensão súbita de alguma coisa ou determinada situação. Tal relaciona-se também à capacidade de discernimento, pode ser descrito como uma espécie de epifania, um momento único de esclarecimento.

as professoras precisam intensificar o trabalho com a resolução de problemas e abordar situações de diferentes categorias, a partir do desenvolvimento de situações de ensino com baixo, médio e alto grau de complexidade. Reconheceu por fim, que o livro didático de Matemática adotado aborda primordialmente situações de ensino com baixo grau de complexidade, o que limita o processo.

O trabalho de Santos, Oliveira e Oliveira (2015) apresenta reflexões sobre Alfabetização Matemática nos primeiros anos do Ensino Fundamental da educação básica. Situa-a no contexto da apropriação dos processos de leitura e escrita, e reconhece que a Matemática é uma linguagem presente no cotidiano das crianças antes da escolarização. Como resultados demonstra que o ensino de Matemática auxilia no desenvolvimento das habilidades de raciocínio lógico para resolução de problemas; levantamento de hipóteses criação de estratégias; e desenvolvimento de conhecimentos matemáticos. E conclui que a Alfabetização Matemática é importante no ensinar e aprender das crianças.

Braga e Morais (2020), realizam um estudo que explora os desafios enfrentados pelos professores no ensino de matemática nos anos iniciais, usando três narrativas como base. Destacam a importância de explorar abordagens eficazes para o ensino de matemática nessa fase que indicam como crucial da educação. A pesquisa contribui para a formação de professores, ao os ajudar a compreender melhor como desenvolver a alfabetização matemática de maneira eficaz.

Por fim, mas não menos importante, Alves (2020) foca nas discussões sobre Alfabetização Matemática, Letramento e Numeramento, no contexto da formação continuada do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). Tal aborda o tema em uma perceptiva da formação continuada de professores que ensinam Matemática. O autor evidencia a necessidade de compreender as dificuldades enfrentadas pelos professores no dia a dia e a pesquisa como ferramenta para identificar soluções e aprimoramentos na prática docente. Conclui que o “desenvolvimento do raciocínio lógico matemático promove e amplia a pré-disposição para outros aprendizados, dentre os quais pode-se destacar o desenvolvimento do processo de alfabetização” (*idem*, p. 103). Dessa forma, o aprendizado matemático cria condições para a efetivação de outras aprendizagens. Considera ainda que o professor deve planejar o processo de Letramento e Numeramento, o que muitas vezes é negligenciado devido à dificuldade de se utilizar múltiplos recursos (como a resolução de problemas, a literatura, os jogos, materiais concretos, brincadeiras, etc.). Por fim, ressalta a necessidade de formação continuada dos docentes.

A análise integrativa reconhece a importância de uma abordagem mais ampla e contextualizada (FINELLI; SOARES; ANTUNES, 2022). Essa, voltada para o ensino de matemática, vai além de simples cálculos e números. Nesse

sentido, os textos analisados corroboram a percepção canônica, que defende uma Educação Matemática que leve em consideração a aplicação prática dos conceitos. Essa torna o ensino da matemática mais relevante e compreensível para os alunos (D'AMBRÓSIO, 2002).

A literatura indica que no processo de ensino-aprendizagem:

Cada indivíduo carrega consigo raízes culturais, que vem de sua casa, desde que nasce. Aprende dos pais, dos amigos, da vizinhança, da comunidade. O indivíduo passa alguns anos adquirindo essas raízes. Ao chegar à escola, normalmente existe um processo de aprimoramento, transformação e substituição dessas raízes. (D'AMBRÓSIO, 2002, p. 41).

Neste sentido, destaca-se a importância de reconhecer as raízes culturais de cada indivíduo, ou, em outros termos, reconhecer que cada indivíduo dispõe de um dado repertório que desenvolveu a partir de sua experiência social, e que deve ser considerado ao se propor qualquer processo de ensino para esse indivíduo. Nesse sentido, o desenvolvimento de cada ser humano depende do contexto social, histórico e cultural em que o mesmo vive (VYGOTSKY, 2007). Tal percepção é confirmada no contexto dos artigos selecionados, como se verifica quando cada, a sua maneira, se propõe a aprimorar o ensino da matemática nas séries iniciais, assim como a formação de professores.

A compreensão da Teoria Histórico-Cultural auxilia o educador a voltar-se para as raízes culturais de cada aluno. Essa defende a ideia de que tal leitura do contexto do aluno é fundamental para uma abordagem de ensino contextualizada e relevante. Dessa forma, ao reconhecer a diversidade de experiências e perspectivas dos estudantes, os professores podem adaptar suas estratégias de ensino para tornar a matemática mais significativa. Isso implica em ir além de ensinar os números e cálculos. Propõe-se um ensino que envolva os alunos em situações que relacionam os conceitos matemáticos ao seu cotidiano e à sua cultura (D'AMBRÓSIO, 2002; VYGOTSKY, 2007).

Além disso, a ideia de que a escola desempenha um papel no processo de aprimoramento, transformação e substituição das raízes culturais destaca a importância da educação como agente de mudança e enriquecimento na vida dos seres humanos (CANAVARRO, 2007; ZEICHNER, 1993). O material analisado contribui com essa perspectiva ao abordar os desafios e as melhores práticas no ensino da matemática. Todos visam melhorar a qualidade da educação matemática, a partir do aprimorar o processo de formação inicial e continuada de professores e o desenvolvimento dos alunos.

Quanto a formação continuada dos professores, os textos se alinham ao afirmar que essa capitalizar as experiências inovadoras e as redes de trabalho que já existem no sistema educativo. Essas devem ser investidas do ponto de

vista da sua transformação qualitativa, de modo a instaurar novos dispositivos de controle e de enquadramento do ensino (NÓVOA, 1995).

Assim, a formação de professores deve ser um processo contínuo e adaptável às mudanças no contexto educacional. A formação continuada deve ser vista como uma maneira de manter os professores atualizados e capacitados para enfrentar os desafios contemporâneos no ensino da matemática (NÓVOA, 1995).

Sobre a prática docente, ainda se verifica que as narrativas e a pesquisa são ferramentas poderosas para sua reflexão. Essa reflexão é fundamental para identificar soluções e aprimoramentos na *práxis* do docente, especialmente no ensino de matemática. Isso porque:

[...] os formadores de professores têm obrigação de ajudar os futuros professores a interiorizarem, durante a Formação Inicial a disposição e a capacidade de estudarem a maneira como ensinar e de a melhorarem com o tempo, responsabilizando-os pelo seu desenvolvimento profissional. (ZEICHNER, 1993, p. 17).

Nesse contexto, resgata-se o artigo de Etcheverria, Campos e Silva (2015), que se concentra em discussões teóricas e metodológicas relacionadas ao ensino de um campo conceitual específico (conceito aditivo) e seu impacto no ensino de matemática. Isso reflete a importância de abordar questões específicas, relacionadas a esse ensino, como forma de fornecer *insights* sobre como abordar conceitos matemáticos específicos.

No geral, os artigos analisados demonstram um interesse comum na pesquisa como um componente essencial na formação de professores e na melhoria da qualidade do ensino de matemática. Esses compartilham a crença de que uma abordagem contextualizada, formação continuada, reflexão sobre a prática docente e abordagens específicas de conteúdo são fundamentais para atingir o objetivo de melhorar da qualidade do ensino de matemática. Entendem ainda que é importante adaptar a formação de professores às mudanças no cenário educacional, assim como, abordar os desafios práticos enfrentados pelos educadores. Dessa forma, a pesquisa é considerada uma ferramenta vital para promover a reflexão e a melhoria contínua na prática docente, tanto na formação inicial quanto na formação continuada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os artigos analisados proporcionaram uma compreensão mais abrangente dos desafios no ensino da Matemática nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e na formação de professores. Tais, como esperado, compartilham o objetivo comum de aprimorar a qualidade da educação matemática. E o fazem ao reconhecer a importância de diferentes abordagens e estratégias para alcançar esse objetivo.

Esses reiteram a importância da formação de professores que atuam no ensino de Matemática nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, especialmente durante o processo de alfabetização. Os textos reforçam ainda a necessidade de aprofundar o desenvolvimento de conceitos matemáticos essenciais para os educadores. E elencam algumas das dificuldades que podem surgir nesse processo.

Evidenciou-se ao longo deste estudo que a formação contínua dos professores é fundamental para prepará-los para enfrentar os desafios contemporâneos no ensino da matemática. E ainda, que a experiência de pesquisa, por parte dos docentes, desempenha um papel vital no processo de superação dos desafios do ensino. Dessa forma reconhece-se que o material acessado fornece informações que ajudam a identificar as dificuldades específicas enfrentadas pelos professores (futuros ou já experientes) e a desenvolver estratégias de formação adequadas.

Além disso, reiteram a contextualização do ensino de Matemática. Essa deve visar a reflexão sobre a prática docente, para além do simples ensino de cálculos e números. A aplicação prática dos conceitos matemáticos e a compreensão das raízes culturais dos alunos foram destacadas como elementos essenciais para tornar a matemática mais relevante e compreensível.

Em última análise, este trabalho acadêmico, sem esgotar o tema, contribui para uma compreensão sobre parte dos desafios no ensino da matemática nas séries iniciais e na formação de professores. Conclui-se que tal construção eleva a qualidade da educação matemática e, assim, proporciona mais um elemento basal para o desenvolvimento dos alunos nessa área fundamental do conhecimento.

REFERÊNCIAS

- * ALVES, A. M. M. Alfabetização matemática, letramentos e numeramento: discussões na formação continuada do PNAIC. **Educação em Foco**, ano 23, n. 39, p. 88-105, jan./abr. 2020.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.
- * BRAGA, N. C. R.; MORAIS, M. B. Desafios da Prática Docente no Ensino de Matemática nos Anos Iniciais: um estudo a partir de três narrativas. **Perspectivas da Educação Matemática**, v. 13, n. 31, 2020.
- CANAVARRO, A. P. O pensamento algébrico na aprendizagem da Matemática nos primeiros anos. **Quadrante**, v. 16, n. 2, p. 81-118, 2007.
- D'AMBRÓSIO, U. **Educação Matemática: da teoria à prática**. 9. ed. Campinas: Papirus, 2002.
- * ETCHEVERRIA, T. C.; CAMPOS, T. M. M.; SILVA, A. F. G. Campo Conceitual Aditivo: um estudo com professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental. **Bolema**, v. 29, n. 53, p. 1181-1200, dez. 2015.

FINELLI, L. A. C.; SOARES, W. D.; ANTUNES, C. C. O que é uma revisão da literatura? A estrutura metodológica de revisões. *In*: FINELLI, L. A. C.; SOARES, W. D. (Orgs.). **Revisão bibliográfica: o uso da metodologia para a produção de textos: volume 2**. Guarujá-SP: Científica Digital, 2022. p. 60-74.

* LOURENÇO, E. M. S.; BAIOSCHI, V. T.; TEIXEIRA, A. C. Alfabetização matemática nas séries iniciais: o que é? Como fazer? **Revista da Universidade Ibirapuera**, v. 4, p. 32-39, jul./dez. 2012.

MOMETTI, C. Operadores Culturais e a Prática Pedagógica na Educação Matemática nos Anos Iniciais. **Boletim Cearense de Educação e História da Matemática**, v. 8, n. 23, p. 1202-1218, 2021.

NOBREGA, M. C.; RIBEIRO, A.; PONTE, J. P. Prática profissional de professores dos anos iniciais e o pensamento algébrico: contribuições a partir de uma formação continuada. **Educação Matemática Pesquisa**, v. 23, n. 1, p. 171-200, 2020.

NÓVOA, A. S. **Profissão Professor**. Porto: Porto Editora, 1995.

PEREIRA, C. L.; PEREIRA, M. R. S. Educação Matemática nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental I: representações sociais de seus protagonistas e reflexos no ensino e aprendizagem. **Research, Society and Development**, v. 9, n. 8, 2020.

PIMENTA, C.; SARAIVA, M. As ações epistêmicas na construção do novo conhecimento matemático e no desenvolvimento do pensamento algébrico. **Quadrante**, v. 28, n. 1, p. 27-53, 2019.

* SANTOS, A. O.; OLIVEIRA, C. R.; OLIVEIRA, G. S. Fundamentos da alfabetização matemática: algumas implicações na construção de conceitos matemáticos. **Revista Educação e Linguagens**, v. 4, n. 6, jan./jun. 2015.

SILVA, M. A. A.; LEAL, A. L. A emoção e seus reflexos na aprendizagem da Matemática. **Research, Society and Development**, v. 8, n. 3, 2019.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento social da mente**. 7. ed. São Paulo (SP): Martins Fontes, 2007.

ZEICHNER, K. **Formação reflexiva de professores: ideias e práticas**. Lisboa: Educar, 1993.

A IMPORTÂNCIA DA ARTE CONTEMPORÂNEA NA FORMAÇÃO DAS INFÂNCIAS

Carolina Votto Silva¹

Antonio Reis de Sá Junior²

Fred Mendes Stapazzoli Junior³

1. INTRODUÇÃO

De início, parece que, quanto mais olhamos, menos certeza podemos ter quanto àquilo que, afinal, permite que as obras sejam qualificadas como “arte”, pelo menos de um ponto de vista tradicional. Por um lado, não parece haver mais nenhum material particular que desfrute do privilégio de ser imediatamente reconhecível como material de arte: a arte recente tem utilizado não apenas tinta, metal e pedra, mas também ar, luz, som, palavras, pessoas, comida e muitas outras coisas. Hoje existem poucas técnicas e métodos de trabalho, se é que existem, que podem garantir ao objeto acabado a sua aceitação como arte. (Archer, 2001, p. ix)

Pensar a relação entre arte contemporânea e as culturas da infância para aprofundarmos a importância de uma educação que seja norteada pelos princípios ético-estéticos, é de suma importância. Buscamos neste artigo, refletir sobre as circunstâncias e possibilidades pedagógicas que uma formação estética que reflete o seu tempo e as proposições artísticas que produzem inquietações necessárias para formarmos culturas da infância imaginativas, poéticas e autônomas. Nesse sentido, um processo educativo que permita ampliar os repertórios estético-culturais de crianças e sobretudo das professoras e professores que se ocupam das infâncias.

1 Professora do Departamento de Metodologia de Ensino da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Licenciada em Filosofia pela Universidade Federal de Pelotas (UFPEL) e Pedagogia pelo Centro Universitário ETEP; Mestre em Artes Visuais pela Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC) e Doutora em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5126-2527>. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6311995499245221>.

2 Professor Adjunto do Departamento de Clínica Médica da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Médico graduado pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). Mestre e Doutor em Psiquiatria pela Faculdade de Medicina da Universidade de São Paulo (FMUSP). ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7486-5531>. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4313420652502650>.

3 Psicólogo (Unisul), Doutorando em Artes Visuais pela Universidade do Estado de Santa Catarina; Mestre em Filosofia (PUC/PR), analista praticante. ORCID: <https://orcid.org/0009-0006-6902-9890>. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7980623007803328>.

Suzana Rangel Vieira da Cunha (2022, p. 55) aborda a importância de trazeremos para o chão das escolas e para as infâncias uma “arte do nosso tempo”. Uma arte que se configura pela presença ativa do espectador como inventor, como um sujeito que experimenta diferentes materialidades, mas que não exclui a presença do professor e a construção de um repertório artístico-cultural para a elaboração de uma alfabetização poética para as crianças. Cunha destaca que diferente de outros períodos históricos, a arte contemporânea não tem como referência uma gama de artistas “com afinidades teóricas, formais, estéticas, temáticas” (2022, p. 56). Os artistas se caracterizam por serem exploradores, experimentais, contestadores e críticos dos grandes cânones que marcaram as histórias da arte. Questionam os problemas sociais, culturais, políticos, inserem e rompem com estigmas de gênero.

Segundo Kátia Canton (2013, p. 139), “a arte contemporânea visa produzir no espectador alguma postura diante do mundo e da vida”. Não poderíamos pensar que a arte voltada para a educação seria diferente, é a formação das crianças na perspectiva de um sujeito artista, transfigurador do seu tempo, mas como isso seria possível? Quais materiais disponibilizamos para as culturas da infância inventarem novos mundos e simbolizarem suas experiências? Precisamos criar cenas pedagógicas para além da folha sulfite A4, canetinhas, lápis de cor, desenhos como entretenimento ou horário livre.

2. UMA EDUCAÇÃO ÉTICO-ESTÉTICA NO VIÉS DA ARTE CONTEMPORÂNEA

Para irmos mais adiante, neste caminho, é preciso compreender que a arte é uma forma de conhecimento. Conhecer das sensibilidades, mas também da razão, uma razão sensível que aposta nas qualidades do humano, na criança como produtora de cultura e não somente reprodutora do consumo, da cultura visual dominante, dos estereótipos infantis da Disney. Podemos perceber em obras como a do artista Nelson Leirner, falecido recentemente, como o mesmo se utiliza do hibridismo de linguagens e das culturas visuais em consonância com a indústria cultural.

Frame By Frame



Nelson Leirner – From the series One Hundred Monas, 2012. Mixed media, 40x30x10cm.
Disponível em: <<https://silviacintra.com.br/en/artists/nelson-leirner/>> Acesso em: 10 de outubro de 2022.

Mapa da série Você está certo... se você pensa que está



Nelson Leirner, Fotografia, 150x115cm, 2010. Disponível em: <<https://silviacintra.com.br/en/artists/nelson-leirner/>> Acesso em: 10 de outubro de 2022.

Barbosa (1998) elaborou e reelaborou nas últimas décadas do século XX a Abordagem triangular do ensino de arte como possibilidade de pensar essa alfabetização poética das culturas da infância:

A Proposta Triangular deriva de uma dupla triangulação. A primeira é de natureza epistemológica, ao designar os componentes do ensino/ aprendizagem por três ações mentalmente e sensorialmente básicas, quais sejam: criação (fazer artístico), leitura da obra de arte e contextualização. (...) a Proposta Triangular tem designações como componentes curriculares: o fazer, a leitura e a contextualização. (BARBOSA, 1998, p. 33-37).

Essa triangulação não obedece especificamente uma hierarquia e também não orienta para que seja elaborado releituras de obras de arte no sentido de cópias, ocorreram historicamente muitas deturpações da abordagem triangular por ausência de formação continuada docente. A importância de investirmos na formação de professoras e professores é de suma importância para que não ocorram equívocos pedagógicos e epistemológicos, condiz com uma atitude ética frente a educação das crianças. Mas voltando, nesse interim de formação estética que visa pela expressão e pela construção cultural, precisamos compreender o ensino de arte como um lugar do multiculturalismo, das perspectivas que buscam a equidade de gênero, antirracista, sendo estes também os pressupostos da arte contemporânea. Ela nos apresenta a ruptura com uma história da arte patriarcal, heteronormativa, eurocêntrica, uma ética-estética descentralizada, decolonial no sentido de abordar as culturas despidas de um ideal de beleza etnocentrado no continente europeu.

A arte de hoje trabalha com temas os quais cada artista desenvolve seus trabalhos a partir de discussões atuais às quais eles têm vinculações. Assim poderíamos nos apropriar dessa ideia em situações pedagógicas e tentarmos entender as culturas da infância e as crianças como produtoras de culturas (SARMENTO, 2003), suas lógicas, formas de pensar, preocupações, imaginários, relações afetivas, modos de apreensão do mundo e transformá-las em “temas”. As ações pedagógicas não deveriam estar sustentadas na indicação de temas baseados nos pontos de vista dos adultos para serem registrados pelas crianças. Deveriam ser situações pedagógicas imersas nas lógicas, nas experiências e vivências das crianças, para que seus saberes possam vir à tona e contribuam para desencadear os processos imaginativos. (CUNHA, 2022, p.71)

Nesse sentido, compreender as ações pedagógicas na perspectiva das diferentes culturas da infância, pressupõe o que Lima e Lima (2014, p.825) enaltece como romper com o ideal de criança, de vir a ser, e apostar em uma pedagogia da escuta sensível acerca do que essas culturas da infância estão a dizer. Essa aposta atravessa a compreensão de que a narrativa na arte contemporânea não é linear, perpassa o enviesamento propositivo da vida. Com isso, Ostetto (2022) aborda a perspectiva pedagógica de duas artistas que trabalham pedagogicamente a arte contemporânea na lógica do atelier: Anne-Marie Holm e Veia Vecchi. Duas concepções pedagógicas que abordam a arte como experiência e o estético como ativador da aprendizagem.

Veavechi em Arte e Criatividade em ReggioEmilia (2017) aborda como a dimensão estética mobilizada pela articulação entre arte e cultura num campo ampliado possibilita a construção de um repertório das linguagens poéticas. Pois, uma educação ético-estética enriquece o olhar da criança permitindo que está dê atenção as questões do mundo. Luciana Ostetto (2022, p. 29) enaltece como o sentir estético não diz somente da relação com a arte, mas: “diz respeito à vida, à condição humana, à experiência no mundo e com o mundo. De tal maneira, contemplar a dimensão estética na educação das infâncias implicará oportunizar encontros em tempos e espaços qualitativamente dispostos”.

Ao reverberar a experiência italiana da cidade ReggioEmilia e do Atelier⁴ da artista dinamarquesa Anne-Marie Holm, Ostetto ressignifica essas duas experiências de arte com crianças, para pensar uma educação estética para as infâncias, que qualifique o elemento inventivo. Indo além da reprodução dos mesmos materiais e linguagens. Desconstruindo assim, a velha ideia da arte como elemento decorativo das festas comemorativas na escola, para a experiência estética significativa de transformação subjetiva, cultural e social das crianças.

Registro do atelier de arte ReggioEmilia



Disponível em: <<https://www.cadwellcollaborative.com/blog/reflections-on-aesthetics>>
Acesso em: 14 de outubro de 2022.

4 *Ateliê* e os *Atelieristas* é uma proposta pedagógica desenvolvida tanto na cidade de ReggioEmilia quanto na Dinamarca. O atelier como um espaço de invenção e produção artística orientado por um artista. A palavra atelier origina-se: “Do francês atelier, que significa “oficina” ou “estúdio”. O termo francês atelier, que deu origem a palavra ateliê na língua portuguesa, deriva de astele, que significa “estilha” ou “lascas”, que por sua vez se originou do latim hastella, que quer dizer “vareta” ou “vara fina”. Atualmente, o ateliê é o local onde trabalham os artesãos, artistas e demais profissionais que criam coisas a partir da criatividade. No dicionário da língua portuguesa são aceitas as duas grafias desta palavra: ateliê (versão aportuguesada) e atelier (estrangeirismo francês)”. Disponível em: <<https://www.dicionarioetimologico.com.br/ateliê/>> Acesso em: 12 de setembro de 2023.

Uma educação ético-estética pressupõe a ruptura com um modelo formativo que separa rigidamente razão de emoção, uma cultura cartesiana que preza pelo tecnocientificismo positivista, que fragmenta os saberes e as aprendizagens e busca uma formação que seja uma travessia em que, nas palavras de Veia Vecchi:

Cada disciplina, ou melhor linguagem, é feita de racionalidade, de imaginação, de emoções, de estética. Uma cultura que separa, de modo rígido, essas qualidades e esses processos de pensamento, inevitavelmente tende a subtrair das diversas disciplinas, ou linguagens, parte desses processos: aos engenheiros, tende a reconhecer a parte racional; aos arquitetos, a parte imaginativa; aos matemáticos, os aspectos cognitivos; aos artistas, a expressividade; e assim por diante em categorias simples e simplistas. Nessa ação de fragmentação e de exclusão de alguns processos que, repito, pertencem ao modo de pensar de nossa espécie e constituem bagagem biológica provavelmente inata, acontece de fato uma subtração de recursos culturais, da qual deriva um empobrecimento da qualidade global dos conceitos. A racionalidade sem emoções, nem empatia, assim como a imaginação sem cognitividade nem racionalidade, constrói um conhecimento humano parcial, incompleto. (VECCHI, 2017, p. 29)

Vecchi, assim como Ostetto e Leite (2004, p 09) enaltecem a importância de se romper com uma educação que não se orienta para o campo ampliado da imaginação, que disserta sobre “uma falsa dicotomia entre arte e ciência, sensibilidade e cognição, corpo e mente, realidade e fantasia”. Trazer o estético como disparador da aprendizagem é permitir que as culturas das infâncias sejam acionadas pelo que Anne-Marie Holm aborda ao experimentar fazer arte com as crianças, permitindo que elas explorem as materialidades e a imaginação, ser um pesquisador que coreografa coisas inúteis, impossíveis, que experimenta uma gama de materiais e superfícies.

“Quando nos expressamos, temos que aprender sobre todos os tipos de materiais. Atualmente, a arte pode ser interpretada de inúmeras formas, logo a compreensão artística tem que ser aberta, não fechada” (HOLM, 2004, p. 86). A construção do ser poético é atravessada pela alfabetização artística, formação de uma sensibilidade que amplifica o repertório estético da criança ao permitir que conheça as artes e suas linguagens poéticas seja: a dança, a música, as artes visuais e o teatro. Essas linguagens estéticas comportam a construção de uma cultura corporal, sonora e visual para as infâncias em consonância com o seu tempo. Diante disso, Ostetto (2021, p. 29) esclarece que:

Acompanhar as trilhas de Anna Marie Holm e Veia Vecchi, pelos universos da arte, da educação e das infâncias, não apenas nos traz inspiração, mas amplia os olhares sobre a cultura, a arte e os artistas, para então, romper as fronteiras das “atividades”, “dos trabalhos”, das “técnicas” que ainda delimitam as práticas pedagógicas na educação infantil.

Aqui poderíamos estender nosso raciocínio e explanar que não somente na experiência italiana e dinamarquesa está presente a importância da experimentação estética como elemento primordial da formação das crianças. Como foi mencionado na introdução desse texto as próprias diretrizes curriculares nacionais para a educação básica (DCN, 2010); As Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil (DCNEI, 2010), Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil VOL 3 (RECNEI, 1998), Os Parâmetros Curriculares Nacionais de Artes (PCN's, 1998). A “Lei 13.278/2016, que inclui as artes visuais, a dança, a música e o teatro nos currículos dos diversos níveis da educação básica. A nova lei altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB — Lei 9.394/1996)”⁵ e enaltece a importância de uma formação humana para as infâncias que permita a construção, produção e reflexão do mundo da cultura. Afinal, não podemos perder de vista que somos seres propícios a construção e simbolização de nossa cultura.

“Arte, na educação, não se resume a momentos e atividades isolados. E, se estamos pretendendo a educação do “ser poético”, implicado na totalidade do olhar, da escuta, do movimento, que se expressa mobilizando todos os sentidos, será importante vermos tais ações como educação estética (mais do que o ensino de arte) que se realiza no dia a dia.” (OSTETTO, 2011, P. 05)

Nossos documentos norteadores para a educação básica e infantil, reconhecem a criança como um sujeito de direitos, consequentemente o trabalho pedagógico não se alinha nas concepções que apresentamos tanto tecnicista como expressivista. As DCNEI compreendem as crianças e o currículo como:

5 Conforme Agência do Senado Federal: “Foi publicada nesta quarta-feira (3) a Lei 13.278/2016, que inclui as artes visuais, a dança, a música e o teatro nos currículos dos diversos níveis da educação básica. A nova lei altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB — Lei 9.394/1996) estabelecendo prazo de cinco anos para que os sistemas de ensino promovam a formação de professores para implantar esses componentes curriculares no ensino infantil, fundamental e médio. A lei tem origem no substitutivo da Câmara dos Deputados (SCD)14/2015 ao projeto de lei do Senado (PLS) 337/2006, aprovado no início de abril pelo Plenário do Senado. O texto foi sancionado pela presidente Dilma Rousseff na terça-feira (2) e vale a partir da data de publicação. A legislação já prevê que o ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, seja componente curricular obrigatório na educação básica, “de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos”. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2016/05/03/lei-inclui-artes-visuais-danca-musica-e-teatro-no-curriculo-da-educacao-basica#:~:text=San%C3%A7%C3%B5es%2FVetos%20Cultura-,Lei%20inclui%20artes%20visuais%2C%20dan%C3%A7a%20m%C3%BAsica%20e%20teatro,no%20curr%C3%ADculo%20da%20educa%C3%A7%C3%A3o%20b%C3%A1sica&text=Foi%20publicada%20nesta%20quarta%2Dfeira,diversos%20n%C3%ADveis%20da%20educa%C3%A7%C3%A3o%20b%C3%A1sica>. Acesso em: 12 de setembro de 2023.

Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura. Conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade. (BRASIL, 2010, p. 12)

Diante disso, pensamos que a relação entre arte contemporânea e a formação das crianças possibilita o que Cunhal (2021, p. 32) enaltece como uma “nutrição estética”, a ampliação do repertório artístico-cultural que leve ao encontro da fruição, da experimentação, da reinvenção. Produzir cultura e estar em diálogo com as diferentes culturas pode produzir sujeitos mais humanizados, o contato com as experiências artísticas pode lançar as crianças em perspectivas de mundo com mais alteridade, empatia diante do outro.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A arte contemporânea e seus artistas, nos conduzem para um universo em que o processo artístico é mais determinante do que o resultado, a experimentação dos materiais vai além dos clássicos: folha branca, lápis, tinta, pincel, argila, canetinhas etc. Ela apresenta o que o artista Hélio Oiticica (1986) nos colocou de forma exemplar: “Só existe o grande mundo da invenção”. Esse mundo da invenção é o contato entre arte e vida que ressoa nas formas que as culturas infantis podem experimentar e solucionar seus problemas estéticos quando a intencionalidade pedagógica da professora estiver clara para a mesma. Arte não é momento “livre” ou “vago” em que os alunos não precisam exercitar o seu cognitivo, ou disciplina.

É o momento de encontro entre razão, emoção, expressividade, uma reunião entre as culturas corporais, sonoras e visuais, mas para isso ocorrer precisamos ter a clareza que a arte é produção de conhecimento, de experimentação, de crítica e de imaginários potentes, com força plástica para enfrentar os dias menos solares ou com muita luz. Esses são pressupostos que permitem a formação de sujeitos ético-estéticos. Precisamos fortalecer os fios que tecem a arte contemporânea, a educação e as culturas da infância, permitindo que uma educação estética inventiva esteja presente nas escolas e nos espaços de educação infantil. Claramente, não podemos esquecer que construir redes de formação continuada para as professoras e professores que atendem as infâncias, pois como sujeitos que formam pessoas, precisamos nutrir nosso ser poético para que ele esteja presente nas salas de aula como lugares lúdicos, criativos e provocadores.

REFERÊNCIAS

- ARCHER, Michael. *Arte contemporânea: uma história concisa*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- AGAMBEN, Giorgio. **Gosto**. – Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2017.
- ALBANO, Ana Angélica. **Agora eu era o herói**: imaginação e expressão artística na primeira infância. *Revista Digital do LAV*, Santa Maria: UFSM, v. 11, n. 2, p. 09-19, mai./ago. 2018.
- ALBANO, Ana Angélica. **Por uma pedagogia da infância através da arte**. In: *Infância, arte e produção cultural / Organização: Káti a Patrício Benevides Campos, Maria das Graças Oliveira, Crisliane Boito*. – Estância Velha: Z Multi Editora, 2021.
- BARBOSA, Ana Mae. **Tópicos Utópicos**. – Belo Horizonte: C/Arte, 1998.
- BRASIL. **Referencial Curricular para a Educação Infantil** – v.1. 3 – Conhecimento de Mundo. Brasília: Ministério da Educação e Cultura / Secretaria de Ensino Fundamental, 1998.
- BRASIL. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, 2010.
- BRASIL. **DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA**. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, 2010.
- BRASIL. **PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS PARA O ENSINO FUNDAMENTAL – ARTES**. Brasília: MEC, SEB, 1998.
- CUNHA, CARVALHO. Susana Rangel Vieira, Rodrigo Saballa. **Arte Contemporânea e Educação Infantil**: Crianças observando, descobrindo e criando. Porto Alegre: Zouk, 2022.
- CUNHA, CARVALHO. Susana Rangel Vieira, Rodrigo Saballa. **Arte Contemporânea e Docência com crianças**: inventários educativos. Porto Alegre: Zouk, 2021.
- FUSARI e FERRAZ. Maria de Rezende E, Maria Heloísa C. de T. **A Arte na Educação Escolar**. – São Paulo: Cortez, 2001.
- HOLM, Anna Marie. **A energia criativa natural**. In: *Pro-Posições*. v. 15, n. I (43) - jan./abr. 2004. Disponível em: < <https://www.fe.unicamp.br/pf-fe/publicacao/2228/43-dossie-holmam.pdf> > Acesso em: 10 de março de 2023.
- HOLM, Anna Marie. **Fazer e Pensar Arte**. São Paulo: avform/Museu de Arte Moderna de São Paulo, 2005.
- HOLM, Anna Marie. **Eco - Arte com Crianças**. São Paulo: Unic, 2015.
- IABELBERG, Rosa. **Para gostar de aprender arte**. – Porto Alegre: Artmed, 2003.

IVELBERG, Rosa. **O ensino de arte na educação brasileira**, In: REVISTA USP. - São Paulo, n. 100, P. 47-56, 2013-14.

KOHAN, Walter Omar. Infância e Filosofia. In: SARMENTO, Manuel; GOUVEA, Maria Cristina S. (Org.). Estudos da Infância: Educação e Práticas Sociais. Petrópolis: Vozes. 2ª Edição, 2009.

ONU, **Convenção sobre os Direitos da Criança**, 1989. Disponível em: <Disponível em:<<https://www.unicef.org/brazil/convencao-sobre-os-direitos-da-crianca#:~:text=A%20Conven%C3%A7%C3%A3o%20sobre%20os%20Direitos,Foi%20ratificado%20por%20196%20pa%C3%ADses.>> Acesso em: 14 de março de 2023.

OSTETTO, L. E. **Educação infantil e arte: sentidos e práticas possíveis**. 2008. Disponível em:<<http://www.acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/320/1/01d14t01.pdf>>.

OSTETTO, DUARTE, BIBIAN. Luciana. E. Greice, Simone. **Educação Infantil, Formação e Prática Docente Nas Tramas da Arte**. – Curitiba: Appris, 2021.

SILVA, MORAIS. Alessandra da e Isabel Rodrigues de. **ENSINO DE ARTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM OLHAR A PARTIR DA SOCIOLOGIA DA INFÂNCIA**. In: Processos criativos e educacionais em artes / Organizador Ezequiel Martins Ferreira. – Ponta Grossa - PR: Atena, 2020.

VECCHI, Vea. **Arte e Criatividade em ReggioEmilia**: explorando o papel e a potencialidade do ateliê na educação da primeira infância. – São Paulo: Phorte, 2017.

ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM ARTES VISUAIS: ESCOLAS IMAGINADAS E A PALAVRA SONORA

Luiz Olivieri¹

Durante o segundo semestre de 2021, atuei como professor da disciplina de Estágio Supervisionado II, no curso de Licenciatura em Artes Visuais da Universidade Federal de Goiás, UFG, em Goiânia. Neste artigo, realizo um relato crítico sobre a realização de uma das atividades ocorridas durante a disciplina. A atividade em questão, intitulada “Escolas Imaginadas”, tem caráter transdisciplinar, pois envolve artes visuais, literatura e concepções sonoras. Ela se estruturou com a experiência fenomenológica dos campos de estágio, por parte dos/das estudantes, e a posterior escrita de textos literários². Em síntese, essa atividade parte da ideia da escrita como um elemento sonoro e a produção dos textos literários como um exercício de *sondiagem*. A sondiagem foi definida por mim, durante meu doutorado em artes visuais³, como a busca por uma experiência sonora hedonista, um exercício de liberdade. Por meio dessa escrita inventiva e da fusão entre poética e docência, a proposta visa ampliar as fronteiras dos territórios imaginários da escola.

Ao final do artigo são apresentadas algumas imagens do livro “Escolas Imaginadas” (em produção) com parte dos textos escritos por estudantes durante a disciplina de estágio.

-
- 1 Luiz Olivieri é artista sonoro-visual e professor adjunto do curso de Licenciatura em Artes Visuais da Universidade Federal de Goiás (UFG). É bacharel em Artes Visuais pela Universidade de Brasília e licenciado em Artes Visuais pela IESA. Realizou seu mestrado e doutorado em Arte no PPG-Arte-UnB. Sua tese faz uma investigação da escuta e da *sondiagem* como métodos de invenção para o professor e o artista. Atuou como professor de Arte da educação básica de escolas públicas em diversas etapas e regiões do Distrito Federal. E-mail: luizolivieri@ufg.br.
 - 2 Além da proposta descrita neste artigo, os/as onze estudantes da disciplina de Estágio Supervisionado II também realizaram atividades pedagógicas com os/as estudantes da educação básica nos campos de estágio, produziram um relatório de atividades e um livro de artista.
 - 3 A minha pesquisa de doutorado em Artes Visuais, no PPG-Arte da Universidade de Brasília, UnB, se chama “Extraclasse: sondiagem e escuta como métodos de invenção” (2021) e teve orientação do professor Dr. Christus Nóbrega. Na tese são abordados alguns trabalhos meus como artista-sonoro. Em 2022, esses trabalhos foram expostos na exposição individual “Extraclasse” (2022), no Centro Cultural Banco do Brasil em Brasília-DF, sob curadoria de Renata Azambuja.

FENOMENOLOGIA E LITERATURA

O início da disciplina de Estágio II, coincidiu com o período de transição do ensino remoto para o ensino presencial. Era um desejo do grupo de estudantes a experiência corporal das escolas sem seu sentido fenomenológico que entende que “a percepção não nasce em qualquer outro lugar, mas emerge no recesso de um corpo” (MERLEAU-PONTY, 1992, p. 21).

Durante os encontros com a turma, cada estudante relatou suas observações e experiências nos campos de estágio. Com os exemplos de cada um/uma delas, podíamos perceber a diversidade de possibilidades de se pensar os espaços escolares e, principalmente, a sala de aula. Com a lente fenomenológica, a sala de aula está sujeita a inúmeros olhares: olhamos sempre por perfis, sendo a sala de aula em si, invisível (MERLEAU-PONTY, 1999). Nas rodas de conversa, essa perspectiva ampliada dos espaços escolares se confirmava: os/as estudantes relatavam que, até nos mesmos campos de estágio, os/as jovens estudantes tiveram percepções e experiências diferentes.

Esses relatos durante as aulas apresentaram diferentes pontos de vistas e *pontos de escuta*⁴. Essas perspectivas individuais, repletas de subjetividades, também podem ser percebidas nos textos literários de “Escolas Imaginadas”.

ESCOLAS IMAGINADAS

O livro em produção, “Escolas Imaginadas”, é inspirado no livro “Dicionário de Lugares Imaginários” (2013), de autoria de Guadalupi e Manguel. O Dicionário de Lugares Imaginário é organizado em verbetes, seguidos e separados por ordem alfabética, como em um dicionário convencional, contudo os verbetes do livro apresentam descrições de lugares imaginários. Esses verbetes foram retirados de livros de literatura e se referem aos trechos em que os(as) escritores(as) descrevem países, cidades, reinos, ilhas e as mais diversas constituições geográficas e organizações sociais. É possível encontrar no livro, por exemplo, a descrição de Gabriel Garcia Marques sobre “Macondo”, em “Cem anos de Solidão” (2018). Macondo é umacidade fundada em tempos remotos por José Arcadio Buendia, cuja imaginação delirante superava sempre a inventividade da natureza (MÁRQUES, 2018). Outro exemplo presente no dicionário é “Fantástica”, escrito por Michael Ende no livro “A História sem fim” (2021), que trata de um país sem

4 “Da mesma forma que as palavras possuem um corpo, um tom de voz, a escuta também é realizada por um ser inserido em contextos sociais, com territórios sonoros e acessibilidade a sons específicos, por exemplo. O ponto de escuta é uma inteligência do indivíduo em função de todas as subjetividades e relações político-sociais inerentes a ele como: corpo, gênero, idade, raça e classe social. Tudo isso irá influenciar sua captura sonora. O ponto de escuta é individual, porém sofre interferência de todas as questões externas.” (OLIVIERI, p. 21).

fronteiras o qual não é possível descrevê-lo geograficamente, e as direções, mesmo na bússola, mudam constantemente. Em “Fantástica”, os conceitos de “longe” e “perto” se tornam absolutamente subjetivos (ENDE, 2021).

ETAPAS DA ATIVIDADE

Para iniciar a produção da escrita de Escolas Imaginadas, pedi aos(as) estudantes que escolhessem um verbete presente no livro “Dicionário de Lugares Imaginários” (2013) e o lessem para a turma. Depois da leitura, o/a estudante comentava o que mais lhe chamou a atenção em relação às informações de cada lugar como: aspectos temporais, geográficos, legais e de organização social.

Pedi também que cada estudante que ouviu o trecho lido nos contasse como imaginava esses lugares. Percebi que, com essa conversa, íamos deformando o olhar e o ouvido ancorado no cotidiano, para desfrutarmos da liberdade da imaginação. As experiências dos espaços e a invenção de novos lugares exigiu a compreensão, por parte da turma, das palavras e textos como elementos cartográficos: não só relatam os espaços, olhares, movimentos, gestos e sons ao escrever, mas, também, damos vida ao que não pode reclamar presença no mundo material (MANGUEL; GUADALUPI, 2013).

Assim, após esses encontros, pedi para que cada um/uma anotasse em seus cadernos, de forma livre, suas impressões das escolas durante o estágio, para que, ao final do semestre, cada estudante criasse dois “verbetes de escolas imaginadas”: a partir da experiência dos respectivos campos de estágio, cada estudante deveria escrever sobre dois lugares que apresentassem algumas características dos espaços escolares vivenciados, contudo, as descrições deveriam adentrar no universo da ficção e da poesia.

O exercício da escrita literária com os/as estudantes da graduação, permite uma outra forma de apropriação da palavra e dos espaços escolares: por meio da criação de lugares imaginários, estabelecemos vínculos afetivos com os espaços da escola, muitas vezes tidos como lugares de passagem. Essa conexão também se dá pela relação entre voz, escola e pertencimento: quando registramos experiências, nos sentimos pertencentes aos fatos descritos. A palavra e o seu aspecto sonoro (discutido a seguir) contribui para a sensação de apropriação dos territórios conceituais da escola por meio das narrativas criadas.

A PALAVRA ESCRITA COMO SOM

Além dessa experiência cartográfica pela escrita, um outro aspecto importante deste processo vivenciado durante o estágio foi a discussão a respeito do texto como um elemento sonoro. Acredito que esta compreensão é fundamental para estudantes da graduação por alguns motivos. Dentre eles, quanto ao aprofundamento dos aspectos formais da escrita, pois, muitas vezes, os/as iniciantes na pesquisa produzem textos sem ritmo, onde as citações funcionam como blocos que quebram a fluidez textual e chocam com a tonalidade textual do(a) autor(a).

No aspecto sonoro, é importante entender o texto como a representação de uma voz. A filósofa feminista contemporânea Adriana Cavarero (2011) considera que a fala, o ritmo e entonação da linguagem verbal são elementos fundamentais da singularidade de todos(as) indivíduos(as). A autora transpõe esse pensamento para a linguagem escrita ao criticar o enfoque metafísico da filosofia que despreza o aspecto sonoro das palavras e a relação entre o(a) emissor(a) – aquele(a) que fala– e o(a) leitor(a) –aquele(a) que escuta. Portanto, é urgente pensarmos os textos enquanto palavras corporificadas. Por meio dessa escuta, encontramos um corpo na escrita e nos afirmamos criticamente enquanto ouvintes. É por meio das relações entre narrativa e a singularidade da voz de cada pessoa que se evita impor identidades culturais à singularidade única de todo ser humano (CAVARERO, 2011).

Na filosofia, o aspecto metafísico criticado por Cavarero desvincula o corpo do logos para aproximar a linguagem a um sistema de significações. Dessa forma, a voz na palavra se mantém no âmbito semântico e não acústico (CAVARERO, 2011). A proposta de pensarmos a palavra sonora é a sua *revocalização* e, tendo como estudo o universo escolar, podemos nos questionar: quais são as vozes dos conteúdos escolares? Quando estudantes podem realmente exercer suas vozes em suas escritas, seja na educação básica ou na graduação?

Um dos objetivos de reconhecermos o aspecto corporal e sonoro do texto é estimular a produção de textos *plurissonoros* e nos perguntarmos: a quem daremos ouvidos nos nossos textos, enquanto pesquisadores ou estudantes? E assim, contribuiremos para que futuros(as) professores(as) busquem constituir uma sala de aula plurissonora, em todos os aspectos.

Um exemplo da palavra enquanto som pode ser encontrado no Seboyet, de Amenemope, séc. X a.C, “um dos mais simples exemplos da filosofia ética egípcia” (CARMO, 2009, p. 257). Nele, Amenemope nos solicita que deixemos suas palavras chegarem até nossos corpos e que possamos ser preenchidos por elas (CARMO, 2009).

Em outros exemplos, como na concepção indígena Yanomami, as palavras reverberam o som da floresta e a luta por sua manutenção e existência: as palavras se tornam os próprios sons daqueles lugares multidimensionais. Por sinal, em a “A queda do céu: palavras de um xamã yanomami” (2015), Davi Kopenawa, xamã e porta-voz indígena, faz uma crítica muito dura ao nosso sistema educacional e à nossa sociedade e afirma que nós, professores(as), não ensinamos nossos(as) estudantes a sonharem. Segundo ele, nossa educação racionaliza e tira o aspecto mágico da experiência (KOPENAWA, 2015).

A proposta de criação das “Escolas Imaginadas” transita, portanto, dos aspectos corporais da experiência da escola para a transposição dessas experiências para a literatura. Diante da liberdade da escrita literária, a voz dos/das estudantes encontra um universo amplo para invenções, um espaço para a *sondiagem*. Essa liberdade é fundamental tanto para a compreensão da escola como um espaço de pertencimento do grupo, constituindo-se enquanto um lugar, um espaço de ressonâncias, como uma possibilidade de se ver e ouvir para além do que já nos está dado, muitas vezes constituído pela precariedade e o descaso.

SONDIAGEM

É curioso pensar que nas línguas latinas, além de línguas de outras origens como a língua inglesa, não temos um termo que designe a sensação de se ter prazer com os sons (SZANDY, 2017). Ao constatar isso durante a realização do meu doutoramento em Artes Visuais, propus o termo *sondiagem* como uma palavra que une “prazer” e “sons”. O *sondiante* é o voyeur do universo sonoro. O exercício de *sondiagem* dentro e, a partir, da escola é um exercício de liberdade:

Acredito que a prática da *sondiagem* é uma experiência enriquecedora para todas as pessoas, principalmente professores. Perceber o quanto de barreira e liberdade existe em nosso território sonoro é importante para a ampliação da escuta, pois percebemos mais sobre o que desejamos escutar e sobre como podemos alcançar esses sons, que muitas vezes podem ser prazerosos, mas proibidos. (OLIVIERI, 2021, p. 46)

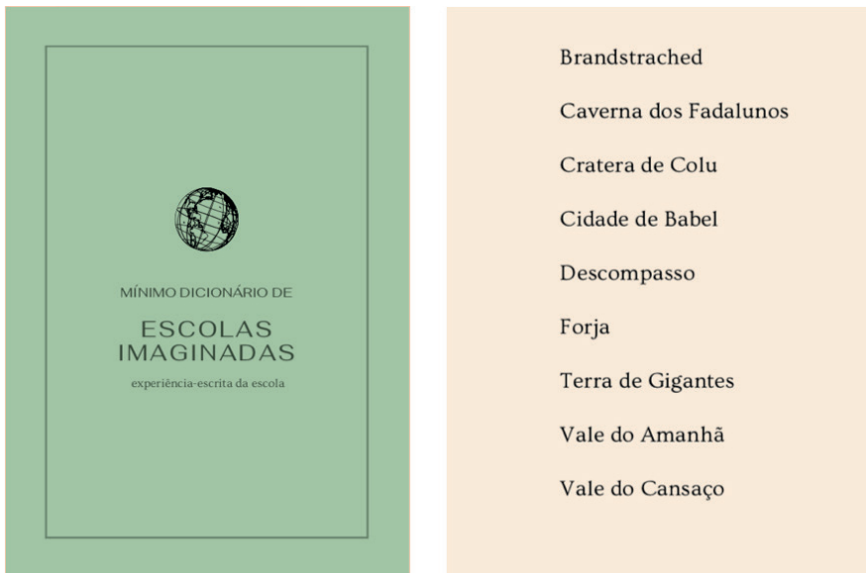
No caso discutido neste artigo, estamos investigando a *sondiagem* com o exercício da escrita literária. Contudo, a *sondiagem* também se dá ao ouvirmos uma música, dançarmos, escutarmos alguém que fala, assistirmos a uma aula, tocarmos um instrumento... A *sondiagem* lida diretamente com a expressão sonora, escuta e liberdade. Por isso, considero a experiência da *sondiagem* urgente, sobretudo na escola. Nesse sentido, cabe a nós questionarmos: quantos exercícios durante nossa vida escolar realizamos sem nenhum desejo, apenas por obrigação?

Nesta proposta de liberdade, é interessante considerarmos o espaço “entre” que ocupa um(a) estagiário(a): entre professor(a) e estudante ou estudantes que são professores em formação. Uma condição que, em muitos casos, se constitui por utopias e inseguranças, mais do que certezas. Essa perspectiva é muito bonita, pois ela lhes dá uma liberdade para escreverem da onde ainda não estão, olhar com mais facilidade para os infinitos caminhos para aonde a escola pode ir.

LIVRO ESCOLAS IMAGINADAS

Ao final da disciplina, cada estudante escolheu um dos verbetes de “Escolas Imaginadas” que escreveu e fez a leitura para a turma. Devido à qualidade dos textos produzidos, fui inspirado a realizar a escrita deste artigo e a iniciar a produção de um livro que agregasse os textos e espaços geográficos imaginados. “Escolas Imaginadas” é um projeto que pretendo dar sequência ao longo dos próximos anos como professor de Estágio. Abaixo estão algumas imagens do livro em produção com textos das/dos estudantes da disciplina:

Figs. 1 e 2: Imagens da capa do livro e dos títulos dos verbetes criados pelos(as) discentes.



Fonte: Arquivo pessoal

Fig. 3: Trecho de um dos verbetes de autoria da estudante⁵ Mariana Margarida.

Brandstrached é uma pequena cidade escondida por detrás das três Grandes Montanhas, há em quem visita pela primeira vez um certo estranhamento no visual. O povo de Brandstrached vive em sua maioria sob um "regime de perfeição única", contam as histórias que a cidade surgiu através de um pequeno grupo de refugiados das guerras que a Igreja ergueu contra pagãos, esses fugiram para lugares escondidos como essa região e o povo que fundou essa cidade tinha uma característica peculiar em seu grupo, pois eram em sua maioria, pessoas que faziam parte da Igreja, tinham influência, mas contestavam a perfeição de Deus, e não acreditavam na reforma humana que buscava torna-los algo próximo de uma perfeição baseada naquela, o que era inaceitável para as lideranças religiosas. Ao conseguirem fugir juntos, procuraram fundar uma sociedade com bases filosóficas em atingir a perfeição, que para eles dizia respeito a garantir aos seres humanos vida digna e o máximo de bem estar.

Fonte: Arquivo pessoal.

Fig. 4: Trecho de um dos verbetes de autoria da estudante⁶ Tatiana Azevedo Oliveira.

Caverna dos Fadalunos. Escondida dentro da floresta próxima ao Campo de Univerus, essa caverna possui uma entrada escura e escondida. Se olhada de relance, tem-se a impressão de que se trata de uma caverna comum, repleta de estalagmites e estalactites, pequenos animais cobertos pela escuridão. No entanto, ao adentra-la mais profundamente, é possível ver cores e um ar mágico toma conta do ambiente, conforme os olhos se acostumam com a escuridão, é possível enxergar esses pequenos seres reluzentes e brilhantes que o povo do Campo de Univeurs conhece como fadalunos. Essas criaturas habitam a caverna desde os tempos antigos, muitos dizem que após um tempo vivendo recolhidos, os fadalunos desabrocham das rochas e partem voando em direção à floresta de Fucturos, lá eles flutuam entre as folhas das árvores espalhando sementes e magia.

Fonte: Arquivo pessoal.

Fig. 5: Trecho de um dos verbetes de autoria do estudante^{7vi} Gustavo dos Santos Batista.

- 5 A estudante realizou o estágio em uma escola de prática artística em um ateliê de gravura.
- 6 A estudante realizou o estágio em uma escola pública do estado, de educação formal. Dentre todas as precariedades, durante o estágio, a escola não possuía água nem luz elétrica.
- 7 O estudante realizou o estágio na mesma escola da colega da imagem anterior.

Cratera de Colu. Logo após a cidade Versita, há uma cratera gigante com o formato de um losango.

O buraco com uma área total de 18 km², é um fenômeno único que existe a séculos. Muito se discute a cerca de qual foi a origem de tal lugar, desde explosões de gases subterrâneos, até a teoria mais aceita, que diz sobre a queda de um asteroide.

Essa cratera é lar de um minério único (o que sustenta a teoria do asteroide), o conhecilium, uma pedra roxa cintilante que ao ser transformada em pó e consumida, expande as capacidades físicas e principalmente as mentais.

Por causa do minério, a área é extremamente explorada. A cratera é lar da antiga cidade de Colu, que atualmente é um dos locais mais perigosos do continente; quase não possui vegetação natural; a cidade está quase em

Fonte: Arquivo pessoal.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo fez um relato crítico das ações que são parte de “Escolas Imaginadas”, ocorridas na disciplina de Estágio II. O projeto trata do percurso da experiência fenomenológica dos campos de estágio até a transposição dessas experiências para a palavra sonora e literária, com a criação de verbetes de territórios escolares imaginários.

Como podemos perceber, quer se resultem ou não reais, esses verbetes imaginados exibem propostas de espaços, tempos, sons e cheiros. O aspecto imaginativo como forma de compreensão das experiências de estágio não deprecia os relatos realizados, mas, ao contrário, os posiciona no âmbito da criação. É importante frisar que tudo que foi produzido e se encontra no nosso mundo material, partiu de conjecturas mentais. Esses verbetes são (ou apontam para) novos territórios escolares, geografias inventadas. Toda essa experiência foi muito significativa para o grupo, inclusive um dos estudantes pretende realizar o seu T.C.C. sobre essa atividade. O fato é que, toda viagem, imaginária ou real, não nos permite retornar, sem uma transformação, ao ponto de partida.

Espero que este artigo suscite experiências de invenções por parte de nós professores e que, por meio da escrita literária e da palavra sonora, possamos desancorar a escola e leva-la para novos lugares, mais humanistas, libertários e democráticos.

BIBLIOGRAFIA

CARMO, Aline Cristina. Amenemope: sobre o uso do tempo, de Molefi Kete Asante, *Voluntas: Revista Internacional de Filosofia*, [S.1.], p. 256-260, set. 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/voluntas/article/view/39886/html>. Acesso em: 14 mar. 2022.

CAVARERO, Adriana. *Vozes Plurais. Filosofia da expressão vocal*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2011.

ENDE, Michael. *A Histórias em fim*. São Paulo: Martins Fontes, 2021.

KOPENAWA, Davi; ALBERT, Bruce. *A queda do céu: palavras de um xamã yanomami*. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

MANGUEL, Alberto; GUADALUPI, Gianni. *Dicionário de Lugares Imaginários*. Lisboa: Tinta-da-china, 2013.

MÁRQUES, Gabriel. *Cem Anos de Solidão*. Rio de Janeiro: Record, 2018.

MERLEAU-PONTY, Maurice. *Fenomenologia da Percepção*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

_____. *O visível e o invisível*. São Paulo: Perspectiva, 1992.

OLIVIERI, Luiz. *Extraclasse: sondiagem e escuta como métodos de invenção*. 2021. [179] f. il., Tese (Doutoramento em Artes) – Universidade de Brasília, Brasília, 2021.

O PAPEL DA ESCOLA FRENTE ÀS TRANSFORMAÇÕES DA SOCIEDADE

Bárbara Oliveira de Moraes¹

Bárbara Fernandes Amorim de Aguiar Brum da Silva²

INTRODUÇÃO

Devido as recentes mudanças (re)lançadas a partir da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a presente análise, traz de forma ainda que breve, questões antigas frente a preocupação das transformações que afetarão as políticas educacionais a partir desse documento. Não há como falar do papel da escola para a sociedade sem tratarmos da BNCC. Nesse contexto, é fundamental analisar como as políticas educacionais serão impactadas por essa nova perspectiva curricular, considerando tanto os desafios quanto as oportunidades que essa transformação pode trazer.

Terezinha *et al.*, (2013) ao tecerem considerações históricas acerca do tema alegaram que a função da escola sofreu mudanças ao longo dos anos e que em face ao meio social e as suas mazelas, a escola possui como finalidade preparar o homem para o convívio social. Sendo assim, tem-se um papel de destaque, pois é no espaço escolar que através da ação docente intervindo no processo de ensino e aprendizagem que é possível a intervenção social, uma vez que, através de uma proposta pedagógica voltada às preocupações sociais, podem-se trabalhar um currículo significativo (Schram; Cravalho, 2015).

Neste artigo, em virtude dos fatos expostos, surgiram indagações e reflexões sobre o impacto da BNCC nas escolas, chegando a seguinte questão: Como a BNCC impacta nas políticas educacionais, considerando os desafios e oportunidades que surgem com essa nova perspectiva curricular? Diante dessa questão, assumiu-se como objetivo geral analisar criticamente o impacto da Base

1 Doutoranda no Programa de Pós-graduação em Serviço Social da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio) e pesquisadora no Grupo Interdisciplinar de Pesquisa e Estudos Socioambientais e Comunitários (GRIPES); Mestra em Práticas em Desenvolvimento Sustentável (UFRRJ); Bacharel em Administração Pública (UFF) e Licenciada em Geografia (UNICSUL). E-mail: bomorais@gmail.com.

2 Mestra em Estudos da Linguagem pela PUC-Rio, Especialista em Língua Portuguesa e Linguística (UNESA), Graduada em Letras (UNESA), Direito (IUCAM-RJ) e Administração Pública (UFF), profbarbaraaguiar@gmail.com.

Nacional Comum Curricular (BNCC) nas políticas educacionais, considerando os desafios e oportunidades que essa nova perspectiva curricular traz para a sociedade e o sistema educacional. E como objetivos específicos, i) investigar as principais mudanças e diretrizes estabelecidas pela BNCC e, ii) avaliar as implicações da BNCC nas práticas pedagógicas, incluindo os métodos de ensino e as estratégias de aprendizagem.

Considerando os objetivos propostos, para atingi-los, a pesquisa se amparou no levantamento teórico, realizado a partir de uma pesquisa exploratória, amparada pelos preceitos da pesquisa bibliográfica e documental. Conforme Prestes (2007, p. 26), esse tipo de pesquisa permite ao pesquisador “criar novas proposições na tentativa de explicar a compreensão de fenômenos relativos às mais diversas áreas do conhecimento”. Deste modo, trata-se de um trabalho qualitativo e descritivo.

A BNCC por ser um documento que define as diretrizes educacionais para todas as escolas no Brasil, estabeleceu inicialmente dez competências gerais, que reúnem objetivos específicos destinados a guiar o sistema educacional. Dentre essas competências, a nona se destaca devido à sua ênfase na promoção da empatia, diálogo, resolução de conflitos e cooperação, com o objetivo de cultivar o respeito pelos direitos humanos e a valorização da diversidade de indivíduos e grupos sociais, incluindo seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem qualquer forma de preconceito (BNCC, 2018).

No entanto, ao longo de suas propostas, utiliza o termo “competências” para descrever as habilidades que os alunos devem adquirir, argumentando que fornecer informações sobre o que os alunos devem conhecer e como devem aplicar esse conhecimento é essencial para garantir uma aprendizagem significativa e eficaz. Porém, essa abordagem suscita críticas importantes, principalmente em relação ao conceito de “saber fazer”, já que historicamente, houve uma divisão entre o “saber pensar”, muitas vezes associado à elite, e o “saber fazer”, geralmente atribuído à classe trabalhadora (Antunes; Alves, 2004).

Sendo assim, justifica-se a presente pesquisa posto que essa divisão entre “saber pensar” e “saber fazer” reflete desigualdades educacionais e sociais profundamente arraigadas, pois à medida que a BNCC é implementada, surgem novos desafios, já que quando tratamos sobre competências, é relevante falar da pedagogia das competências, que nada mais é do que uma armadilha do tecnicismo e do condutivismo (Ramos, 2016).

DESENVOLVIMENTO

A partir das discussões de Ramos e Paranhos (2022), compreendemos que o processo de elaboração e implementação da BNCC é cercado por controvérsias e críticas por parte de educadores, estudantes, movimentos sociais e entidades sindicais, mas ainda assim, foi implementada. A BNCC passou por várias versões, com contribuições da sociedade, antes de ser homologada em partes separadas, abrangendo a educação infantil, o ensino fundamental e, posteriormente, o ensino médio.

A contrarreforma do ensino médio trouxe alterações significativas na última etapa da educação básica, incluindo a implementação do ensino integral, aumento da carga horária mínima anual, restrição de disciplinas como arte e educação física, organização do currículo com base na BNCC e itinerários formativos específicos. No entanto, de acordo com Ramos e Paranhos (2022), a contrarreforma do ensino médio é criticada por não ser respaldada por justificativas sólidas, mas sim, por conter motivações que são predominantemente político-ideológicas e econômicas, buscando se adequar ao controle de gastos públicos.

Na compreensão de Giaretta; Lima; Pereira (2022, p. 734):

Para sua adequação e conformação apresenta-se um ‘suposto’ reordenamento didático, pedagógico e epistemológico para a educação nacional, agora assentado sobre as matrizes político-pedagógicas da chamada pedagogia das competências, anunciando a necessidade de movimentar conhecimentos e saberes para a produção de comportamentos e habilidades necessários às demandas da sociabilidade contemporânea. Contudo, cabe considerar que o Estado brasileiro não responde como uma entidade neutra, deslocada dos conflitos, contradições sociais e injunções externas, mas sim como ente posicionado e profundamente instrumentalizado pela racionalidade hegemônica e eurocêntrica, ou seja, como um órgão institucional a serviço do agenciamento nacional e internacional do que se passou a denominar de agenda neoliberal.

Embora a contrarreforma tenha sido instituída antes da aprovação final da BNCC, o que gerou uma situação de referência a um documento inexistente, houve um esforço do governo federal e dos setores privados para impor a reforma educacional, apesar de as “novas” proposições não apresentarem alterações significativas em relação às regulamentações em vigor. Sendo assim, a coerência e a urgência da implementação da reforma, bem como sua conformidade com a legislação educacional já existente, não se mostraram adequadas. Nesse sentido, observa-se um movimento de que a pedagogia das competências fosse novamente empregada através da referida reforma e BNCC.

Nas pesquisas acadêmicas, a pedagogia das competências tem sido amplamente discutida, especialmente em seu contexto de atender às demandas do

mercado e ao modelo de acumulação taylorista e fordista. Essa abordagem enfatiza o “como fazer” em detrimento do “porquê fazer”, estabelecendo uma estreita conexão entre a educação e o sistema produtivo.

No entanto, essa ênfase nas competências pode ser conflituosa em relação aos objetivos iniciais da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que destaca o propósito de promover o respeito e práticas colaborativas. Para entender essa questão mais profundamente, é relevante considerar a perspectiva de Saviani (2016), que argumenta que a educação deve capacitar os indivíduos a exercerem o controle sobre seu próprio destino, em vez de simplesmente fornecer competências mecânicas. A escola, de acordo com essa visão, deve ser um espaço para estimular práticas coletivas e reflexões que empoderem os cidadãos.

Na compreensão de Ramos e Paranhos (2022), a elaboração da BNCC foi o ponto alto de retomada da pedagogia das competências na educação básica, quando essa noção adquiriu materialidade normativa para a organização dos currículos. Para as autoras, tem-se “a constatação do avanço do neoliberalismo, levando a ampliação desastrosa do desemprego e vulnerabilidade social nos limites da barbárie” (Ramos; Paranhos, 2022, p. 74).

A perspectiva neoliberal em relação à educação, como discutida por Ostermann e Santos (2021), encara a educação como uma força produtiva para o capitalismo, enfatizando o papel da educação na geração de recursos econômicos e acumulação de riqueza, levando a uma minimização do papel do Estado na educação, dando mais destaque às instituições educacionais e ao mercado.

Segundo os autores, outro ponto relevante de atenção se refere às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores (DCN-FP) de 2019, que estabelecem diretrizes para a formação de professores no Brasil. A crítica de Ostermann e Santos (2021), se concentram na redução da formação de professores às competências gerais definidas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e pela BNCC do Ensino Médio (BNCC-EM), que são documentos que definem o que os estudantes devem aprender em todas as etapas da educação básica.

O problema apontado é que as DCN-FP estabelecem uma equiparação inaceitável entre as competências gerais esperadas dos estudantes e o que se espera dos futuros professores em termos de formação. Em outras palavras, as competências que os professores devem adquirir são equiparadas às competências que os estudantes devem desenvolver, o que, segundo a crítica, não leva em consideração a complexidade da tarefa de ensinar.

Além disso, destacam que a formação dos professores é fortemente influenciada pelos conteúdos estabelecidos na BNCC, que ocupam metade da carga horária total da formação, o que significa que a formação dos professores está muito centrada nos objetivos de aprendizado dos estudantes, deixando de lado

a consideração da complexidade do ato de ensinar, a diversidade dos contextos de trabalho em que os professores atuarão e a pluralidade social dos alunos que eles irão ensinar.

Como já apontado por Do Amaral (2022), a pedagogia das competências, ao priorizar as habilidades práticas e a empregabilidade, pode levar a uma simplificação do currículo, tornando-o mais voltado para a aplicação imediata do conhecimento em detrimento da compreensão profunda dos conceitos. A ênfase excessiva nas métricas de desempenho e na busca por resultados mensuráveis tem pressionado os educadores a ensinarem para de forma bancária, em detrimento de um ensino que promova a criatividade, o pensamento crítico e a capacidade de resolução de problemas.

Nessa visão, a educação se concentra na preparação para o emprego e nas habilidades práticas, em detrimento de uma educação mais ampla e humanista. Essa abordagem também promove o gerencialismo, enfatizando métricas de desempenho e metas quantitativas, o que leva a um ambiente de competição e busca por resultados mensuráveis na educação, que afeta a estrutura, administração e foco da educação, assim como a experiência dos alunos.

Para Silva; Loureiro (2020), as críticas direcionadas à BNCC envolvem preocupações relacionadas ao currículo mínimo, diminuição de conteúdos essenciais, tendências de fragilização e privatização do sistema educacional, bem como a ênfase na formação voltada para necessidades do mercado de trabalho, muitas vezes em detrimento da promoção de uma formação cidadã.

Nesse sentido, é essencial que o debate saia das discussões acadêmicas e alcancem o espaço da sociedade, principalmente das escolas, para que possamos preservar o espaço para uma educação mais abrangente, humanista e crítica, posto que a escola deve ser um local que valorize a diversidade, promova a interdisciplinaridade e estimule o pensamento crítico, capacitando os alunos a entenderem o mundo em que vivem (Giaretta, De Lima, Pereira, 2022).

Nesse contexto, o Projeto Político Pedagógico (PPP) assume um papel de destaque, pois pode ser uma ferramenta eficaz para a articulação entre a escola e a sociedade. Um PPP bem elaborado e participativo pode garantir que as diretrizes da BNCC sejam adaptadas às necessidades específicas da comunidade escolar, respeitando suas características regionais e culturais.

Para superar esses desafios, é relevante não perder de vista a necessidade de envolvimento da sociedade na formulação de projetos que promovam práticas pedagógicas que respeitem a diversidade, promovam a interdisciplinaridade e estimulem o pensamento crítico. O envolvimento da sociedade não se limita apenas à formulação de políticas educacionais, mas também à implementação efetiva dessas políticas. Concordamos com Giaretta; Lima; Pereira (2022, p.

740), de que há uma disputa “sobre o debate de qual escola, qual modelo escolar, qual fluxo de conteúdo escolar e qual práxis social e política é possível e desejável transitar no espaço escolar”. Para os autores, “é assim que as políticas de reformismo curricular ganham centralidade na educação do modo de produção capitalista” (Giaretta; Lima; Pereira, 2022, p. 740)

Portanto, as escolas devem ser espaços de práticas inclusivas e de promoção do pensamento crítico, criando um ambiente que valoriza a diversidade e estimula a participação ativa dos alunos na construção do conhecimento. Nesse contexto, o PPP assume um papel relevante para o enfrentamento de uma BNCC que visa atender aos interesses do capital. Devendo, então, o PPP ser elaborado de forma participativa, envolvendo alunos, pais, responsáveis, professores, diretores e outros membros da comunidade escolar, para que seja possível nesse ambiente “produzir, em cada sujeito singular, o ser histórico e social” (Ramos; Paranhos, 2022, p. 85).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As diretrizes pedagógicas desempenham um papel crucial ao descrever o que a escola pretende trabalhar na formação dos alunos. Sendo assim, a definição do plano de ação determina como as práticas formuladas nos tópicos anteriores serão efetivadas na prática. É necessário repensarmos a educação de forma a garantir que ela não perpetue desigualdades, mas promova a igualdade, a justiça e a participação social, mantendo o foco nas necessidades reais dos alunos e da sociedade como um todo.

Embora a reforma educacional tenha sido promovida com a justificativa de aprimorar a qualidade da educação no país, as questões levantadas ao longo do texto apontam para desafios significativos que merecem atenção. A contrarreforma educacional, que precedeu a aprovação final da BNCC, suscitou inúmeras controvérsias e gerou incertezas quanto à sua coerência e urgência. A imposição de reformas que não apresentam alterações substanciais em relação às regulamentações anteriores indica a necessidade de uma análise mais crítica do processo de reforma educacional.

Vivemos em uma época em que a busca por diplomas é incentivada desde cedo em uma preparação com o objetivo de competir no mercado. No entanto, essa ênfase na obtenção de diplomas levanta uma questão importante: estamos formando indivíduos capazes de serem mais do que apenas mão de obra?. Nos vemos diante de uma BNCC que tem priorizado os interesses dos dominadores, levantando a preocupação de que a educação esteja perpetuando a geração de dominados ao invés de promover um acesso mais digno a esses grupos. Precisamos de um documento que vá além das palavras, mas que vise garantir condições diárias de acesso à uma educação digna e verdadeiramente emancipatória.

Implica-se, portanto, em discutirmos em como superar a lógica do consumo e competição. Concordando com Pereira (2010), reconhecemos que a tarefa de construir um PPP não pode recair apenas sobre a escola. É necessária uma colaboração mais ampla para atender a todas as demandas e viabilizar a estrutura fornecida. Portanto, a responsabilidade deve ser compartilhada por todos os envolvidos no sistema de ensino.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores (DCN-FP) também geram preocupações, pois equiparam as competências esperadas dos professores às dos estudantes, ignorando a complexidade da tarefa de ensinar. Além disso, a formação dos professores parece estar excessivamente centrada nos objetivos de aprendizado dos estudantes, negligenciando a diversidade de contextos de trabalho e a pluralidade social dos alunos.

A simplificação do currículo, a ênfase nas métricas de desempenho e a busca por resultados mensuráveis podem afetar a qualidade do ensino, comprometendo a promoção da criatividade, do pensamento crítico e da resolução de problemas. A visão de que a educação deve se concentrar apenas na preparação para o emprego e habilidades práticas também limita o potencial de uma educação mais ampla e humanista.

As críticas à BNCC incluem preocupações com a redução de conteúdos essenciais, a fragilização e privatização do sistema educacional e a formação voltada principalmente para as necessidades do mercado de trabalho. Para enfrentar esses desafios, é fundamental que o debate sobre a BNCC e a pedagogia das competências alcance o espaço da sociedade, especialmente das escolas. O Projeto Político Pedagógico (PPP) emerge como uma ferramenta eficaz para adaptar as diretrizes da BNCC às necessidades específicas da comunidade escolar, respeitando suas características regionais e culturais.

Além disso, o envolvimento da sociedade na formulação de políticas educacionais e na implementação dessas políticas é crucial. As escolas devem ser espaços de práticas inclusivas e de promoção do pensamento crítico, valorizando a diversidade e estimulando a participação ativa dos alunos na construção do conhecimento. Nesse sentido, é essencial questionar o modelo de reformismo curricular que parece priorizar interesses voltados para o capital e buscar construir um sistema educacional mais alinhado com os ideais de uma educação ampla, humanista e crítica, capaz de capacitar os indivíduos a compreender e transformar o mundo em que vivem.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, Ricardo; ALVES, Giovanni Antonio Pinto. As mutações no mundo do trabalho na era da mundialização do capital. **Educação & Sociedade**, p. 335-351, 2004.
- BRANCO, Emerson Pereira et al. Sistema Nacional de Educação: críticas no contexto da implantação da BNCC. [TESTE] **Debates em Educação**, v. 11, n. 25, p. 271-294, 2019.
- DE LIMA, Norma Silvia Trindade; MANTOAN, Maria Teresa Egler. Notas sobre inclusão, escola e diferença. **ETD -Educação Temática Digital**, Campinas, SP, v. 19, n. 4, p. 824–832, 2017. DOI: 10.20396/etd.v19i4.8646274. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8646274>. Acesso em: 8 nov. 2023.
- DO AMARAL, Manoel Francisco. Educação e epistemologias: críticas à pedagogia das competências à luz da pedagogia histórico-crítica. **Filosofia e Educação**, v. 14, n. 1, p. 65-91, 2022.
- DOS SANTOS, Hebison Almeida. Projeto Político Pedagógico: Uma análise da participação da comunidade escolar na sua construção. **Research, Society and Development**, v. 11, n. 8, p. e53411831468-e53411831468, 2022.
- DUBET, François. A escola e a exclusão. **Cadernos de pesquisa**, n. 119, p. 29-45, 2003.
- GIARETA, Paulo Fioravante; DE LIMA, Cezar Bueno; PEREIRA, Tarcísio Luiz. A política curricular da BNCC e seus impactos para a formação humana na perspectiva da pedagogia das competências. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, p. 0734-0750, 2022.
- HIPLER, Elis Laura Pinto Rieger; FRAGA, Lídice Tiede; DA SILVA, Antonio Fernando Gouvêa. As perspectivas de competências na BNCC: uma análise à luz da pedagogia Freireana. **EccoS–Revista Científica**, n. 61, p. 15798, 2022.
- OLIVEIRA, Terezinha et al. Escola, conhecimento e formação de pessoas: considerações históricas. **Políticas educativas**, v. 6, n. 2, 2013.
- OSTERMANN, Fernanda; SANTOS, Flavia Rezende Valle dos. BNCC, Reforma do Ensino Médio e BNC-Formação: um pacote privatista, utilitarista minimalista que precisa ser revogado. **Caderno brasileiro de ensino de física. Florianópolis. Vol. 38, n. 3 (dez. 2021), p. 1381-1387, 2021.**
- PRESTES, Maria Luci de Mesquita. **A pesquisa e a constituição do conhecimento científico: do planejamento aos textos, da escola à academia**. 3ª Edição. São Paulo: Rêspel, 2007.
- RAMOS, Marise Nogueira. Políticas educacionais: da pedagogia das competências à pedagogia histórico-crítica. **Teoria histórico-cultural: questões fundamentais para a educação escolar**. São Paulo: Cultura Acadêmica, v. 1, p. 59-76, 2016.

RAMOS, Marise; PARANHOS, Michelle. Contrarreforma do ensino médio: dimensão renovada da pedagogia das competências?. **Retratos da Escola**, v. 16, n. 34, p. 71-88, 2022.

SAVIANI, Dermeval. Educação escolar, currículo e sociedade: o problema da base nacional comum curricular. **movimento-revista de educação**, n. 4, 2016.

SCHRAM, Sandra Cristina; CARVALHO, M. A. B. O. O pensar educação em Paulo Freire. **Para uma Pedagogia de Mudanças. Paraná: Brasil. Acedido em**, v. 3, p. 852-2, 2015.

SILVA, Silvana do Nascimento; LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo. As vozes de professores-pesquisadores do campo da educação ambiental sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC): Educação Infantil ao Ensino Fundamental. **Ciência & Educação (Bauru)**, v. 26, 2020.

EDUCAÇÃO E ENSINO NA CONTEMPORANEIDADE: VELHAS MARCAS EM NOVOS FORMATOS

Adriana Leite da Silva¹

O processo de aprendizagem e avaliação não se limita a momentos específicos, mas se apresentam como uma metodologia contínua e permanente. Fornece aos professores uma visão geral da aprendizagem e das dificuldades. Assim, Silva (2011, p. 40) alerta: “Não só ensinar, mas saber se os métodos de ensino satisfazem diferentes estilos de aprendizagem”.

Como as atividades lúdicas podem influenciar no processo de aprendizagem da criança nos espaços não escolares?

O intuito é definir o processo de aprendizado das crianças através da influência da ludicidade, evidenciando o avanço desses espaços em diversos locais, que trazem diversas ferramentas no processo diário de aprendizagem.

Descrever a importância e benefícios da ludicidade no resultado de aprendizagem.

Definir os recursos com brincadeiras e jogos mais atrativos para ganhar a atenção do público infantil.

Demonstrar o efeito dos jogos na motricidade, desenvolvimento cognitivo e desenvolvimento social.

A escolha do tema é agregar conhecimentos aprofundados nessa temática para contribuir com o cotidiano e convívio nesses ambientes que estou inserida, tendo em vista a importância do brincar, devido a algumas dificuldades de aprendizagem nos anos iniciais e a responsabilidade do educador para alcançar a aprendizagem dessas crianças, fazendo-se a interação dos conteúdos curriculares propostos com o lúdico (brincadeiras, jogos, brinquedos), onde todos têm do direito de aprender com alegria e o resultado será muito satisfatório.

Metodologia: Esse projeto foi feito através do conhecimento científico em uma temática existente, mas trazendo novas informações e possíveis resultados, usando a metodologia de pesquisa descritiva e qualitativa, com abordagens do levantamento de campo feito através de informações e dados no cotidiano de trabalho, uma vez que as crianças estiveram expostas durante todo o processo e

1 Pedagoga formada pela universidade Paulista (UNIP), especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional (FAVENI) e Educação Especial (FCE) Faculdade Campos Eliseos, e graduada em Administração (Uninassau). E-mail: adriana-leity@hotmail.com.

os educadores e pais foram entrevistados, num cenário em que o pensar e o se expressar, ocorrem livremente sobre o assunto. A Observação diante do método qualitativo é conceituada como sendo “uma estratégia de campo que combina ao mesmo tempo a participação ativa com os sujeitos, a observação intensiva em ambientes naturais, entrevistas abertas informais e análise documental” (MOREIRA, 2002, p.52).

Foi utilizado como instrumento de pesquisa perguntas aos pais formuladas no aplicativo google forms: Seguindo perguntas previamente estabelecida, respondendo propósitos que foram anteriormente definidos. E aos educadores entrevistas estruturadas, seguindo um roteiro de observação: Levando sempre em consideração questões físicas, sociais e sócio emocionais.

A presente pesquisa de campo foi realizada no Espaço de Práticas Pedagógica (Brinquedoteca) de uma Universidade não confessional, que é voltada para crianças que são filhos de estudantes desta universidade. Participaram crianças nesse espaço com idades entre 2 e 11 anos, que foram inscritas e participaram assiduamente do espaço no primeiro e segundo semestre do ano de 2022, bem assim como, respectivamente, seus pais e os educadores que atuaram nesse período na brinquedoteca.

Podemos ver atualmente que mesmo a brinquedoteca tendo surgido a muitos anos, não se é dada a importância que ela representa, mesmo quando utilizada de forma a promover situações de aprendizagem e desenvolvimento. É necessário desconstruir certas informações que foram impostas através de uma visão tradicionalista, que é apenas de passar o tempo sem fins de aprendizagem educativas ou pedagógicas.

Será utilizada a teoria de Jean Piaget (1896-1980), que estuda sobre o desenvolvimento da inteligência que coloca a ludicidade como atividades indispensáveis na busca do conhecimento do individual no ensino aprendizagem.

1. FALANDO UM POUCO SOBRE O LÚDICO

Segundo o dicionário, o conceito de jogo é o ato de brincar, divertir-se, divertir, entreter. Geralmente são jogos gratuitos que visam encenar e usar objetos lúdicos. A principal diferença entre jogar games e outras atividades diárias é a natureza divertida e criativa. As razões pelas quais as crianças brincam são inúmeras. Isso inclui a capacidade de revelar seus medos, desejos e emoções, e também é uma forma de o indivíduo se desviar propositalmente da realidade.

Nesse sentido Teixeira (2010, p.65) diz que “Para que o brincar aconteça, é necessário que o professor tenha consciência do valor das brincadeiras e do jogo para a criança, o que indica de este profissional conhecer as implicações nos diversos tipos de brincadeiras, bem como saber usá-la e orientá-las”.

Sobre o tema abordado, Maluf (2009) nos diz que o educador antes de aplicar uma atividade lúdica, deve saber criar, organizar, agir, mostrar, ajudar e avaliar a atividade proposta.

Os jogos visam socializar e interagir com o meio ambiente, é por meio deles que as crianças mostram sua criatividade, habilidade e imaginação. Desde a infância esses aspectos são estimulados a promover a evolução ao longo da vida. É por meio dessas atividades de lazer que as crianças revelam seus traços de personalidade. Os jogos não devem ser apenas divertidos, mas também educativos e ajudar a despertar conhecimentos. O ato de brincar promove a autoconsciência das crianças e tem um efeito muito positivo na sua socialização com os outros.

Teixeira, (2010, p.66) ressalta que: A intervenção do educador durante as brincadeiras realizadas pelas crianças nas instituições escolares é de suma importância, mesmo que seja no brincar espontâneo. O professor deve oferecer matérias, espaço e tempos adequados para que a brincadeira ocorra em sua essência.

É possível uma aprendizagem com características lúdicas, com o objetivo de dinamizar a aprendizagem, pela iniciativa do aluno e pela motivação gerada pelo trabalho grupal. Nessa medida, a participação do professor no jogo e na brincadeira dos alunos tem a finalidade de ajudá-lo a perceber como podem participar da aprendizagem e da convivência em geral. [...] (TEIXEIRA, apud MOREIRA, 2010, p.71).

Oliveira (2007), apud (Oliveira 1999, p.117) destaca que: As abordagens qualitativas facilitam descrever a complexidade de problemas e hipótese, bem como analisar a interação entre as variáveis, compreender e classificar determinados processos sociais, oferecer contribuições no processo de mudanças, criação ou formação de opiniões de determinados grupos e interpretação das particularidades dos comportamentos ou atitudes dos indivíduos.

Na brincadeira, a criança pode dar outros sentidos aos objetos e jogos, seja a partir de sua própria ação ou imaginação, seja na trama de relações que estabelece com os amigos com os quais produz novos sentidos e os compartilha (Cerisara, 2002).

Marconi (1990), apud Andrade (2010, p.115) define pesquisa de campo como: Aquela utilizada com o objetivo de conseguir informações e/ou conhecimentos acerca de um problema, para o qual se procura uma resposta, ou de uma hipótese, que se queira comprovar ou, ainda, descobrir novos fenômenos ou as relações entre eles.

A importância do brincar para o desenvolvimento infantil reside no fato de esta atividade contribuir para a mudança na relação da criança com os objetos, pois estes perdem sua força determinadora na brincadeira.

“A criança vê um objeto, mas age de maneira diferente em relação ao que vê. Assim, é alcançada uma condição que começa a agir independentemente daquilo que vê.” (Vygotsky, 1998, p. 127).

Para Vygotsky (1998), a criação de situações imaginárias na brincadeira surge da tensão entre o indivíduo e a sociedade e a brincadeira libera a criança das amarras da realidade imediata, dando-lhe oportunidade para controlar uma situação existente (Cerisara, 2002).

Segundo o RCNEI (Referência do Programa Nacional de Educação Infantil), “Consideramos a importância do brincar (e este na vida escolar das crianças) em todos os aspectos do desenvolvimento cognitivo infantil”. Eu entendo. Amor, esporte, sociedade. “Os jogos não são desnecessários e os professores estão sempre assistindo porque eles têm que trabalhar em momentos diferentes enquanto brincam e brincam com as crianças”. Raciocínio lógico e motor das crianças.

As crianças aprendem brincando, desenvolvem a capacidade de inventar novos jogos e desenvolvem variedade de brincadeiras em sua experiência por meio de interações com outras crianças. As condições podem ser fornecidas durante o jogo ou com professores e familiares e sua família.

Rizzi e Haydt (2007) afirmam que: O jogo é uma atividade que tem valor educacional intrínseco... Mas além desse valor educacional, que lhe é inerente o jogo tem sido utilizado como recurso pedagógico. Várias são as razões que levam os educadores a recorrer ao jogo e a utilizá-lo como recurso no processo ensino-aprendizagem: o jogo corresponde a um impulso natural da criança, e neste sentido, satisfaz uma necessidade interior, pois o ser humano apresenta uma tendência lúdica. A atividade de jogo apresenta dois elementos que a caracterizam: o prazer e o esforço espontâneo (RIZZI E HAYDT 2007. p 13,14).

No livro *Psicologia Pedagógica*, podemos observar o psicólogo afirmando que: o jogo pode ser considerado o recurso do instinto mais importante para a educação. O jogo é conhecido popularmente como um instrumento apenas para a criança passar o tempo. Porém, segundo Vigotski (2003), a partir da observação, pode-se constatar de que o jogo está presente historicamente nas diversas culturas, representando uma peculiaridade que é natural do homem. Além disso, até os animais brincam, dessa forma, o jogo pode ter um sentido biológico.

Vieira (2011, p. 182) ressalta que “a arte pode influenciar a formação da identidade de cada ser humano, contribuindo para que a criança amplie suas linguagens”. Marques (1997, p. 23) corrobora: “O corpo em movimento, portanto, assume papel fundamental hoje em dia, e a dança como forma de conhecimento

torna-se praticamente indispensável para vivermos presentes, críticos e participantes em sociedade”.

Quando se fala em crianças e seu aprendizado, a ludicidade torna-se fator indispensável, pois ela torna a aula e o aprendizado mais prazerosos; nesse âmbito trazemos a componente do neurotransmissor serotonina, indissociavelmente imbricado na aprendizagem no SNC humano (Damásio, 2012).

Maciel e Fernandes (2014, p. 106) enfatizam que “a ludicidade propicia à criança a construção da personalidade, num intercâmbio entre cognitivo e afetivo, com avanço significativo nas relações interpessoais, no conhecimento lógico-matemático, na representação do mundo e no desenvolvimento das estruturas de linguagem, leitura e escrita”.

A música traz benefícios para a socialização, contribui para a alfabetização, ajuda a gerenciar seus sentimentos, estimular a coordenação do motor e a percepção sonora. A lista de vantagens quando o trabalho é a música expandida na educação infantil e não lá. A musicalização sempre contribui para a percepção espacial, a matemática e até estimula áreas cerebrais de crianças que podem se beneficiar do desenvolvimento de outras línguas. Portanto, em contato com a primeira infância com a musicalidade é fundamental.

A musicista Samira Prigol, que é pós-graduada em educação musical, ainda destaca que a música é imprescindível na educação infantil, uma vez que, pedagogicamente, é um recurso enriquecedor para o processo educacional. *“A criança recebe inúmeros benefícios através de algo que é prazeroso, lúdico e natural. A música auxilia no desenvolvimento da concentração, atenção, foco, criatividade, imaginação e disciplina. Com um forte valor artístico e estético, ela auxilia no desenvolvimento auditivo, linguístico, corporal e emocional”*, destaca.

Jogos e brincadeiras devidamente utilizados como recurso educacional podem agregar ao processo de aprendizagem das crianças na escola, principalmente na educação infantil, pois esses recursos, nesse contexto, mantêm o interesse da criança e assim o seu Desenvolvimento geral de habilidades necessárias para o processo educacional.

Maluf (2009, p.13) aponta que: Os primeiros anos de vida são decisivos na formação da criança, pois se trata de um período em que ela está construindo sua identidade e grande parte de sua estrutura física, afetiva e intelectual. Sobretudo nesta fase, devem-se adotar várias estratégias, entre elas as atividades lúdicas, que são capazes de intervir positivamente no desenvolvimento da criança, suprimindo suas necessidades biopsicossociais, assegurando-lhe condições adequadas para desenvolver suas competências.

Portanto, a criança necessita de cuidados e educação direcionada que possam desenvolver suas habilidades mentais e físicas, uma vez que os estímulos

educacionais nesta fase têm maior efeito na personalidade e no desenvolvimento da criança.

Para Lopes, (2005, p. 35) “o jogo para a criança é o exercício, e a preparação para a vida adulta”. De acordo com as ideias da autora, a criança aprende brincando, ela afirma que o jogo para criança é o exercício que a faz desenvolver suas potencialidades. A autora ainda nos diz que enquanto a criança está simplesmente brincando incorpora valores, conceitos e conteúdos.

De acordo com Teixeira (2010, p. 44), “brincar é fonte de lazer, mas é, simultaneamente, fonte de conhecimento; é esta dupla natureza que nos leva a considerar o brincar como parte integrante da atividade educativa”. Nesse sentido, podemos perceber que o brincar assume duas concepções diferentes, pois, por meio dessa atividade, ao mesmo tempo em que a criança está se divertindo ela está produzindo conhecimentos.

Segundo Alvares (2004) os jogos educacionais são criados com a dupla finalidade de entreter e possibilitar a aquisição de conhecimento. Esses jogos são elaborados para divertir e potencializar a aprendizagem de conceitos, conteúdos e habilidades embutidas no jogo. Para Savi e Ulbricht (2008), Os jogos educacionais aparecem nas instituições de ensino como um recurso didático contendo características que podem trazer benefícios para as práticas de ensino e de aprendizagem Mas para serem utilizados com fins educacionais, os jogos precisam ter objetivos de aprendizagem bem definidos e ensinar conteúdos das disciplinas aos usuários, ou então, promover o desenvolvimento de estratégias ou habilidades importantes para ampliar a capacidade cognitiva e intelectual dos alunos. (SAVI e ULBRICHT, 2008, p.2).

De acordo com Riva (2009) as crianças de hoje são muito diferentes das gerações anteriores, nasceram em plena revolução tecnológica com o computador dentro de casa e os pais fora, trabalhando o dia todo. Segundo a autora, os tempos são outros, a sociedade mudou e as brincadeiras também mudaram, mas as crianças continuam gostando de brincar.

2. A LUDICIDADE COMO INSTRUMENTO DE APRENDIZAGEM

Os professores que trabalham na educação infantil devem ser observadores, criativos e que saibam improvisar, pois as crianças dependem muito do momento em que está vivendo, e para se trabalhar bem, deve escolher atividade de acordo com a faixa etária dos alunos. Levar em conta seu humor, saber conversar e fazer brincadeiras descontraídas, para que o rendimento seja satisfatório.

Segundo Morris (1975, p. 235): Tudo que é caracteristicamente humano depende da linguagem. O ser humano é, em primeira instância, o animal falante. O discurso representa o mais essencial – mas não o único – papel no desenvolvimento e na preservação da identidade humana e de suas aberrações, assim como faz no desenvolvimento e na manutenção da sociedade e de suas aberrações.

Dentre os grandes desafios que precisam ser enfrentados para que possamos, de fato, ter propostas consistentes de ensino, a Lei Nº 11.769 foi sancionada em 18 de agosto de 2008, que possibilitou termos o ensino de Música nos Projetos Pedagógicos das Escolas estabelecendo a obrigatoriedade do ensino de música nas escolas de educação básica.

O brincar é um recurso metodológico extremamente importante para apoiar a aprendizagem das crianças no jardim de infância. Os jogos transmitem o conteúdo por meio de regras, pois possibilitam à exploração do ambiente, os jogos proporcionam o aprendizado de uma forma divertida e significativa que agrega conhecimento.

De acordo Pereira (2005) que as atividades lúdicas desenvolvem vários aspectos no processo de aprendizagem da criança dentre eles podemos elencar a atenção, a memorização e imaginação que são de fundamental importância para o ensino de qualidade.

São atividades que permitem uma experiência de integridade, ações vividas e com significado em sua essência. Presente desde os primórdios, as atividades lúdicas, acabam estimulando a curiosidade e contribuindo no processo de ensino e aprendizagem das crianças (ROCHA, 2017).

Como docentes da Educação Infantil e de séries iniciais do Ensino Fundamental, a presença do lúdico é algo que deve estar presente em nosso dia-a-dia na escola. Para Rocha (2017) “o ato brincar, por ser uma atividade livre que não inibe a fantasia, contribui com o fortalecimento da autonomia da criança e fornece para a não formação e até quebra de estruturas defensivas” (ROCHA, 2017, p. 13).

A educação por meio dos jogos tem-se tornado, nas últimas décadas, uma alternativa metodológica bastante pesquisada, utilizada e abordada de variados aspectos (MACEDO; PETTY; PASSOS, 2005). Azevedo e Neves (2017) retratam ainda em sua pesquisa que o interesse é crescente, por parte dos acadêmicos do curso de pedagogia em estudos e pesquisa sobre a importância do lúdico no processo de ensino-aprendizagem.

2.1 O papel do brincar no desenvolvimento humano

Para professores que buscam dicas para tornar suas aulas mais envolventes, acho que o mais importante é ver o aluno como protagonista de seu processo de aprendizagem, e isso pode acontecer desde os primeiros anos de formação até o final do ensino fundamental, se você considerar a abordagem às mudanças trazidas pelo BNCC.

Outro aspecto importante é entender que os alunos não têm um caminho único, mas aprendem de maneiras e em momentos diferentes. Os professores são, portanto, desafiados a oferecer experiências educacionais diferenciadas que certamente aumentem as chances de sucesso do Essentials e aumentem o aprendizado definido pelo BNCC.

“Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer o protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.” (Competência Geral 5, BNCC, p. 09)

Ao definir essas competências, a BNCC reconhece que a “educação deve afirmar valores e estimular ações que contribuam para a transformação da sociedade, tornando-a mais humana, socialmente justa e, também, voltada para a preservação da natureza” (BRASIL, 2013), mostrando-se também alinhada à Agenda 2030 da Organização das Nações Unidas (ONU)4.

Espera-se que o BNCC ajude a superar a fragmentação da política educacional, fortaleça o sistema de cooperação entre os três setores de governo e seja um guia * para a qualidade da educação. Assim, para além de garantir o acesso e a durabilidade na escola, é necessário que os sistemas, redes e escolas garantam um nível de aprendizagem comum a todos os alunos, tarefa para a qual o BNCC é uma ferramenta fundamental.

Segundo Kishimoto (1994, p. 21) “[...] o jogo, vincula-se ao sonho, à imaginação, ao pensamento e ao símbolo.” É uma proposta para a educação de crianças com base no jogo e nas linguagens artísticas. Kishimoto (1994) possui uma concepção sobre o homem como ser simbólico, que se constrói coletivamente e cuja capacidade de pensar está ligada à capacidade de sonhar, imaginar e jogar com a realidade, é fundamental para propor uma nova “pedagogia da criança”. Portanto, ele vê o jogar como gênese da “metáfora” humana. Ou, talvez, aquilo que nos torna realmente humanos.

Jogos e brincadeiras são atividades lúdicas que podem ser utilizadas como material educativo, pois por meio deles podemos obter informações sobre as crianças e observar suas emoções, criatividade, forma de interagir com os

colegas, desempenho físico - habilidades motoras, nível de desenvolvimento e educação moral.

Grando (1995) define o brincar como uma atividade livre, que não possui nenhuma finalidade, e jogar representa o desejo daquilo do que se brinca desejo vinculado ao momento presente.

Valem citar, algumas brincadeiras lúdicas para criança:

Pintura: Pintar é uma atividade lúdica muito completa. Isso permite que a criança desenvolva a coordenação motora e a criatividade.

2.2 Organização do Trabalho pedagógico no ambiente não escolar infantil

Segundo Kishimoto (2000), os jogos eram vistos como recreação na antiguidade Greco-romana, e não eram considerados sérios na Idade Média devido à associação com jogos de azar. Já no período do Renascimento a brincadeira é tida como conduta livre que favorece o desenvolvimento e facilita o estudo, e o jogo se relaciona com a nova percepção da infância que começa a surgir nessa época.

[...] os jogos podem ser empregados em uma variedade de propósitos dentro do contexto de aprendizado. Um dos usos básicos e muito importantes é a possibilidade de construir-se a autoconfiança. Outro é o incremento da motivação [...] um método eficaz que possibilita uma prática significativa daquilo que está sendo aprendido. Até mesmo o mais simplório dos jogos pode ser empregado para proporcionar informações factuais e praticar habilidades, conferindo destreza e competências. (SILVEIRA, 1998, p. 02)

Cabe ao professor organizar situações para que as brincadeiras ocorram de maneira diversificada para propiciar às crianças a possibilidade de escolherem temas, papéis, objetos e companheiros com quem brincar ou jogos de regras e construção, e assim elaborarem de forma pessoal e independente suas emoções, sentimentos, conhecimentos e regras sociais. (RCNEI, 1998, p.29).

É importante que se reflita cuidadosamente sobre a necessidade de se organizar um ambiente propício, que respeite necessidades básicas neuropsicológicas da criança como indivíduo ativo e social. (OLIVEIRA, 2000, p. 94).

As atividades lúdicas são fundamentais para o ensino-aprendizagem dos alunos. Entretanto, o que poucas pessoas sabem é que as crianças aprendem e se nos desenvolvem mais amplos sentidos por meio das brincadeiras e atividades lúdicas (PINHO e SPADA 2007, p. 1-2).

O lúdico estimula os alunos fazendo com que eles aprendam um determinado conteúdo através de novas experiências por meio de brincadeiras exercitando seu próprio corpo. O lúdico desempenha um papel vital na aprendizagem, pois através desta prática o sujeito busca conhecimento do próprio corpo, resgatam experiências pessoais, valores, conceitos buscam soluções diante dos

problemas e tem a percepção de si mesmo como parte integrante no processo de construção de sua aprendizagem, que resulta numa nova dinâmica de ação, possibilitando uma construção significativa (PINTO e TAVARES, 2010, p. 233).

Com todos os benefícios que possui o lúdico vem a cada dia mais sendo inserida e ganha mais força dentro das instituições de ensino. Para Castro e Costa (2011, p. 26) uma das opções para tornar o aprendizado mais simples e prazeroso é a utilização de metodologias alternativas.

Essas práticas de ensino fazem com que as aulas não se tornam monótonas e que os alunos não as realizem como se fosse um dever e sim como um prazer em aprender. Dentre estas, a atividade lúdica ocupa espaço bastante privilegiado nas prescrições documentadas (ROCHA, et al, 2012, p. 214).

É através das atividades lúdicas que a criança consegue se desenvolver com mais facilidade, pois existe uma interação e assimilação de determinados conteúdos vivenciados. Essa prática possibilita que os alunos exemplifiquem os contextos adquiridos. A inserção do lúdico no ensino torna-se de fundamental importância e é uma ferramenta imprescindível à qual os profissionais devem aderir com o intuito de conseguir uma produtividade por parte desses alunos recém-chegados a esse mundo (MATOS, 2013, p. 137).

Com as atividades lúdicas é possível estimular o pensamento das crianças. 14 A ludicidade é portadora de um interesse recíproco, canalizando as energias no sentido de um esforço total para consecução de seu objetivo, nos quais mobilizam esquemas mentais, ativando as funções psiconeuro-lógicas e as operatórias - mentais estimulando o pensamento (PINTO e TAVARES, 2010, p. 232).

O lúdico é uma forma de ensinar com brincadeiras e jogos, que as crianças praticam com prazer e descontração. Logo, o interesse relacionado à atividade lúdica na escola tem-se mostrado cada vez maior por parte de pesquisadores e, principalmente, de professores que buscam alternativas para o processo ensino aprendizagem (PEDROZA, 2005, p. 62).

Com todos os benefícios que o lúdico possui, vem cada dia mais sendo inserido na educação de crianças. Uma tendência que vem ganhando espaço é a da ludoeducação que se resume em educar através da brincadeira e da descontração (CORDAZZO e VIEIRA, 2007, p. 100).

É por meio de brincadeiras e faz de conta que as crianças aprendem com mais facilidade, e levam esse conhecimento para a vida toda. Com essa nova estratégia, tanto o educador como o aluno têm muito a ganhar, pois para a criança o aprendizado tornar-se prazeroso, além do que o aprendizado acontece mais rápido, por quanto se sabe que não apenas as crianças como qualquer indivíduo em qualquer idade possuem uma maior facilidade em aprender aquilo que lhe é mais interessante, o que lhe chama a atenção, o que lhe desperta a curiosidade. (MATOS, 2013, p. 137).

Segundo Savi e Ulbricht (2008), atualmente muitos jogos e softwares educacionais não atingem as expectativas dos educadores e aluno em relação aos jogos digitais comerciais de competição e não atendem as expectativas dos alunos mais exigentes, já acostumadas com a sofisticação dos jogos de entretenimento. As tarefas propostas nos jogos são repetitivas, por exemplo, efetuar somas ou exercitar a memória continuamente, de forma que o jogo se torne chato muito cedo ou são tarefas muito pobres e não possibilitam uma compreensão progressiva dos conteúdos. Com relação à diversidade de atividades, muitas vezes é severamente limitada dentro do jogo, normalmente concentrando o aprendizado numa única habilidade, ou então, na acumulação de conteúdos homogêneos. (SAVI e ULBRICHT, 2008, p.7).

Outra questão que inibi o uso dos jogos educacionais pelos professores segundo Savi e Ulbricht (2008, p.7) é saber como avaliar o progresso da aprendizagem dos alunos especialmente no ensino on-line ou quando se tem classe com grande quantidade de alunos. Não basta apenas propor a atividade com jogos, é necessário verificar se os alunos estão atingindo os objetivos propostos e fornecem algum tipo de feedback para eles. Funcionalidades para pó acompanhamento do progresso das turmas não são frequentemente encontrados nos jogos educacionais, mas alguns automatismos podem ser auxiliares importantes para os professores, como por exemplo, a geração de relatórios informando em que nível cada aluno chegou, quanto tempo levou para resolver cada problema, principais dificuldade, erros cometidos, etc. (SAVI e ULBRICHT, 2008, p.7). Entre pós e contras, segundo Menezes (2003, p.3), os jogos educacionais, mesmo sem algum conteúdo curricular associado, por si só já se constituem num desenvolvimento de competências que certamente serão úteis na vida escolar do aluno.

2.3 Processo de ensino aprendizagem com o auxílio do lúdico na educação infantil

Os professores que trabalham na educação infantil devem ser observadores, criativos e que saibam improvisar, pois as crianças dependem muito do momento em que está vivendo, e para se trabalhar bem, deve escolher atividade de acordo com a faixa etária dos alunos. Levar em conta seu humor, saber conversar e fazer brincadeiras descontraídas, para que o rendimento seja satisfatório.

Segundo Morris (1975, p. 235): Tudo que é caracteristicamente humano depende da linguagem. O ser humano é, em primeira instância, o animal falante. O discurso representa o mais essencial – mas não o único – papel no desenvolvimento e na preservação da identidade humana e de suas aberrações, assim como faz no desenvolvimento e na manutenção da sociedade e de suas aberrações.

Dentre os grandes desafios que precisam ser enfrentados para que possamos, de fato, ter propostas consistentes de ensino, a Lei Nº 11.769 foi sancionada

em 18 de agosto de 2008, que possibilitou termos o ensino de Música nos Projetos Pedagógicos das Escolas estabelecendo a obrigatoriedade do ensino de música nas escolas de educação básica.

O brincar é um recurso metodológico extremamente importante para apoiar a aprendizagem das crianças no jardim de infância. Os jogos transmitem o conteúdo por meio de regras, pois possibilitam à exploração do ambiente, os jogos proporcionam o aprendizado de uma forma divertida e significativa que agrega conhecimento.

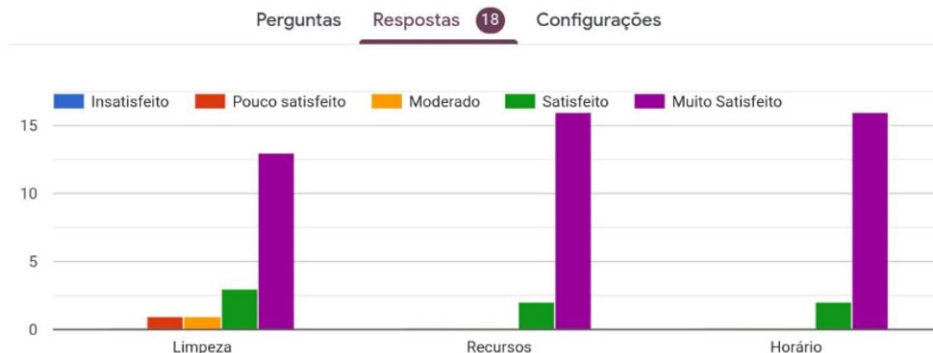
De acordo Pereira (2005) que as atividades lúdicas desenvolvem vários aspectos no processo de aprendizagem da criança dentre eles podemos elencar a atenção, a memorização e imaginação que são de fundamental importância para o ensino de qualidade.

São atividades que permitem uma experiência de integridade, ações vividas e com significado em sua essência. Presente desde os primórdios, as atividades lúdicas, acabam estimulando a curiosidade e contribuindo no processo de ensino e aprendizagem das crianças (ROCHA, 2017).

Como docentes da Educação Infantil e de séries iniciais do Ensino Fundamental, a presença do lúdico é algo que deve estar presente em nosso dia-a-dia na escola. Para Rocha (2017) “o ato brincar, por ser uma atividade livre que não inibe a fantasia, contribui com o fortalecimento da autonomia da criança e fornece para a não formação e até quebra de estruturas defensivas” (ROCHA, 2017, p. 13).

A educação por meio dos jogos tem-se tornado, nas últimas décadas, uma alternativa metodológica bastante pesquisada, utilizada e abordada de variados aspectos (MACEDO; PETTY; PASSOS, 2005). Azevedo e Neves (2017) retratam ainda em sua pesquisa que o interesse é crescente, por parte dos acadêmicos do curso de pedagogia em estudos e pesquisa sobre a importância do lúdico no processo de ensino-aprendizagem.

Gráfico 1 – Pesquisa de Satisfação - Atendimento



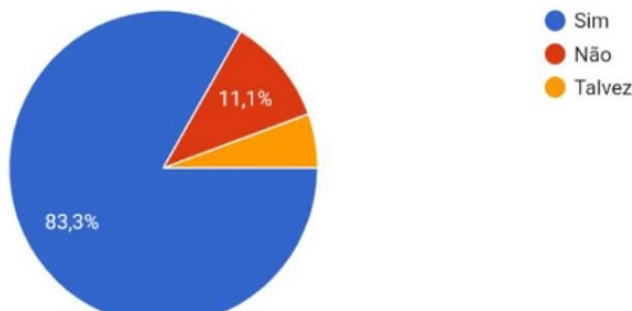
Fonte: Próprio Autor, 2023.

Gráfico 2 – Pesquisa de Satisfação - Atendimento

Perguntas Respostas **18** Configurações

Voltará a deixar sua criança na Brinquedoteca no próximo semestre?

18 respostas



Fonte: Próprio Autor, 2023.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com tudo o que foi apresentado neste estudo, ficou evidente de forma que posso argumentar que a brincadeira contribui para o processo ensino-aprendizagem. Através desta arte, as crianças irão gradualmente desenvolver, com uma melhoria do rendimento escolar, uma mudança positiva de comportamento, entre muitos outros aspectos, visto que a dança é um exercício completo de corpo, mente e alma. Portanto, é necessário levar essa arte para as escolas, para que as crianças tenham acesso à cultura da arte.

A aprendizagem lúdica permite uma melhora significativa no comportamento social do aluno, que, além do desenvolvimento dos aspectos cognitivos e motores, leva à formação de uma cidadania moral, moldando as próprias opiniões e ideias.

Portanto, o educador deve ter o cuidado de encontrar um método de ensino mais realista, como a dança, que ajude o indivíduo a desenvolver sua capacidade criativa para descobrir as habilidades individuais, contribuindo de forma decisiva para a formação da crítica moldando como cidadãos, autônomos e conscientes de suas ações, rumo a uma transformação social.

Estimo que essas reflexões conduzam a novas ideias e discussões que, sobretudo, aprofundem o crescimento e a utilização dos recursos musicais, no espaço escolar como um importante trunfo para auxiliar no desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem.

REFERÊNCIAS

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. História da educação e da pedagogia geral e Brasil. 3ª Ed. São Paulo: Moderna, 2006.

ARIÈS, Philippe. História Social da Criança e da Família. 2ª. ed. Trad. de Dora Flaksman. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

BRASIL, Lei de diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996.

CUNHA, M. Aprenda dançando, dance aprendendo. 2 ed. Porto Alegre: Luzatto, 1992.

FIAMONCINI, Luciana. Dança na educação: a busca de elementos na arte e na estética. Revista Pensar a prática: Revista da Pós-Graduação em Educação Física, Goiânia, v. 6, p. 59-72, jul./jun. 2002-2003.

GIL, Antonio Carlos. Métodos e técnicas de pesquisa social. 6 Ed. 2. Reimpr. São Paulo: Atlas, 2009.

Histórias da educação infantil brasileira. Revista Brasileira de Educação, São Paulo, n.14, p.5-18, 2000b.

<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/implementacao/praticas/caderno-de-praticas/aprofundamentos/193-tecnologias-digitais-da-informacao-e-comunicacao-no-contexto-escolar-possibilidades>, Acesso em: 02 out./2023.

<http://calafiori.edu.br/wp-content/uploads/2019/09/JOGOS-E-BRINCADEIRAS-COMO-RECURSO-PEDAG%C3%93GICO-NO-CONTEXTO-ESCOLAR.pdf>.

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79611-anexo-texto-bncc-aprovado-em-15-12-17-pdf&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192

<http://uniblog.com.br><http://www.alinemangaraviti.wordpress.com>.

<http://abduzido.net>.

<http://www.escolainfantilmundomagico.com.br>.

<http://segundosprofes.blogspot.com>. Acesso em: 02 out./2023.

<http://www.informaticaagora.com.br>. <http://www.step2dobrasil.com.br>. Acesso em: 02 out./2023.

<https://blog.academia.com.br/atividades-ludicas-para-criancas/>. Acesso em: 02 out./2023.

<https://blog.institutosingularidades.edu.br/a-bncc-e-o-uso-de-recursos-mais-atrativos-na-educacao/>. Acesso em: 02 out./2023.

<https://revistas.ufpi.br/index.php/fundamentos/article/viewFile/4736/2730#:~:text=Os%20jogos%20e%20brincadeiras%20s%C3%A3o,em%20situa%C3%A7%C3%B5es%20formais%20de%20aprendizagem>, Acesso em: 02 out./2023.

KAERCHER, Gladis Elise P.da Silva. Educação Infantil: pra que te quero? Porto Alegre: Artmed, 2001. Acesso em: 02 out./2023.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida (org.). O jogo, brinquedo, brincadeira e a educação. 4 Ed. São Paulo: Cortez, 2011. LAKATOS, Eva Maria;

LOPES, Maria da Glória. Jogos na educação: criar, fazer, jogar. 6 Ed. São Paulo: Cortez, 2005.

MALUF, Angela Cristina Munhoz. Atividades lúdicas para a educação infantil: conceitos, orientações e práticas. 2 Ed. Petrópolis, RJ: vozes, 2009(a).

MALUF, Atividades lúdicas para a Educação Infantil: conceitos, orientações e práticas. 2. ed. Petrópolis. RJ: Vozes,2009 (b).

MARCONI, Marina de Andrade. Metodologia científica. 5 Ed. São Paulo: Altas, 2009.

OLIVEIRA, Daiany Delbone de. O processo de ensino-aprendizagem na educação infantil. Revista espaço da Sophia. Wenceslau Braz: Faculdade de Ciências de Wenceslau Braz, n.23, a.2, fev. 2009.

O ESTIGMA DA NORMATIZAÇÃO DOS CORPOS EM BUSCA DE “DISCENTES IDEAIS”

João Paulo Florindo Costa¹

Geisa Hupp Fernandes Lacerda²

Edeson dos Anjos Silva³

Rogério Drago⁴

INICIANDO A CONVERSA...

Apesar de estarmos vivendo no século XXI, a imposição perante o estigma de se normatizar os corpos dentro do ambiente escolar a um padrão social que dita o que deve ser o “normal” ou “ideal” ainda se perpetua como uma questão a ser rompida e superada. Assim, o corpo docente precisa ter um olhar reflexivo da pluralidade de infâncias e realidades dos corpos que adentram a escola, corpos de crianças-adolescentes que acabam tendo suas vidas invisibilizadas, vidas essas que em sua maior parte vivem à margem da sociedade, em constante vulnerabilidade social.

Sendo a vulnerabilidade social decorrência de diferentes esferas, que não favorece para um bem-estar e a dignidade humana. E pensando na precariedade desse acesso que leva constantemente a vulnerabilidade, percebe-se que os corpos em sua maior parcela possuem mais melaninas na pele, corpos que são convidados a enquadrar-se a um padrão social superficial do “ideal” e são frequentemente silenciados.

Partindo da necessidade de reafirmação da luta pelo direito da pertença e do tratamento digno no espaço escolar, surgiu a incógnita deste estudo. Como as perspectivas de raça/cor influenciam o fracasso escolar? Como a interligação entre a vulnerabilidade social com as relações étnico-raciais moldam o contexto

1 Discente do oitavo período de Pedagogia do Centro Universitário do Espírito Santo (UNESC). Contato: jpflorindo2000@hotmail.com.

2 Mestra em Ciências da Religiões. Professora no Centro Universitário do Espírito Santo (UNESC). Contato: ge.lacerda@hotmail.com.

3 Doutorando em Educação (UFES). Professor de Matemática no Sistema Contemporâneo de Ensino (SEC), e da Secretaria de Educação do Estado do Rio de Janeiro (SEEDUC-RJ). Contato: edeson.anjos@hotmail.com.

4 Pós-Doutorado em Educação PPGE – UFES. Professor da Universidade Federal do Espírito Santo. Contato: rogerio.drago@gmail.com.

escolar, atrelando narrativas de exclusão no cotidiano escolar?

Dentro desta perspectiva, para percorrer o caminho, buscamos compreender como o estigma de normatização dos corpos e a ótica do racismo interligam ao processo de exclusão escolar.

DIALOGANDO COM ALGUNS TEÓRICOS

*Quem costuma vir de onde eu sou
Às vezes não tem motivos pra seguir!
Então levanta e anda, vai, levanta e anda
Vai, levanta e anda (Emicida)*

O pensamento idealizado de normatizar o discente para que ele seja “ideal” ou dito “normal” a um certo padrão imposto pela sociedade ainda permeia incessantemente na concepção de muitos docentes e corpos pedagógicos nos espaços escolares, de modo que as ideias de normatização dos corpos se disseminaram no Brasil na década de 20, através do “Movimento Escola Nova”, que se fez muito forte e possuía como objetivo enquadrar, controlar, além do disciplinamento dos corpos, sendo corpos estes de crianças e adolescentes que tinham cor da pele mais acentuada (pretos e pardos).

Advindo dessa perspectiva, é válido ressaltar que nesse mesmo período, já adentrando na década de 30 surgem as concepções eugênicas, que tinham como finalidade o embranquecimento da raça e higienização dos espaços públicos para melhor controlá-los. De modo, que ao defenderem o melhoramento da raça, através de um falso saber médico, acarreta na segregação racial, levando ao racismo, desigualdade social, exclusão dos corpos pelo simples fato da quantidade de melanina que existem na pele dos indivíduos. Em que levam esses sujeitos, em quase sua totalidade negros (pretos /pardos), a viverem em situação de calamidade, onde eram taxadas como “anormais, menores, malandros, delinquentes” e outros adjetivos pejorativos. Além do corpo negro ser considerado de baixo intelecto onde a psicologia reforça esse processo como considerado marginal (PRUDENTE & SOUZA, 2021).

Dessa forma, para melhor controlar esses corpos negros (pretos/pardos) marginalizados, criam casas lares e centros institucionais para normatizar esses indivíduos de modo a os tornarem dóceis, em que Veiga-Neto (2007) a partir das elaborações *foucaultianas*, traz a comparação e reflexão, de que a escola é um espaço institucional que aprisiona os educandos:

[...] são aquelas instituições que retiram compulsoriamente os indivíduos do espaço familiar ou social mais amplo e os internam, durante um período longo, para moldar suas condutas, disciplinar seus comportamentos, formatar aquilo que pensam [...] (VEIGA-NETO, 2007, p. 62).

Diante dessa linha de pensamento, a estrutura das Instituições de Ensino Básico carrega ainda raízes amargas que ainda dialogam com o modelo estrutural físico e emocional desse ensino. Onde através dos estudos foucaultianos, fica exposto a busca de normatizar e enquadrar todos os discentes a um padrão almejado pela Unidade de ensino idealizada como “correto/ideal”. Condicionando, que esses corpos sejam modelados e vigiados durante todo o período escolar, para se tornarem corpos dóceis e obedientes. Resultando em um *status* que seja mais próximo de uma configuração homogênea, restringindo diariamente a autonomia desses corpos na condição de controlados, deixando-os alienados, por não serem conduzidos ao pensamento crítico, mas passivos e reprodutores das concepções que são impostas sobre eles (VEIGA NETO, 2007).

Perante isso, dentro dessas perspectivas de se pensar na estruturação do ensino e no alunado, ficam algumas indagações importantes: porque essas concepções de construir um espaço educacional homogêneo a partir de uma idealização ainda norteiam o modelo de ensino? Será que são todos os corpos que são fadados a serem normatizados para se tornarem “ideais” a um padrão socialmente imposto ou será que existe majoritariamente um grupo a ser mais controlado/reprimido dentro do sistema educacional? Será que o olhar hegemônico eurocêntrico construído perante os corpos não interfere negativamente no olhar dos educadores e instituições para os discentes com mais melanina no corpo? Será que o fracasso escolar é culpa do sistema ou responsabilidade do aluno?

Diante dessas questões, é necessário refletirmos e começarmos a rompermos com esses pensamentos e concepções de normatização e controle dos corpos, pois, é primordial compreendermos as vivências passadas e direcionarmos o olhar as múltiplas infâncias e realidades dos corpos que adentram hoje no ambiente escolar.

Onde, nesse espaço, recebe-se inúmeras vidas de crianças e famílias que vivem em estado de constante vulnerabilidade social, que, conforme Arroyo (2012, p. 23):

“[...] corpos [...] condenados precocemente a vidas precarizadas pelo trabalho infantil, pela violência social e sexual, pelos preconceitos, pela homofobia e pela pederastia, pela dor e pelo sofrimento, pela fome [...]”, de forma que, essa realidade não está distante da das décadas desde 20 e 30.

Corpos estes que gritam por socorro desde a mais tenra idade em busca da dignidade humana, pela necessidade urgente de possuírem condições básicas da vida, mas são silenciadas diariamente por um sistema que oprime e culpa a vítima por sua realidade, pela ilusão da meritocracia, que todos podem possuir as mesmas condições de vida só pela força de vontade.

Ao pensarmos nessa meritocracia, fica nítido que o governo fundamentalista⁵, gestado em cima das condutas do conservadorismo, carrega fortemente esta ilusão, além dialogar com um discurso de normatização e doutrinação dos corpos, defendendo uma educação de modelo militar e de moral cristã, voltado para uma pedagogia fundamentalista e extremamente excludente, pautada em disciplinar essas crianças-adolescentes para se tornarem corpos dóceis e moldadas a um padrão “ideal”. Carregando assim, nessa estrutura, discursos negacionistas e agressivos de tudo que opõe uma perspectiva colonial e modelo ditatorial normativo.

Ademais, outro fator nessa gestão é a desigualdade social que se alastrou bruscamente, deixando nítido o aumento do número alarmante de famílias e crianças-adolescentes que estão vivendo na extrema miséria e pobreza, onde, sua maior parcela são corpos negros (pretas/pardas), em que as crianças-adolescentes acabam evadindo a escola para trabalharem na tentativa de sobreviverem, de modo que as crianças acabam violentadas de terem infâncias.

Pensando nas Instituições de Ensino público, elas são indissociáveis da sociedade e é um direito inegável de todos os cidadãos e dever do estado e das famílias que crianças-adolescentes frequentarem regularmente a escola, conforme a LDB 9394/96 dos 6 aos 17 anos (BRASIL, 1996), desse modo, os corpos que são violentados cotidianamente por falta políticas públicas, que quando não evadem, são silenciados dentro da escola. E “nas escolas, os corpos se entendem? São entendidos ou obrigados a esquecer-se, de tão silenciados, ocultados e controlados?” (Arroyo, 2012, p. 24).

Nessa perspectiva, os corpos dos alunos que resistem e encontram-se matriculados na Instituição de Ensino, chegam nesse espaço de forma plural, por serem frutos de suas realidades e seus contextos sociais, carregando consigo suas marcas e individualidades. De modo que parcela desses discentes já chegam no ambiente escolar feridos pela repressão que se encontra fora desse ambiente, diante da desigualdade do país, que levam indivíduos a morarem em lugares periféricos, que são confundidos como bandidos, que não tem oportunidades e que levam esses corpos à vulnerabilidade. Além, de muitos deles não estarem ílesos de sofrerem preconceitos desde o ventre, como o racismo que perdura e é enraizado pelo colonialismo enfrentado pelos corpos negros (pretos e pardos).

Posto isso, parte dos discentes chegam na escola carregando consigo muitos aprendizados pelas vivências dolorosas, em que essas vivências acabam sendo invisibilizadas e ignoradas pelo equipe docente, que não buscam compreender esses corpos, não usam de pedagogias de inclusão, da ancestralidade para trabalhar a

5 Governo gestado pelo presidente Jair Messias Bolsonaro no período dos anos de (2019-2022), no qual houve grandes ataques ao processo democrático, inclusive no âmbito escolar com o fundamentalismo da Escola sem Partido.

identidade e representatividade desses corpos, dentre outros meios de ensino a serem pensados diante a necessidade de seu público, por estarem fora de suas práticas que é fundamentada no controle e no modelo normativo, onde a escola não abrange a pluralidade de entender esses corpo(ARROYO, 2012).

Sendo assim, por desconsiderar suas vivências com a crença de não possuírem relevância, de ser banal e estar fora de suas práticas didáticas, torna-se mais conveniente ignorar o discente do que traçar meios de ensinar a partir da realidade dos educandos.

Educando esses, que muitas vezes são corpos violentados em casa e na rua que se tornam mais agressivos ou mais reprimidos, em que diversos casos não há um olhar humanizado da parte do docente, mas uma repulsa, em que silencia e invisibiliza esses corpos, taxando-os de “sem jeito”, “está fadado ao tráfico”, “um peso”, “só serve para atrapalhar”, quando falta o interesse e o compromisso ético com a profissão, que conforme Arroyo:

“Nossa ética profissional não se defronta com os significados do viver precário ressentido, mas esquecê-lo e não conhecê-lo”, no qual ignorá-los seria uma irresponsabilidade por estarem em nossa frente quietos ou até então, apenas tentarmos normatizar esses corpos para serem “ideais” em suas visões, mas que esses sujeitos não couberam nesse padrão (Arroyo, 2012, p. 28 - 29).

Consequentemente, a escola acaba sendo mais um dos espaços de repressão e de não acolhimento desses corpos. Em que a maior parte desses alunos inseridos no processo da educação venham a ser considerados “fracassados”, por não atingirem e não estarem dentro da superficialidade do “aluno ideal” imposto. Mas será por falta de seu esforço? Ou será por um sistema insuficiente, insensível, no qual é mais aceitável culpar os discentes que foram silenciados, reprimidos e que foram negadas condições básicas para que pudessem se desenvolver com dignidade dentro da educação? Será que o sistema os define?

Ao começar a pensar as práticas pedagógicas de todos esses corpos precarizados, Arroyo (2012) traz o seguinte questionamento:

Desses corpos [...] ainda vêm indagações desafiantes para as didáticas e as teorias de aprendizagem. Há avanços em reconhecer que a mente é corpórea, que os corpos aprendem, carregam linguagens, leituras do mundo e de si mesmo, mas pouco peso é dado nas teorias de aprendizagem ao peso de habitar corpos destruídos, de construir identidade rotas, de levar a escola leitura de si, da cidade, do viver tão negativas. Como aprender leituras-positivas de si vivenciando experiências corpóreas tão negativas desde a primeira infância? (Arroyo, 2012, p. 41).

Conforme esta concepção de Arroyo (2012), mostra a necessidade de um olhar mais fundo perante as teorias de aprendizagem quando o reconhecimento

de que a mente é corpórea, assim reconhecerá as diferentes realidades e heterogeneidade dos sujeitos e como o corpo fala diante dela.

De modo que leve o educador a repensar diariamente suas práticas pedagógicas e está constantemente disposto a aprender e buscar por formações continuadas, no qual o governo deveria oferecer suporte a todos da educação pública, dando-os mais possibilidades de conhecer epistemologias de práticas e pedagogias que defrontaram a colonialidade e volta o olhar mais sensível aos corpos precarizados, favorecendo que os educandos mais vulneráveis tenham dignidade humana e aprenda a partir de suas realidades, em que a escola venha a receberem esses corpos sem um olhar estigmatizado e preconceituoso com as vivências que chegam na escola, que levem os alunos a terem uma leitura mais positiva de si e do mundo, que não seja um espaço que o deixa coagido e o reprima, mas que o acolha, o entenda e busque formas em suas práticas que sejam heterogênea para cada singularidade, mas homogênea perante turma e que não os exclua e tente o moldar em um sistema e uma realidade que não dialogue com sua vivência. Mas para que isso aconteça, é necessário que haja condições suficientes para todos que estão envolvidos com a educação, tanto o corpo pedagógico, quanto os alunos.

CAMINHOS METODOLÓGICOS

Este artigo parte da pesquisa de documentos produzidos pelo Plano Estadual de Atendimento Socioeducativo do Estado do Espírito Santo (2015-2024), Pesquisa nacional de amostra de domicílios (2018), Relatório Primeira Infância do Município de Serra-ES (2020) e Censo escolar (2021) da Secretaria de Educação do Município da Serra. Buscamos, assim, as trajetórias dos corpos normatizados e precarizados, compreendendo que estes são produtos de processos históricos, culturais, políticos e econômicos, portanto, resultam de interdependências múltiplas, para não aceitar dos corpos que fogem das “normas e rótulos”. Nesse contexto, evidenciamos que:

Uso de documentos em pesquisa é que ele permite acrescentar a dimensão do tempo à compreensão do social. A análise documental favorece a observação do processo de maturação ou de evolução de indivíduos, grupos, conceitos, conhecimentos, comportamentos, mentalidades, práticas, entre outros. (Cellard, 2008, p.264).

Dando continuidade, apresentamos os dados dos documentos acima, entrelaçando o corpo, que é destinado a diversas violências, como a vulnerabilidade econômica, trabalho infantil, racismo. Tais categorias foram analisadas em constantes diálogos com as fundamentações teóricas apresentadas, pela via da análise documental, que faz parte de um processo que busca a produção de saberes e diálogos para o entendimento do problema acima apresentado.

DIALOGANDO COM OS DADOS

Partindo desses tecimentos, a vulnerabilidade social vem se configurando diante da precarização dos corpos, seja pela ausência dos direitos básicos, como, saúde, educação, moradia, cultura, lazer, como tudo aquilo que nega o condicionamento do bem estar dessas vidas e as renegam de terem dignidade, inviabilizando assim, estes corpos (ARROYO, 2012).

Advindo dessa perspectiva, para dar corporeidade nessa pesquisa, debruçamos na investigação do contexto e realidade do estado do Espírito Santo de forma peculiar no Município de Serra no Estado do Espírito Santo.

No qual, houve a indagação no primeiro momento se o estado que estamos analisando é vulnerável ou não. A partir deste ponto, o Plano Estadual de Atendimento Socioeducativo do Estado do Espírito Santo (2015-2024) vem retratando que apenas 9,46% da renda per capita domiciliar da população capixaba é acima de 03 salários mínimos. Nesse tocante, constata-se uma discrepância na distribuição de renda, onde parcela de capixabas que estão dentro da margem de 90,56% acabam se encontrando em constante situação de vulnerabilidade social. Sendo assim, Arroyo (2012) aponta que a vulnerabilidade advém de um fator sócio- econômico e vai perpassando para as diversas facetas no processo de desumanização.

Nessa vertente, vem demarcando os corpos e os convidando a viverem nesse cenário de vulnerabilidade, pela falta de políticas públicas, em que são corpos majoritariamente que possuem mais melanina na cor de pele e raramente se encontram em um local de ascensão social em um país no qual 56,1% da população Brasileira se autodeclararam como negras (pretas) e pardas), conforme o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE (2021).

Em uma esfera que resulta de um processo histórico onde os corpos negros (pretos e pardos) não é enxergue, por uma construção social fundada na escravização e racismo, onde essas vidas já são condenadas a um local de silenciamento e invisibilidade, que sofrem pela violência simbólica e física, que são reduzidos a mão de obra braçal e barata, sendo um corpo precarizado cotidianamente desde a mais terna idade pelo trabalho infantil (ARROYO, 2012).

Diante da configuração do trabalho Infantil o PNAD - Pesquisa nacional de amostra de domicílios (2018) vem fazendo um pareamento deste trabalho, retratando que de 1835 crianças entre 5 e 7 anos o quantitativo dessas crianças que são negras é discrepante quanto comparada com crianças brancas, chegando a cerca 63,8%. Que se estabelece a partir da precarização do sistema social que leva a normatização dessas crianças nesse local de trabalho infantil, as conduzindo a perderem seu direito de ter infância, de ser criança, como aponta Prudente (2021), são sujeitos que não são considerados como crianças, mas “menores”.

No qual, desde cedo no seu silêncio grita por socorro e por dignidade, são vidas que precocemente já são violentadas e negadas de direitos básicos.

Onde, já negadas de seus direitos e em constante luta pela sua sobrevivência, acabam em sua maioria evadindo a escola, contrapondo a LDB 9394/96 (BRASIL, 1996), que assegura o seu direito de matrícula e permanência. Em que, as Instituições Educacionais também são um espaço que deixam lacunas e uma delas é a inviabilização desses corpos, eles que já chegam marcados por suas vivências, e acabam não sendo entendidos e muito menos vistos, por não se configurarem na idealização de um aluno, além do corpo pedagógico não compreender suas realidades e os taxando como crianças sem jeitos, sem futuro e fadados a permanecerem condenadas a este local de vulnerabilidade, como aponta Arroyo (2012) corpos fadados ao fracasso.

Ademais, pensando no local de onde falamos, trazemos que no município Serra a cada 10 alunos em média 7 são negros (pretos e pardos). No qual, de acordo com o Censo escolar (2021) da Secretaria de Educação do Município da Serra, são ofertadas 64.725 matrículas na somativa de educação infantil, ensino fundamental e na modalidade da EJA - Educação de Jovens e Adultos, constatando que 70,04% do corpo discente das Instituições de Ensino Pública no município, é composta por pessoas que autodeclararam negras (pretas e pardas). No qual, na educação infantil há uma totalidade de 20.381 crianças, em que dentre elas 12.515 são crianças pardas, 1.171 negras, 4.402 brancas, amarelas e indígenas 112 e não declaram 2.181. No ensino fundamental séries iniciais de 42.222 alunos, 28.071 são pardos, 2.249 negros, 8.589 brancos, amarelas e indígenas 178 e não se declararam 3.307. Na modalidade da EJA 1.956 alunos, 1.188 são pardos, 141 negros, 179 brancas.

Partindo desse contexto, nota-se que apesar de serem maioria dentro das instituições de ensino, a escola acaba sendo um espaço de segregação, por um currículo inúmeras vezes engessado e pouco flexível, que leva esse corpo a um local de invisibilidade, por uma pedagogia fundamentada no eurocentrismo e constantemente embranquecida, que idealizada um modelo de corpo e sujeito a partir uma falsa ilusão de aluno ideal que ainda se perpetua dentro de muitos âmbitos escolares, buscando de formas implícitas modelar e controlar os alunos, renegando seus saberes, suas crenças e suas vivências.

Sendo assim, são corpos que além de serem excluídos em todas as esferas sociais pela precariedade de suas vidas, acabam sendo excluídos e não vistos dentro dessas unidades de ensino que se torna um espaço de repressão, arraigada de preconceitos enraizados e um olhar pejorativo sobre eles, onde são convidados a retirarem da escola.

E neste convite torna-se notório a exclusão desses corpos/vidas socialmente, onde Arroyo (2012), reflete que esses corpos a partir das condições

precárias e negação dos seus direitos humanos, acabam estando em condições vulneráveis, que começa precocemente no ambiente que esse sujeito nasce, e romper com essa condição se torna algo de difícil acesso, em que o campo educacional que era para ser um espaço de transformação dessas vidas se torna um local de silenciamento e invisibilidade.

Ademais, partindo dessa vertente, existem taxas que retratam a realidade de muitos adolescentes e jovens que se encontram nesse estado de vulnerabilidade, que corrobora para abandono escolar, em que é constatado a partir Relatório Primeira Infância do Município de Serra –ES de 2020, em que entre 999 partos de mães adolescentes de até 19 anos, 85,4% dos nascimentos de crianças são de mães negras, enquanto somente 13,8% são de mulheres brancas. E ao analisamos o encerraremos de jovens consta o quão absurdo é esse número que segundo o Plano Estadual de Atendimento Socioeducativo do Estado do Espírito Santo de 2015-2024, a somativa dos corpos negros (pretos e pardos) são de 87%.

Esses números discrepantes retratam o cenário atual, onde esses corpos negros são convidados socialmente estarem, como destaca Prudente (2021) é um corpo sem direito e dignidade, corpo invisível, incapaz intelectualmente e rotulado pelo eurocentrismo este passado histórico de opressão.

FINALIZANDO A ESCRITA

Ao finalizar este processo de escrita, torna se nítido diante da ótica colonial a precarização dos corpos negros (pretos e pardos), que são a maioria no Brasil e no âmbito educacional do Município de Serra-ES, conforme apresentado nos documentos analisados.

Em que descreve Arroyo (2012), que são corpos predestinados ao sofrimento, as violências simbólicas e físicas, ao trabalho infantil, a não existência nas escolas como sujeito histórico, ao abandono pelas ausências de políticas públicas, onde o corpo negro é vulnerável e convidado ao processo de invisibilidade.

Neste íterim, levantamos algumas questões problematizadoras, em que chegamos ao desfecho de que o corpo negro é um corpo conforme a ótica dos corpos precarizados, precisam ser controlados, vigiados, no sistema educacional e no sistema amplo da sociedade.

Neste contexto é um corpo que resiste, luta por espaços sociais entre eles no âmbito da escola. Nos dados analisados, os corpos deste texto apontam o sistema de vulnerabilidade que fica claro no enredo deste trabalho que adentra para além das questões sócio- econômicas.

Sendo assim, a escola como um espaço de construção de conhecimentos e espaço que deveria abarcar a inclusão, deve repensar nos corpos precarizados e como corroboram para ecoar o discurso e práticas de não os inviabilizá-los. Em

que, desde a tenra idade o espaço educacional não inclui os corpos negros de forma afetiva, cognitiva, ocultam o seu saber, não descolonizam mentes devido a propagação do eurocentrismo e a perspectiva colonial, fomentando que os corpos negros devem estar sempre na posição de subalternidade.

REFERÊNCIAS

ARROYO, M. G. **Vidas ameaçadas**: exigências-respostas éticas da educação e da docência. Petrópolis: Vozes, 2019. 253 p.

BRASIL. **Lei nº 9394/96**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

BRASIL. **Censo Escolar 2021**. Disponível em: <https://censobasico.inep.gov.br/censobasico>. Acesso em: 13 de abril de 2021.

CELLARD, A. A Análise Documental. In: POUPART, J. et al. (Orgs.). **A pesquisa qualitativa**: enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. p. 295-316.

EMICIDA. **Levanta e anda**. Disponível em: [https://www.youtube.com > watch](https://www.youtube.com/watch). Acesso em: 06 de fev. de 2023.

VEIGA –NETO, Alfredo. **Foucault e a Educação**. 1. ed. 2. reimp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2007.

ROMANO, G. Imagens da juventude na era moderna. In: LEVI, G.; SCHMIDT, J. (Org.). **História dos jovens**: a época contemporânea. São Paulo: Companhia das Letras, 1996. p. 7-16.

SABBATINI, Renato M. E. **Mente e Doença**. Disponível em: <http://www.cerebromente.org.br/n12/doencas/mente-doenca.htm>. Acesso em: 10 de Jan. 2023.

IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística). **Cor ou raça**. Disponível em: <https://educa.ibge.gov.br/jovens/conheca-o-brasil/populacao/18319-cor-ou-raca.html>. Acesso em: 03 de abr. 2023.

PRUDENTE, A. V. & SOUZA, E. L. **Preto não é criança, é menor**. GGN Notícias. Disponível em: <https://jornalggn.com.br/noticia/preto-nao-e-crianca-e-menor-por-ana-vitoria-prudente-e-ellen-de-lima-souza/>. Acesso em: 14 abr. 2023.

ESPÍRITO SANTO. SECRETARIA DE JUSTIÇA DO ESPÍRITO SANTO. Plano Estadual de Atendimento Socioeducativo do Estado do Espírito Santo 2015-2024. Disponível em: <https://iases.es.gov.br/Media/iases/Arquivos/Plano%20Estadual%20de%20Atendimento%20Socioeducativo%20do%20Estado%20do%20Esp%C3%ADrito%20Santo.pdf>. Acesso em: 14 abr. 2023.

EDUCAÇÃO PARA A VIDA: PRÁTICAS DE AUTOCONHECIMENTO NO CONTEXTO ESCOLAR

Marta Regina da Silva Amorim¹

INTRODUÇÃO

A proposta deste trabalho é analisar a possibilidade de construção de uma educação para a vida, que tenha como fundamento a formação humana e a integralidade, por meio de atividades voltadas ao autoconhecimento com jovens de uma Escola Pública da cidade de Juazeiro do Norte, Ceará. Diante dos desafios encontrados na educação da contemporaneidade, vemos como fundamental refletir sobre práticas que possam contribuir com o desenvolvimento dos alunos do ponto de vista integral.

Percebemos que muitas vezes, os conteúdos trabalhados não fazem sentido para suprir as demandas da vida cotidiana dos estudantes fora do espaço escolar. Acreditamos que as práticas educativas voltadas para o autoconhecimento podem colaborar para um ambiente mais propício para a construção de uma educação integral do ser humano, que contribua para uma atuação mais consciente diante da vida.

Este estudo se insere no campo da pesquisa qualitativa em educação. Onde realizamos algumas atividades no ambiente escolar visando compreender como práticas ligadas ao autoconhecimento eram percebidas pelos alunos. Segundo Gatti e André (2011), o uso de métodos qualitativos tem contribuído, nos últimos anos, para o avanço dos estudos no campo do conhecimento educacional, facilitando a compreensão de processos escolares, aprendizagens e relações sociais presentes no cotidiano escolar.

Para Minayo (2002), na pesquisa qualitativa, a interação entre o pesquisador e os sujeitos pesquisados é essencial. Diferentemente de uma abordagem quantitativa, “a pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado, ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, crenças, valores e atitudes [...]” (MINAYO, 2002, p. 21-22). Diante

¹ Doutoranda em Educação Brasileira pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Professora da Educação Básica (Juazeiro do Norte). E-mail: martareginacontato@gmail.com.

disso, cabe ao pesquisador uma postura que contenha o rigor científico, a sensibilidade e a ética.

Trabalhamos com a metodologia da pesquisa-ação apresentada por Thiollent (2009). Nesta perspectiva, busca-se superar uma lacuna existente entre teoria e prática mediante ações previamente planejadas, visando contribuir para a tomada de consciência dos agentes envolvidos. Através da realização de práticas de meditação, rodas de conversas e contação de histórias em sala de aula.

Tendo como participantes desta pesquisa, um grupo específico de jovens de 13 a 15 anos, estudantes do 8º ano da Escola de Ensino Fundamental Pelúcio Correia de Macedo, no ano de 2022, buscamos contribuir com discussões sobre a necessidade de se pensar em uma educação que ultrapasse o ambiente escolar, visto que, este aluno está sendo formado para atuar no mundo.

DESENVOLVIMENTO

Brandão (2007) apresenta a educação em seu sentido mais amplo, por estar presente nos vários contextos sociais e culturais, no cotidiano das pessoas, ao se constituir como prática social, que pode abranger vários tipos de saberes: o científico, o cultural e do cotidiano. O que observamos é que a educação escolar, é a mais valorizada por qualificar mão de obra especializada para o mercado de trabalho, reproduzindo valores políticos e econômicos dominantes. O autor propõe que professores possam levar experiências construídas em espaços de educação não formal para espaços de educação formal, pois estas experiências estão diretamente ligadas a realidade social dos educandos, pois “é ali que as propostas mais avançadas de ‘educação e vida’, ‘educação na prática’, etc., são criadas e testadas” (BRANDÃO, 2007, p. 108).

Os saberes construídos em espaços de educação não formal podem ser importantes na construção de uma educação que faça mais sentido na vida dos educandos. Segundo Brandão (2006) as experiências educativas construídas fora do ambiente escolar podem ser utilizadas nesses ambientes por colaborarem com uma educação libertadora que contribua com uma visão crítica do mundo em que esses jovens vivem.

Como professora da educação básica de Juazeiro do Norte, venho desenvolvendo experiências na sala de aula a partir de minha vivência em vários espaços que tenho transitado, como movimentos sociais e grupos terapêuticos. Destaco que no espaço escolar sou a professora, mas não posso esquecer que essas experiências me atravessam e que podem contribuir com meus alunos. Diante disso, vejo a possibilidade de contribuir com um fazer docente mais significativo, tanto para o professor, quanto para os alunos, abrindo a possibilidade de discutir sobre outras formas de se pensar a educação atualmente.

Segundo Pimenta (1996), os cursos de formação inicial e continuada não dão conta das demandas apresentadas na realidade escolar cotidiana. Para mudar esta realidade é fundamental que o professor se veja como pesquisador, ator e autor do fazer docente, por meio de uma prática escolar que inclua a ação e reflexão sobre seu fazer.

Acreditamos que os saberes populares construídos em espaços não formais de educação podem contribuir para construção de estratégias de ensino-aprendizagem que façam mais sentido para os alunos, como propomos neste estudo. Segundo Gohn (2016), a educação não formal ocorre mediante compartilhamentos de experiências, principalmente em espaços coletivos de interação, contribuindo para a formação de indivíduos “cidadãos do mundo”: “A educação não formal tem um espaço próprio, a questão da formação da cidadania, de uma cultura cidadã, da emancipação, da humanização” (GOHN, 2016, p. 59).

De acordo com Gohn (2011), a educação não se resume apenas ao espaço escolar formal, a participação em movimentos sociais, também gera aprendizados e construção de saber. Os movimentos sociais, ao diagnosticar as demandas da realidade social em que estão inseridos, constroem propostas de atuação de forma sistemática e contínua visando contribuir para a inclusão social de indivíduos historicamente excluídos.

Pensando na possibilidade de uma educação que tenha como objetivo a justiça social, o respeito a diversidade e a solidariedade, dialogamos com Paulo Freire (2011). Segundo o autor, é preciso pensar em uma educação que contribua com a conscientização dos estudantes, diante do mundo em que vivem. O diálogo é fundamental entre os sujeitos, para a construção de um processo de conscientização. Diante disso, os educadores têm como desafio o fortalecimento da esperança nos educandos. Mas, é preciso pensar na esperança enquanto uma ação que busque a transformação e organização dos indivíduos: “(...) não há utopia verdadeira fora da tensão entre denúncia de um presente tornando-se cada vez mais intolerável e o anúncio de um futuro a ser criado, construído, política, estética e eticamente, por nós, mulheres e homens” (FREIRE, 1992, p. 47).

Ao atuar segundo uma pedagogia da esperança, planejamos contribuir com a construção de outros mundos viáveis. Diante disto, percorremos este caminho pautados pela essência da educação dialógica de Paulo Freire (2011): “Ninguém educa ninguém, ninguém se educa sozinho. Os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo” (FREIRE, 2011, p. 78). Acreditamos que o conhecimento escolar só contribui para a emancipação humana se for construído pelo diálogo entre professor e aluno.

Podemos dizer que uma das funções da escola, enquanto instituição, é a formação de indivíduos com uma visão crítica sobre si, se percebendo enquanto

sujeitos históricos, e a realidade social em que estão inseridos. É preciso que o aluno veja a sua história, além de um ponto de vista determinista. Devendo se sentir capaz de intervir no mundo, a partir de sua individualidade (FREIRE, 1992, p. 52).

O grupo em que realizamos o nosso estudo é formado por jovens de 13 a 15 anos, que fazem parte do 8º anos de uma escola pública da cidade de Juazeiro do Norte, CE. Nesta pesquisa, não enquadraremos esses jovens em modelos preestabelecidos, pois quando falamos do conceito de culturas juvenis devemos atentar para suas similaridades e diferenças. Machado Pais (1990, p. 149) propõe que o conceito de culturas juvenis seja tratado por dois eixos: “como aparente unidade (quando referida a uma fase de vida) e como diversidade (quando estão em jogo diferentes atributos sociais que fazem distinguir os jovens uns dos outros)”. O fato é que ao trabalharmos com este conceito deveremos considerar que não é homogêneo. Cada ser carrega em si um mundo e ao interagir com diversos contextos criam intersubjetividades novas.

Durante toda a trajetória de pesquisa, utilizamos o diário de itinerância proposto por Barbier (2007), onde registramos os caminhos da pesquisa, dúvidas e problemas que surgiram, servindo como instrumento de análise e reflexão contínua. Segundo Barbier, “o diário de itinerância é um diário de pesquisa na medida em que ele representa bem um instrumento metodológico de investigação e a aplicação de uma problemática central” (2007, p. 137).

Iniciamos nossa experiência em sala de aula mediante exercícios meditativos que ocorriam sempre no início das aulas, denominamos este momento de *minuto de silêncio*. A ideia para esta prática surgiu a partir das demandas dos próprios alunos, que se sentiam incomodados com o excesso de barulho durante a aula. Percebemos que, para introduzir esse momento em sala de aula, foi fundamental a relação de confiança estabelecida com os alunos, por ser uma prática completamente diferente da rotina escolar cotidiana.

Daniel Goleman (1999) apresenta vários estudos científicos sobre os benefícios da meditação para o ser humano, colaborando com os aspectos físicos, psicológicos e espirituais: “A arte da meditação é o método mais antigo para tranquilizar a mente e relaxar o corpo. A meditação é, em essência, o treinamento sistemático da atenção. Ela tem como objetivo desenvolver a capacidade de concentração e enriquecer nossa percepção” (p. 25).

A técnica utilizada em sala de aula foi a seguinte: levar o aluno a observar sua respiração, seu corpo e o ambiente em que estava inserido, por um minuto. Como é uma atividade que sai, do lugar-comum, da vivência dos alunos no cotidiano escolar, buscamos, ao longo da pesquisa, aplicar essas práticas, considerando as demandas apresentadas pelos próprios alunos.

Como nosso objetivo era fazer com que esta prática fizesse parte da rotina

dos alunos, optamos por realizá-la sempre no início da aula. Os alunos eram convidados a pararem o que estavam fazendo para se concentrar em si durante um minuto, que era marcado pelo cronômetro do celular. Para deixar os alunos mais seguros, sugeríamos que fechassem os olhos, mas se não se sentissem a vontade, poderiam deixá-los abertos, o nosso objetivo inicial era colaborar para os alunos criarem o hábito de prestar atenção em si.

Se detectávamos algum barulho externo, pedíamos para que os alunos focassem em si, e percebessem a diferença entre o barulho fora da sala e o silêncio na sala. Assim também acontecia quando o barulho era na sala, como o ventilador. Nesse momento pedíamos que os alunos prestassem atenção ao barulho do ventilador e o que estavam sentindo internamente. A percepção do contraste colaborava para os alunos passarem e se perceber como um indivíduo que estava ocupando aquele espaço compartilhado, mas que também era separado deste espaço através de seu mundo interno. Com o tempo, fomos inserindo exercícios de respiração e atenção corporal. Sempre tivemos em vista observar o ambiente para inserir a prática conforme a necessidade do momento, pois em alguns dias a sala estava mais ou menos quieta.

Daniele Dias Furlani Sampaio em sua tese *Cultura de Paz, Educação e Meditação com Jovens em Fortaleza - Ceará* utilizou a meditação em grupo com a alunos de uma Escola Pública da Cidade de Fortaleza. Tendo como objetivo a construção de uma educação voltada para uma cultura de paz. Após a prática da meditação foram realizadas oficinas visando gerar um espaço de discussão e construção coletiva do saber, onde os alunos puderam se expressar através da fala, desenhos e produção de textos.

A pesquisadora observou que, a meditação contribuiu com a promoção da qualidade de vida, bem-estar e saúde dos alunos: “Houve melhora no bem-estar pessoal, concentração em sala, relacionamento familiar e no ambiente educativo” com melhora do desempenho escolar. Além dos benefícios psicológicos e espirituais, a pesquisadora aponta que, a meditação diária no ambiente escolar pode colaborar para a construção de uma cultura de paz.

Junto à meditação no início da aula, realizamos rodas de conversas para os alunos poderem falar sobre suas percepções. Também, inserimos alguns exercícios focados na percepção das emoções, como a *Caixa do desabafo*. Separamos alguns papéis em pedimos que os alunos escrevessem sobre suas emoções sem precisar se identificar. Convidando quem se sentisse a vontade para que partilhassem com os colegas como estavam se sentido naquele dia. Os alunos se sentiram tão à vontade com esta atividade que pediam mais de um papel para colocar suas impressões.

Em alguns momentos, utilizamos a narrativa de histórias visando colaborar com reflexões sobre suas emoções. Em um desses momentos escolhemos a

Parábola dos Dois Lobos, em que os alunos demonstraram bastante identificação com a história, por demonstrar que todos temos emoções que consideramos legais e outros não, mas que é preciso uma atenção consciente diante do que acontece em nosso mundo interno.

Ao ouvir histórias que trazem outra relação com suas emoções, os alunos podem entrar em contato com impasses e soluções, que ainda não havia pensado. Perceber como o personagem de uma história lida com seus conflitos contribui para os alunos poderem lidar com seus próprios conflitos. Ouvindo histórias é possível entrar em contato com emoções importantes: raiva, tristeza, alegria e medo. Além disso, a contação de histórias contribui para o aluno conhecer outras culturas, lugares e jeitos de ser.

Eveline Tonelotto Barbosa em sua tese *Os “Donos da Imaginação”*: a contação e produção de histórias promovendo o interesse e a participação de adolescentes em atividades escolares, pesquisa como a imaginação pode contribuir para o desenvolvimento de adolescentes dos anos finais do Ensino Fundamental II. Para a pesquisadora, a imaginação contribui com a criação de situações sociais de desenvolvimento, com a produção de novos horizontes: “Então, não apenas os meios físico e social, por vezes denominados de contexto, se concretizam como fonte de desenvolvimento, mas também o meio imaginado que assume concretude na relação produzida pela imaginação” (BARBOSA, 2017, p. 8).

Segundo Patrini (2005), a narração de histórias está presente nas mais antigas culturas, até mesmo antes da escrita devido a sua transmissão oral. O conto oral foi fundamental para transmissão de conhecimentos nas comunidades. Atualmente, a narração de histórias se apresenta como um ato de resistência e de preservação de identidades, que se opõem a uma lógica puramente capitalista:

O conto oral é uma das mais antigas formas de expressão. E a voz constitui o mais antigo meio de transmissão. Graças à voz, o conto é difundido no mundo inteiro, preenche diferentes funções, dando conselhos, estabelecendo normas e valores, atentando os desejos sonhados e imaginados, levando às regiões mais longínquas a sabedoria dos homens experimentados (PATRINI, 2005, p. 118).

Com o desenvolvimento das atividades, os próprios alunos deram sugestões de atividades para serem realizadas, como a roda de partilha de objetos que fosse importante para cada um. Esta atividade foi realizada na quadra da Escola, onde cada um pôde apresentar o objeto que levou, dizendo o quê aquele objeto representava para ele. Outra atividade realizada foi a escrita de histórias de vidas, em que os alunos puderam narrar suas histórias pessoais para seus colegas. Segundo Delory-Momberger (2012), “o objeto da pesquisa biográfica é explorar os processos de gênese e de devir dos indivíduos no seio do espaço social, de mostrar como eles dão forma a suas experiências, como fazem significar

as situações e os acontecimentos de sua existência” (p. 524).

As narrativas autobiográficas podem colaborar para a que os jovens se percebam como “sujeitos de direito capazes de narrar sua própria história e de refletir sobre ela” (PASSEGGI; NASCIMENTO; OLIVEIRA, 2016, p.114). Para as autoras, ao narrarem suas histórias, esses jovens podem construir o conhecimento de si através do processo de reflexão e ressignificação de suas experiências pessoais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Constatamos que diante do barulho tão presente neste ambiente, passar um tempo em silêncio trouxe mais tranquilidade para os alunos. Com o tempo e o aumento na autoconfiança dos alunos com relação à proposta, os próprios alunos passaram a sentir os benefícios da meditação, começando a pedir que o tempo destinado a esta atividade fosse maior, chegando até cinco minutos.

Ao levar a narração de história para a sala de aula, possibilitamos aos alunos o contato com o lúdico. O que consideramos fundamental para o desenvolvimento desses jovens, pois observamos que a contação de histórias faz parte da rotina dos alunos da educação infantil, mas encontra-se distante das práticas pedagógicas dos alunos do ensino fundamental II. Sendo um importante recurso pedagógico que merece também atenção em outras etapas do ensino. Também destacamos a importância do trabalho com as narrativas de vida no ambiente escolar, pois percebemos que os alunos se identificaram com as histórias uns dos outros, o que contribuiu para a aproximação entre os alunos.

Ao pensar em atividades que contribuam com o desenvolvimento das competências socioemocionais dos educandos, vemos a possibilidade de colaborar com a redução nos casos de indisciplina e bullying no espaço escolar, já que os alunos ao conseguirem identificar suas emoções, reconhecer suas potencialidades, conseguem desenvolver sua autoconfiança.

Por fim, esperamos colaborar com discussões sobre atividades que estejam em consonância com uma proposta de uma educação do ponto de vista integral voltada para o acolhimento, reconhecimento e desenvolvimento das singularidades e diversidades presentes no espaço escolar. E que colabore com o desenvolvimento de jovens capazes de lidar de maneira mais equilibrada diante dos desafios cotidianos.

REFERÊNCIAS

BARBIER, René. **A pesquisa-ação**. Tradução de Lucie Didio. Brasília: Liber Livro Editora, 2007.

BARBOSA, Eveline Tonelotto. **Os “Donos da Imaginação”**: a contação e produção de histórias promovendo o interesse e a participação de adolescentes em

- atividades escolares. 2017. 202f. Tese (Doutorado em Psicologia) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2017.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, Coleção Primeiros Passos, 2007.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação popular**. São Paulo: Brasiliense, 2006.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/B-NCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf> Acesso em: 05 nov. 2023.
- DELORY-MOMBERGER, Christine. Abordagens metodológicas na pesquisa biográfica. In: **Revista Brasileira de Educação**, v. 17, n. 51, p. 523-536, 2012.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.
- GATTI, B.; ANDRÉ, M. A relevância dos métodos de pesquisa qualitativa em Educação no Brasil. In: WELLER, W.; PFAFF, N. (Org.). **Metodologias da pesquisa qualitativa em Educação: teoria e prática**. Petrópolis: Vozes, 2011, p. 29-38.
- GOHN, Maria da Glória. Movimentos Sociais na Contemporaneidade. **Revista Brasileira de Educação**. v.16, n.47, p. 333-361, mai./ago. 2011.
- GOHN, Maria da Glória. Educação não formal nas instituições Sociais. **Revista Pedagógica, Chapecó**, v. 18, n. 39, p. 59-75, set./dez. 2016.
- GOLEMAN, Daniel. **A arte da meditação: Um guia para a meditação**. São Paulo: Sextante, 1999.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2002.
- PAIS, José Machado. A construção sociológica da juventude – alguns contributos. **Revista Análise Social**, v. 25. p. 139-165, 1990.
- PASSEGGI, M. C., Nascimento, G. L. S. & Oliveira, R. C. A. M. As narrativas autobiográficas como fonte e método de pesquisa qualitativa em Educação. **Revista Lusófona de Educação**, v. 33, 2016.
- PATRINI, Maria de Lourdes. **A renovação do conto: emergência de uma prática oral**. São Paulo: Cortez, 2005.
- PIMENTA, S. G. Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor. **Revista da faculdade de educação**. São Paulo: v. 22, n. 2, p. 72-89, 1996.
- THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 2009.

A PRÁXIS PEDAGÓGICA CONTEMPORÂNEA FRENTE AOS CIRCUITOS DOS SABERES DIDÁTICOS EM COMENIUS

Ailton Batista de Albuquerque Junior (Roinuj Tamborindeguy)¹

1. À GUIA DE APONTAMENTOS INTRODUTÓRIOS

O estudo tem como finalidade identificar os marcos conceituais e educativos presentes nos capítulos XX ao XXXIII, da obra *Didática Magna*, de Comenius. Nesses termos, levantamos a questão norteadora: Quais as contribuições permanentes e qualitativas da obra do Pai da Didática Moderna? A justificativa para adentrarmos nessa seara ocorre em virtude do desenvolvimento do pensamento de Comenius ter impactos em sua concepção de ciência e de conhecimento, pois se antes suas perturbações tinham caráter epistemológico, passou a lhe dedicar um significativo papel no seu objetivo e reconstrução mundial. Destarte, sua concepção enciclopédica do conhecimento que outrora fora visto como mera classificação das coisas, passa a procurar um modo de unificar e integrar o conhecimento em um sistema de interligações.

A relevância da obra abordada reside de forma clara e objetiva em uma discussão acerca do papel do professor frente às questões técnicas, pedagógicas e políticas. Isto dito, traz recomendações específicas sobre o que docentes devem fazer para que possam se tornar verdadeiros educadores. Em todos os capítulos, fica evidente que a arte de ensinar não configura apenas profissão, sendo uma missão que requer sabedoria ética, além de todo um processo dinâmico de autonomia dos educadores.

1 Psicanalista@, Neuropsicopedagog@, Letrólog@, Assistente Social e Professor@-Pedagog@. Doutorand@ em Educação (UFU). Mestr@ em Avaliação de Políticas Públicas (UFC). Especialista em Gestão Escolar (FVJ); Educação a Distância (UCAM); Educação Inclusiva (FESL); Gestão Pública (UNILAB); Gênero e Diversidade na Escola (UFC); Psicopedagogia (UCAM); Neuropsicopedagogia (FLATED); Educação Infantil (FLATED); Serviço Social e Políticas Públicas (INTERVALE/MG); Serviço Social Organizacional (INTERVALE/MG); Metodologia da Língua Portuguesa (INTERVALE/MG); Docência na Educação Básica (IFMG); Gênero, Diversidade e Direitos Humanos (UNILAB); Gestão Empresarial (Intervale/MG); Educação de Jovens e Adultos (IFRO); Metodologia da Educação a Distância (Intervale); Ciências da Natureza e suas Tecnologias (UFPI); Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (UFPI); Matemáticas e suas Tecnologias (UFPI); Linguagens e suas Tecnologias (UFPI); Pedagogia Empresarial (Intervale/MG). Pós-graduando em Educação Digital (SESI-SC) e Docência na Educação Profissional e Tecnológica (IFAC) Graduação em Pedagogia (UECE); Letras Português-Inglês (FGD); Letras Português-Espanhol (FGD) e Serviço Social (UNIP). E-mail: pedagogo.uece@hotmail.com.

A principal razão que desencadeou na realização deste estudo foi a possibilidade de promoção de reflexão crítica acerca da cosmovisão educacional do pensador, visto que Comenius defendia a teoria humanista e espiritualista na formação do homem, respeitando os estágios de desenvolvimento da criança no processo de ensino-aprendizagem, aliás, com a construção do conhecimento, mediante a experiência da observação e da ação de uma educação livre de punição, calcada no diálogo com ambiente arejado e espaços livres para melhor aprendizado escolar. Nesse condão, o presente estudo tem o potencial de estimular investigações futuras, apontamos tensões e questionamentos dialéticos na prática contemporânea do magistério em diferentes níveis e modalidades.

O caminho para desenvolvimento desta pesquisa foi atravessado pela abordagem qualitativa ao adentrar no objeto de pesquisa, expondo seus limites e possibilidades frente ao contexto em que ele está inserido e as suas reverberações na sociedade a que pertence. Ademais, recorreu-se ao uso das pesquisas bibliográficas e descritivas, analisando as produções brasileiras e sintetizando aqui as que julgamos mais pertinentes, familiarizando-se à temática com pouca investigação acadêmica até o presente momento.

2. REAJUSTES DA ARTE DE ENSINAR NA CONTEMPORANEIDADE

Sobre o Capítulo XX, denominando *Método Para Ensinar As Ciências Em Geral*, aduzimos que o autor propõe que reunamos em um único lugar, as observações dispersas sobre o modo de ensinar metodicamente os conteúdos de modo fácil, sólido e rápido. Nesses termos, em suas entrelinhas o autor traz a necessidade de formalizar um programa de ensino com começo, meio e fim. Isto é, realizar o planejamento que pode ser de curso, disciplina ou de aula, não devendo existir aulas soltas e improvisadas (COMENIUS, 1976).

Hodiernamente, a *Didática* denota o ramo da Pedagogia, que trata, preponderantemente, das questões ligadas ao processo de ensino e suas vertentes. Assim, essa disciplina reflete os aspectos ideológicos, políticos, sociais, educacionais e históricos. À vista disso, tal influência é debatida no transcorrer do tempo, resultando na ampliação e aperfeiçoamento de técnicas e métodos de ensinamentos e aprendizagens qualitativas (LOPES, 2003).

De fato, enxergamos que Comenius teve a capacidade de realizar uma leitura da realidade em suas múltiplas e contraditórias determinações, indicando direções alternativas, inquirindo a educação que estava posta, galgando novos horizontes para as instituições escolares e para o processo pedagógico. Portanto, expressando as mazelas sociais dos homens de seu tempo ao contestar valores instituídos; além de pregar utopias com grande coragem e autodeterminação, a exemplo de um profeta que traz o prenúncio da aurora de uma nova era (*Ibidem*).

Quando menciona-se que a ciência é a visão da mente, exigindo os mesmos requisitos que a visão dos olhos, aponta para o planejamento de aulas sobretudo práticas, aplicáveis e com significação para os aprendizes. Sumariamente, deve-se proporcionar ao aprendente quatro condições quais sejam: a pureza nos olhos da inteligência, proximidade com objetos, atenção e relação com outros objetos do conhecimento. Com essa fórmula, o educador compreendia ser possível ensinar qualquer assunto rapidamente. Frente ao exposto, identificamos que Comenius enfatiza o aspecto pragmático do conhecimento, evitando questões abstratas que não fossem significativas aos alunos (COVELLO, 1999).

Assinalamos a descomunal utilidade das imagens no ensino, pois essas tornam os aprendizados mais sólidos, incitando crianças adolescentes no desenvolvimento da capacidade estética, explorando o universo da visualidade, fazendo uso da gramática visual, que poderá possibilitar descobertas e experiências, por intermédio de leitura de imagens.

Aponta a relevância do *Esqueleto artificial do corpo humano* deveria ser aplicada nas demais disciplinas, permitindo as demonstrações, pois acreditava que o funcionamento do corpo humano é um exemplo sistêmico de conhecimento prático. Por conseguinte, todas estas partes do corpo humano deveriam ser colocadas no seu devido lugar, escrevendo-se sobre cada uma delas o seu nome e sua funcionalidade. Nesse ínterim, o autor infere ser necessária a construção de instrumentos deste gênero fictício, visto que nem sempre é possível ter à mão coisas verdadeiras em todos os campos do saber. Portanto, todos os esforços e despesas materiais certamente proporcionará uma aula diferenciada, atrativa e inovadora, proporcionando a assimilação dos conhecimentos (KULESZA, 1992).

Contemporaneamente, é perceptível na cultura educacional brasileira esse esforço de tentar melhorar as aulas, mediante a implementação de estratégias com recursos financeiros próprios, uma vez que as instituições em sua maioria não possibilitam esses aparatos como mapas, jogos, data shows, mimos nas festinhas comemorativas, premiações etc. À vista disso, depreendemos que essa obrigação seria do Poder Público, tendo em vista que dinheiro existe apenas está sendo realocado para outras demandas menos sociais, em consequência do enxugamento de gastos do neoliberalismo.

O tópico: *Esclarece-se o assunto com um exemplo*, ilustra o exemplo de uma carta que deverá ser minuciosamente lida primeiramente apresentando-a aos olhos; depois aproximando-a dos olhos a uma distância adequada; colocando-a de frente e por fim a coloque direita diante de si. Isto é, o passo a passo para a compreensão daquele gênero textual. Nessa perspectiva, a carta como qualquer outro gênero textual e/ou objeto de conhecimento possuem suas singularidades e suas semelhanças com outro artefato, a sua totalidade.

Dos capítulos XXVII ao XXXI esboça-se um plano orgânico dos estudos, sendo na parte da *Opera* que ele delineia quatro tipos de escola: quais sejam: a escola do regaço materno (0-6 anos); da língua nacional (6-12 nos); do latim (12-18 anos) e da academia (18-24 anos), finalizando a obra recomenda a criação de instituições educacionais universais, apelando aos responsáveis pela educação que o ajudem a realizar o seu projeto societário.

No tocante à escola materna aponta a necessidade enfatizar primeiramente nas coisas principais, ensino com poucas palavras, de forma resumida todas essas coisas em vinte disciplinas. Além disso, destaca a relevância do livro didático que serve para ilustrar na mente das crianças; atrair os espíritos a procurar no livro coisas para se divertir e aprender a ler mais facilmente. Por esse ângulo, atualmente, o livro didático físico é um recurso basilar nas escolas para realização do processo de ensino-aprendizagem.

Comenius em sua obra *O Único Necessário*, confirmou o seu legado global, de um intelectual que pensou em uma educação com maior fertilidade, lutando pela infância, juventude e paz. Nesse âmbito, seus ensinamentos perpetuaram-se, ultrapassando a barreira de sua morte física, deixando-o imortal em seus achados, pois os escritos há mais de 300 anos ainda ultrapassam o tempo com sua mensagem e sua sabedoria atemporal, destinada ao homem contemporâneo que corre contra o tempo, dividindo sua atenção entre inúmeras atividades e fatores.

O arcabouço teórico do livro elenca que o escritor fomenta entre os educadores uma atitude calcada na intencionalidade, por intermédio de contínuo aprendizado, fazendo uso de estratégias que visam promover o aprendizado de quaisquer conteúdos por todos os aprendizes. Por essa óptica, os resultados corroboram que ele buscou assinalar as responsabilidades da família e da escola enquanto agentes da educação cristã e da universalização do ensino, refletindo os ideais da Reforma Protestante (WALKER, 2002).

Dentro dos capítulos de XX e XXXIII, detectamos a transversalidade da concepção da educação como um instrumento redentivo, levando o ser humano a conhecer Deus e a Sua vontade. Grosso modo, a educação possui um poder regenerador com capacidade de devolver capacidades naturais no homem que é imagem e semelhança de seu Criador.

É firme que na análise do cenário atual, reconhecemos a estratosférica contribuição que Comenius deferiu para a educação contemporânea, por meio de práticas e métodos fomentados em sua exímia produção científica, possibilitando readaptações na práxis pedagógica frente aos princípios de democracia e inclusão, visto que cabe ao educador estar imbuído de saberes para o desenvolvimento de uma boa aula.

Aferimos que nesse empreendimento acadêmico, o pensador revolucionou a concepção de criança, reinante em sua época, que a considerava um adulto em miniatura. Por conseguinte, ele reconhecia a infância como um período decisivo dentro do ciclo da vida dos seres humanos recomendado aos pais o cuidado e atenção nessa faixa etária.

As entrelinhas estão marcadas pela atenção à desqualificação dos professores e pela ausência de objetos de ensino nas escolas, comprando o educador ao médico que quando precisa de um remédio entra nas florestas em busca de sanar as suas demandas com raízes e folhas para preparar a solução, quando o ideal seria que a medicação já estivesse em mão para cada caso. Assim, não se espera que os professores estejam preparados para superar os desafios instantaneamente no momento que é demandado (GASPARIN, 1994). Destarte, trazemos à baila a crítica aos preceptores que não procuram solucionar as problemáticas de seus alunos em tempo oportuno, mesmo conhecendo seus alunos as necessidades de sua clientela.

Aventamos que uma das contribuições que Comenius nos oferece, é a sua sensibilidade em perceber as lacunas do processo do ensino-aprendizagem, tendo em vista que se observarmos a estrutura de seus manuscritos, identificaremos que em muitos capítulos prevalecem exemplos da natureza, que os professores devem praticar, denominando essas exemplificações de *Imitação*. Sustemos que as *Aberrações* são todos os erros grotescos cometidos na escola, devendo essa conduta ser dirimida das escolas e da prática escolar.

Existe ainda menção à questão da inclusão de retardados, imbecis ou estúpidos, tendo em vista que quanto mais retardado e infeliz for a criança, maior será a sua necessidade de ajuda, defendendo não ser possível a existência de uma inteligência tão infeliz que não tenha alguma correção por intermédio da educação. Nesse viés, o autor é inovador ao buscar de alguma forma integrar pessoas com necessidades especiais para aprender com os professores e com as sem deficiências. É claro, que naquela época as expressões e tratamentos eram bem diferenciados, mas não tirava o brilho de suas contribuições nesse processo de inserção (GASPARIN, 2019).

Outrossim, merece destaque a temática da disciplina, visto que ninguém pode tornar-se homem sem disciplina. Nesse apanhado, reiteramos a relevância de respeitar regras para conseguir assimilar os objetos do conhecimento, pois o ser humano tem uma predisposição para fazer aquilo que mais o agrada, caso não tenha um cronograma fixo ou ajustável a ser seguido. Portanto, os horários devem ser cumpridos, e exercícios praticados, além de aprender com as contribuições dos docentes e colegas, compartilhando seus saberes nessa teia pedagógica que tem como finalidade a obtenção de êxito na consolidação do processo de ensino-aprendizagem (GOMES, 2006).

Resumidamente, Comenius vislumbra como remédio à humanidade a universalização da educação, acreditando que essa tarefa facilmente poderia ser concretizada, em razão das sementes da instrução, das virtudes e da religião estarem naturalmente, em nós mesmos. Portanto, o homem para se humanizar necessita ser formado, devendo acontecer na primeira infância.

Grosso modo, ele aduziu que uma formação universal e coletiva nas instituições de ensino proporcionaria maiores condições de sucesso aos jovens neste empreendimento, constatando a inadequação entre a finalidade da escola e a realidade existente na sua época. Nesse sentido, hodiernamente, aventamos a criação da BNCC para a educação básica e as resoluções do MEC sobre as especificidades de cada curso profissionalizante de ensino médio, ensino superior e pós-graduação (*lato sensu* e *stricto sensu*).

Com efeito, demarcamos Comenius como baluarte de inclusão e democracia, estando à frente do seu tempo em muitos aspectos. Deste modo, quando a tônica era a coerção e a rigidez, ele contrapunha com uma visão de bondade, piedade e tolerância, sem descartar a autoridade basilar a toda atividade docente, todavia sem excessos de qualquer natureza. Assim, o sentimento de piedade deveria ser trabalhado com crianças a partir da sua primeira infância.

Trocando em miúdos, a obra expõe que a arte de ensinar requer disposição para realizar inovação, motivando os alunos para aprender sempre mais. Afinal, os aprendizes da hoje em dia estão cada vez mais conectados às tecnologias, tendo mais familiaridade com elas do que muitos educadores. Por esse ângulo, pense que algo estratégico seria colocar os alunos como protagonistas do seu processo de aprendizagem, mediante técnicas que os coloquem para produzir e compartilhar saberes com aqueles mais atrasados nas disciplinas (CAULY, 1999).

3. À GUIA DE APRECIÇÃO CRÍTICA

Diante desse cenário, urge trazer para o contexto da sala de aula as inquietações do meio social, problematizando-as na seara da escola e da comunidade em que está inserida, utilizando de diferentes recursos tecnológicos para ensinar, com o objetivo de motivar os alunos em sua aprendizagem.

Ao ler a obra de Comenius, pensamos no contexto do Brasil e em nossa realidade educacional, tendo em vista que apenas recentemente universalizamos o acesso ao ensino fundamental, ainda não sendo possível a sua extensão universal à educação básica. Outrossim, somos signatários da Declaração de Salamanca que profere que as instituições escolares devem atender a todas as crianças, a despeito de suas condições físicas, sociais, intelectuais, linguísticas, emocionais, linguísticas ou outras. Em termos, é obrigatório o acolhimento dos aprendizes com deficiência; bem dotadas; em situação de ruas; que trabalham;

de populações distantes ou nômades; de minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças ou outros grupos desfavorecidos ou marginalizados.

Diante das premissas elencadas, acareamos que o atual sistema educativo brasileiro não configura-se inclusivo, haja vista as vergonhosas condições estruturais em que são submetidas as pessoas com necessidades educativas especiais. Nesse bojo, o sistema educacional brasileiro ainda não foi capaz de criar uma escola totalmente democrática, pois nos industrializamos e superamos problemas econômicos à primeira vista insolúveis. Contudo, ainda há uma dívida estratosférica com a educação desde séculos passados até a contemporaneidade, mesmo com tantas reformas criadas no papel, mas que não foram colocadas em prática. Frente a tudo isso e tantos outros problemas, constatamos que se quer a proposta básica da obra *Didática Magna* foi satisfatoriamente consolidada entre nós.

Assentamos que as maiores dificuldades na confecção deste levantamento bibliográfico ocorrem em virtude da ausência de produções acadêmicas que versassem sobre a presente temática, havendo uma pluralidade de lacunas a serem preenchidas. Nesse apanhado, esta pesquisa não tem a pretensão de esgotar a discussão, ao contrário intencionamos trazer à baila férteis debates, propondo estudos futuros, *verbi gratia*, realizando analogias entre as concepções de Comenius frente aos outros pensadores no tocante a visão educacional redentiva na seara do ensino público.

Nessa acepção, verificamos que na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), também prevalece essa ideia, recomendando a contextualização dos conteúdos dos componentes curriculares, mediante a identificação de estratégias para apresentá-los, representá-los, exemplificá-los, conectá-los e torná-los, sobretudo, significativos, engendrados nas realidades dos lugares e tempos em que as aprendizagens estão situadas.

Com fulcro na obras investigadas, assinalamos alguns elementos essenciais para a formação continuada de educadores, a saber: a formação docente acontece prioritariamente no “chão” de sala da escola; o olhar sensível na percepção os déficits e lacunas do processo de ensino-aprendizagem; a capacidade do docente adaptar-se e readaptar-se frente aos problemas oriundos do ambiente escolar e da prática pedagógica; e, por fim, porém não menos importante, a formação do professor-pesquisador, que elabora e reelabora suas aulas, considerando a observação, a vivência da realidade escolar e o estudo de teóricos, ele mesmo produzindo ciência, visando a melhoria do ensino e a aprendizagem dos pupilos. Em síntese, essas proficuas e férteis contribuições só foram possíveis pela vasta experiência de Comenius em uma pluralidade de serviços educacionais, como educador, gestor escolar e pastor, dentre outras ocupações.

REFERÊNCIAS

- CAULY, O. **Comenius: o pai da pedagogia moderna**. Lisboa: Instituto Piaget, 1999.
- COVELLO, S. C. **Comenius: a construção da pedagogia**. 3. ed. São Paulo: Editora Comenius, 1999.
- COMENIUS, J. A. **Didáctica magna**. 2. ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1976.
- GASPARIN, J. L. **Comenius ou a arte de ensinar tudo a todos**. Campinas, SP: Papyrus, 1994.
- GASPARIN, J. L. A infância e seu processo educativo em Comenius. *In*: BOTO, C., ed. **Clássicos do pensamento pedagógico: olhares entrecruzados**. Uberlândia: EDUFU, 2019.
- GOMES, Joaquim Ferreira. Introdução. *In*: COMENIUS. **Didáctica Magna**. 5. ed. Coimbra: Fundação Calouste Gulbenkian, 2006.
- KULESZA, W. **Comenius: a persistência da utopia em educação**. São Paulo: Editora da Unicamp, 1992.
- LOPES, E. P. **O conceito de teologia e pedagogia na Didática Magna de Comenius**. Editora Mackenzie, 2003.
- WALKER, D. **Comenius: o Criador da Didática Moderna**. Edição. eBooks-Brasil, 2002.

EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E EDUCAÇÃO DO CAMPO: UM DIÁLOGO POSSÍVEL

Crispim Nelson da Silva¹

Luis Flávio Dos Reis Godinho²

INTRODUÇÃO

Este novo tempo histórico nos coloca um grande desafio, e nos faz acreditar e pensar na defesa de uma Educação Profissional do Campo específica, diferenciada e como uma alternativa vinculada a estratégia de desenvolvimento humano de todo o povo brasileiro (KOLLING; NERY; MOLINA, 1998). É na trajetória de construção de uma escola diferente para os sujeitos que pretendemos continuar com a reflexão e debate sobre a concepção que precisa ser criada para implementação da Educação Básica Profissional do/no Campo.

A educação para sociedade contemporânea tem dimensões e significados próprios, assumindo a função de instituição especializada capaz de formar as gerações para o convívio social, considerando seus diversos níveis de formação. Existem diferentes concepções e modelos de educação, orientados por distintas matrizes teóricas e políticas ideológicas. Apesar das diferenças, é praticamente consensual o entendimento de que a educação é um meio pelo qual se torna possível a transformação da sociedade.

De acordo com a Constituição Federal de 1988, no art. 205, a educação é um direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. Tendo como base esse direito constitucional, precisamos buscar construir um projeto de políticas públicas para Educação Básica Profissional do/no campo,

1 Professor da Rede Pública Município de Valente - Centro Municipal de Educação Estefânio Simões Dias e da Secretaria Estadual de Educação da Bahia - Centro Estadual de Educação Profissional do Campo - Paulo Freire, município de Santaluz, Graduado em História pela Universidade do Estado da Bahia – UNEB (2004), Mestre em Educação do Campo - UFRB – Amargosa (2017). E-mail: crispimsilva115@gamil.com.

2 Realizou Pós Doutorado em trabalho docente, desigualdades sociais e territoriais, no PPGSA-IFCS-UFRJ (2014), Doutorado em Sociologia - PPGS-UFPB (2008), Mestrado em Ciências Sociais - PPGCS-UFBA (2003) E-mail: luisflaviogodinho@gmail.com.

ou seja, um projeto que seja popular e que leve em conta a cultura, as características, as necessidades e os sonhos dos que vivem no campo e do campo, pois assim será possível construir uma melhoria da qualidade de vida. Nesse diálogo, Caldart (2003), chama-nos atenção para a busca desse direito que também passa a ser um dever:

Se queremos novas relações de produção no campo, se queremos um país mais justo e com mais dignidade para todos, então também precisamos nos preocupar com transformar instituições históricas como a escola em lugares que ajudem a formar os sujeitos dessas transformações (CALDART, 2003, p. 64).

Nesse contexto, Arroyo (2007) enfatiza que o sistema escolar traz em suas amarras uma visão distorcida da realidade do campo, tem em suas origens características urbanocêntricas, porque considera apenas a cidade como espaço civilizatório, tendo uma visão negativa do meio rural, colocando como um lugar de atraso. Essa realidade histórica e desigual, de injustiça e opressão enfrentada pelos povos do campo tem como causa principal a ausência de políticas públicas, contribuindo para definição dessa expressão e visão distorcida.

Assim, o capítulo procura abordar os desafios que atualmente são colocados à educação, mais especificamente à educação profissional do campo, educação para o trabalho. Com esse pensamento, é possível acreditar em uma educação do campo específica, diferenciada e como uma alternativa vinculada a estratégia de desenvolvimento humano de todo o povo.

DESENVOLVIMENTO

A concepção de educação aqui defendida tem em sua plenitude um princípio básico e como pensamento o desenvolvimento contínuo da consciência socialista na sociedade, na busca de um afastamento radical das práticas educacionais dominantes sobre o avanço do capitalismo. Essa visão de educação aqui pensada trabalha na perspectiva da emancipação humana dos sujeitos, com pretensão de estabelecer vínculos entre as categorias de educação e trabalho. De acordo com Meszáros (2008, p. 17) “em uma sociedade de capital, a educação e o trabalho se subordinam a essa dinâmica, da mesma forma que em uma sociedade em que se universalize o trabalho – uma sociedade em que todos se tornem trabalhadores – somente aí se universalizará a educação”.

Com esse pressuposto de educação, ancorada na teoria da visão pedagógica socialista e fundamentada nos valores humanistas, é imprescindível estabelecer relação do trabalho com educação com a pretensão da formação libertadora para emancipação, articulada a uma intervenção consciente e efetiva no processo de transformação social.

É com essa vertente e a luz da categoria trabalho que se pretende analisar a necessidade de se pensar a Educação Profissional do Campo e o Ensino Médio a partir da visão de Marx que não teve como foco central de sua pesquisa uma teoria educacional, mas sua concepção enraizada na totalidade e preocupada com a formação do ser humano liberto das relações sociais capitalistas, com indicações fundamentais que identifica o pensamento marxista na educação. Nesse contexto, concorda-se também com o que escreve Shulgin, (2013, p. 4), no Livro Rumo ao Politecnismo, quando afirma que “o trabalho é o fundamento da vida, o fundamento do trabalho educacional, é a melhor maneira de ensiná-los a viver com a atualidade de ensinar”.

A educação para sociedade na atualidade tem dimensões e significados diferentes, a escola no contexto da escolarização assumiu a função de instituição especializada capaz de formar, nas gerações, aspectos importantes para o convívio social, considerando seus diversos níveis de formação. No entanto, é importante esclarecer que existem diferentes concepções e modelos diferentes de educação, orientados por matrizes teóricas e política ideológica, o que explicita que nem sempre se pensou da mesma maneira, contudo, não podemos negar a relevância da educação formal e/ou profissional enquanto processo que possibilita o exercício da profissão, vivências de princípios e atitudes que caracterizam, bem como colaboram para o desenvolvimento e a transformação da sociedade.

É importante considerar que a proposta de Educação Básica Profissional do/no Campo é legítima, porque defende políticas públicas específicas para um projeto educativo, que garante a formação básica, integrada e a formação para o trabalho, permitindo repensar o tipo de escola e de formação implicadas nas necessidades reais dos sujeitos. Sendo necessário constituir processos educativos nos quais articule ciência, cultura, experiência e trabalho. Assim, Molina (2010) defende ser preciso qualificar os conceitos, as teorias do conhecimento e teorias pedagógicas fortalecendo os paradigmas construídos pelos sujeitos coletivos, organizados nos movimentos sociais, avaliando o movimento das conquistas das políticas públicas e as demandas assumidas pelo Estado.

A Educação Profissional do Campo se constitui a partir de uma contradição de classe no próprio campo, isso porque no sentido mais amplo do processo educativo do Ensino Médio, deve-se contribuir para uma formação humana integral que considere as dimensões: intelectual, ambiental, cultural, política, tecnológica e social que, conseqüentemente, possibilitará nas construções de referências culturais e políticas para intervenção dos sujeitos sociais no cotidiano da realidade e para vivência de novos valores, de novas atitudes, de um novo olhar e agir sobre o Planeta Terra.

A experiência de Educação Básica Profissional do Campo tem se

desenvolvido em muitos lugares através de diferentes projetos e iniciativas comunitárias que abrem perspectivas de educar os sujeitos, as pessoas que trabalham e vivem no campo para que aprendam a reconhecer a sua identidade, a se articular, organizar e assumir compromissos com condição de defender políticas públicas que contemplem uma formação diferenciada que deem prioridade as crianças, adolescentes, jovens e adultos que vivem nas comunidades do campo, como defende Caldart (2002), quando fala sobre projeto educativo para o Campo:

Construir uma escola do campo significa pensar e fazer a escola desde o projeto educativo dos sujeitos do campo, tendo o cuidado de não projetar para ela o que sua materialidade própria não permite; trazer para dentro da escola as matrizes pedagógicas ligadas às práticas sociais; combinar estudo com trabalho, com cultura, com organização coletiva, com postura de transformar o mundo..., prestando atenção às tarefas de formação específica do tempo e do espaço escolar; pensar a escola desde o seu lugar e os seus sujeitos, dialogando sempre com a realidade mais ampla e com as grandes questões da educação, da humanidade (CALDART, 2002, p. 22).

Portanto, a história nos mostra as fragilidades impostas pelo sistema escolar que configura no não reconhecimento das especificidades culturais, sociais e de produção dos sujeitos que vivem no campo. Nessa oportunidade, cabe se perguntar e situar de que espaço de campo estamos falando. Para melhor pensar essa situação temos a contribuição de Machado (2009, p. 196) que defini:

O campo é habitado por seres humanos com sentimentos, histórias de vidas e saberes gestados no trabalho agrícola e no convívio social com seus semelhantes; com valores e cultura que entrelaçam presente, passado e futuro. E talvez, a maior sabedoria desse povo esteja em conviver com as adversidades de seu contexto.

Neste cenário de desigualdade e de busca de reconhecimento de direitos e de valorização das condições de vida no campo, Machado (2009), faz-nos compreender o campo como um espaço físico, social e político, e não simples em comparação ao espaço urbano; os povos do campo são sujeitos capazes de pensar, agir, de definir quais os projetos sociais, econômicos e culturais que melhor atendem as suas necessidades e perspectiva da vida coletiva.

Essa concepção de Educação Profissional no Campo integrada ao Ensino Médio para além dos desafios da universalização do acesso, permanência e de igualdade precisa reconhecer os princípios da categoria do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura (ANTONIAZZI; NETO, 2008). Nesse cenário, emerge a necessidade da discussão que expresse a finalidade da capacidade da educação para conhecer e atuar com a perspectiva de transformação dos processos históricos de luta, mesmo diante dos espaços das contradições concretas da sociedade.

Nessa perspectiva, para construção de um projeto de Educação Básica Profissional do Campo alicerçado num projeto histórico e de sociedade de forma autônoma, é preciso garantir os princípios fundamentais defendidos pela concepção das diretrizes operacionais para educação básica do campo em conformidade com os interesses e anseios dos movimentos sociais do campo.

Frigotto (2010), durante abertura no Seminário de Pesquisa em Educação do Campo - desafios teóricos e práticos, chama-nos a atenção de que precisamos retomar os sonhos para construção de um projeto nacional popular e da educação básica politécnica, pública, laica, universal, gratuita e unitária. Isto nos leva a acreditar e pensar num sistema de educação para além do capital. Então, trata-se de perceber onde se situam processos educativos que, no plano das contradições, desenvolvam capacidade analítica e afirmação de sujeitos emancipados para qualificar as lutas para superação do sistema capitalista.

Para vislumbrar a construção de uma proposta pedagógica diferenciada é preciso que esta seja elaborada no âmbito da autonomia da escola, buscando garantir a diversidade de campo em seus diferentes aspectos (sociais, culturais, políticos, econômicos de gênero, etnias e gerações). Por outro lado, é necessário flexibilizar tempo e espaço, ou seja, construir um calendário escolar que considere as especificidades dos povos que trabalham e vivem no/do campo, como muito bem escreve Machado (2009, p. 199), sobre os princípios pedagógicos da Educação do Campo:

As diretrizes operacionais para a educação do campo, em consonância com as aspirações dos movimentos sociais do campo, estabeleceram como um dos elementos fundamentais a organização das escolas, que deverá ocorrer mediante a apresentação de propostas pedagógicas, elaboradas no âmbito da autonomia das instituições de ensino contemplando a diversidade do campo em todos os seus aspectos (sociais, culturais, políticos, econômicos, de gênero, geração e etnia), e a flexibilização dos tempos e espaços escolares assegurando, por exemplo, a fixação de calendário escolar que considere a configuração de ano letivo independente de ano civil e que atenda às especificidades locais, principalmente no que tange ao período de plantio e colheita.

Para viabilizar esta premissa do processo educativo em busca da construção dessa nova concepção de Educação Básica Profissional do Campo, com especificidade no Ensino Médio, é imprescindível organizar um processo dinâmico de formação com o uso de metodologia inovadora. Nesse contexto, a conhecida “pedagogia da alternância” possibilita ao educando oportunidade de convivência com espaços e tempos diferentes de formação e experimentação com análise e comparação da experiência prática das famílias, podendo inovar suas técnicas e desenvolver alternativas viáveis, contribuindo para organização social e desenvolvimento sustentável e solidário.

No entanto, a Educação Profissional do Campo somente se tornará uma realidade efetiva, como ideário, projeto educativo e política pública de educação, se permanecer vinculada aos movimentos sociais (CALDART, 2003, p. 21).

A partir dessa lógica de formação, Burghgrave (2011, p. 142) afirma que

“a alternância parte do pressuposto de que o conhecimento é construído na interpretação da própria realidade e da práxis e de que a vida ensina mais que a escola, em que “a alternância é feita de sucessivos tempos e espaços diferentes, sendo o meio sócio profissional e o meio escolar seus componentes principais” justificando assim, a continuidade da aprendizagem na descontinuidade do espaço, conjugando momentos integrados de aprendizagem em períodos distintos e interpenetrados com o diálogo constante do trabalho e estudo, ou seja, integração da (comunidade-escola-comunidade)”.

É com esse propósito que emerge a discussão da necessidade de construir uma educação que retorne os princípios da escola unitária ou da educação básica (fundamental e média) pública, gratuita, universalizada, assim como uma educação politécnica que combine trabalho, ciência e cultura na sua prática e nos seus fundamentos científico - tecnológicos e histórico - sociais (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2004).

É com essa concepção que se pretende analisar as políticas públicas da Educação Profissional do Campo no cenário da Educação Brasileira, na procura de compreender o projeto histórico de escola que aponta para que tipo de sociedade que se quer construir, necessitando de discernimento para dar direção ao processo de formação das novas gerações pelo grande movimento das contradições que se precisa construir em contraposição à modernidade capitalista.

Essa fase monopolista do capitalismo, o produto do trabalho passa a ser visto como uma mercadoria e a formação do trabalhador definida como um instrumento da profissionalização de apenas interesse econômico, que defendia a qualificação exclusiva para o exercício do mercado de trabalho, numa concepção desenvolvimentista que durante muito tempo foi dependente do capital internacional (PEREIRA, 2011, p. 107). Para contrapor o que foi exposto e na perspectiva da integração do trabalho, da ciência e da cultura na educação profissional, apresenta-se o que afirma Ramos (2011b, p. 30):

A educação Profissional não é meramente ensinar a fazer /e preparar para o mercado de trabalho, mas é proporcionar a compreensão das dinâmicas socioprodutivas das sociedades modernas, com as suas conquistas e os seus reveses, e também habilitar as pessoas para o exercício autônomo e crítico de profissões, sem nunca se esgotar a elas.

Nessa perspectiva, reconhecemos a necessidade de definirmos conceitos imprescindíveis para construção de um Ensino Médio com Educação Profissional

do Campo comprometida com a formação humana integral. Por formação humana integral, Ramos (2011b) defende que a superação do ser humano é dividida historicamente pela divisão social do trabalho entre a ação de executar e a ação de pensar, dirigir ou planejar. Com esses pressupostos, a formação humana integral deve partir do princípio da inclusão social, para tanto é preciso valorizar a diversidade dos sujeitos, a sua capacidade e busca assegurar-lhe os seus direitos sociais. É a partir desses fundamentos que reafirma Ramos (2011b, p. 23):

Como formação humana o que se busca é garantir ao adolescente, ao jovem e ao adulto trabalhador o direito a uma formação completa para leitura do mundo e para atuação como cidadão pertencente a um país, integrado dignamente à sua sociedade política.

Nesse sentido, a concepção de formação humana precisa ter como base a integração de todas as dimensões da vida no processo educativo. Assim, a oferta do Ensino Médio na perspectiva da Educação Profissional do Campo pública com qualidade tem a missão de contribuir para emancipação humana, inserção social, política, econômica e cultural dos sujeitos. Para tanto, a educação necessita de mudanças de paradigmas para uma verdadeira promoção de uma escola com característica unitária e politécnica que cumpra com a sua função social.

Segundo Ramos (2007, p. 3), a escola unitária pressupõe entender que todos tenham acesso aos conhecimentos, à cultura, as mediações necessárias para trabalhar e para produzir a existência e a riqueza social. Já por escola Politécnica, a mesma autora afirma que significa uma educação que possibilita a compreensão dos princípios científicos, tecnológicos e históricos da produção moderna, de modo a orientar os estudantes a realização de múltiplas escolhas.

Ainda sobre a escola politécnica, concorda-se com o que escreve, Shulgin, (2013, p. 193): “A educação politécnica é a tarefa essencial e imediata do dia de hoje. Ela não é apenas formação específica e profissional, mas uma educação geral, como uma força viva consciente, criativa”. Por sua vez, o mesmo autor define o perfil profissional de uma pessoa formada pelo princípio do politecnismo:

Uma pessoa educada no politecnismo não apenas conhece bem um trabalho, o seu horizonte é mais largo. Ela conhece o lugar desta produção no sistema de produção do país, do mundo; conhece os princípios básicos de uma série de indústrias; pode trazer para o trabalho a criatividade, a invenção, uma vez que conhece a tecnologia do material e da história de uma série de ferramentas e indústria; assim como é familiarizado com os mais recentes avanços no conhecimento científico, tem conhecimento de física, química, etc.; que introduz na prática (SHULGIN, 2013, p. 197-198).

Nesse contexto, o princípio do politecnismo, conceito básico importante para construção da concepção do ensino médio integrado, na perspectiva da Educação Profissional do Campo, contempla a educação básica, como esclarece

Frigotto, Ciavatta & Ramos (2005, p. 43) “o ensino médio integrado ao ensino técnico, sob uma base unitária de formação geral, é uma condição necessária para se fazer a travessia para uma nova realidade”. Para Monasta (2010, p. 22) citando o pensamento de Gramsci “uma educação para todos precisa ter vínculo estreito entre a escola e o trabalho, assim como entre a educação técnica e a educação humanista”.

Nesse contexto a implantação do currículo integrado nas escolas é um grande desafio. Contudo, acredita-se que há avanços, experiências importantes acontecendo no rol da Educação Profissional do Campo com construção da formação na perspectiva da integração do ensino médio com ensino voltado para formação técnica específica. A formação da juventude com valorização dos saberes voltados para essa realidade possibilita o desenvolvimento pessoal, a inserção social e contribuindo para transformação da sociedade, como afirma Ramos (2007, p.10):

O ensino técnico articulado com o ensino médio, preferencialmente integrado, representa para juventude uma possibilidade que não só colabora na sua questão da sobrevivência econômica e inserção social, como também uma proposta educacional, que na integração de campos do saber, torna-se fundamental para os jovens na perspectiva de seu desenvolvimento pessoal e na transformação da realidade social que está inserido.

Partindo desse princípio e concepção de Ensino Médio com foco na Educação Profissional do Campo, precisa-se fazer um diálogo constante com os saberes da realidade com a finalidade de estimular a capacidade dos sujeitos pois, segundo Ramos (2007, p. 4), “trabalho é a ação humana de integração com a realidade para a satisfação de necessidades e produção de liberdade”. A mesma autora afirma ainda que o trabalho pode ser considerado como produção, criação, realização humana, pois o homem é capaz de transformar a natureza e se relacionar com outros homens, tudo isso implica na criação de outros espaços humanos de convivência social e processo de desenvolvimento social.

De acordo com Saviani (2007), pelo trabalho o ser humano vai construindo a essência da sua existência, o que lhe faz racional e diferente dos outros animais. Mas com advento da sociedade capitalista, o trabalho se converte em fonte desumanizadora que reproduz o processo de exploração e dominação da força de trabalho, onde o sujeito é transformado em mercadoria.

A concepção da hegemonia capitalista, o trabalho pode ser compreendido como manifestação de alienação ou como um meio de transformação da sociedade, dependendo da constituição de concepção e conotação que é dada. O trabalho como meio de alienação está relacionado apenas ao aspecto econômico, através da venda da força do trabalho pelo trabalhador/operário, por outro lado, o trabalho como meio de transformação pode ser considerado, segundo Manfredi (2002, p. 9), “como uma forma de ação propriamente humana, por

meio da qual os homens agem sobre a natureza, transformando-a e recriando suas condições materiais, sociais e culturais de existência”.

Para Ramos (2011a), na lógica no processo contra hegemônico, o trabalho precisa ser compreendido na perspectiva do princípio educativo com a integração da realidade, favorecendo a relação do homem com a natureza, possibilitando a intervenção social para mudança e satisfação das necessidades.

Kuenzer (1998) alerta que é preciso reconhecer os limites de uma educação contra hegemônica como possibilidade histórica, para fazer análise dos problemas da realidade e fazer com que os sujeitos que vivem do trabalho da produção capitalista compreendam o processo de exploração e dominação, conhecimento este que permita aos sujeitos se rebelar contra as aparências da desumanização do capital.

Nessa conjuntura, é preciso acreditar na educação com a perspectiva contra hegemônica, unitária, politécnica e integrada, que reconhece o trabalho enquanto princípio educativo que interfere no processo de desenvolvimento da sociedade. Para Shulgin, (2013, p. 41) “o trabalho é o fundamento da vida, o fundamento do trabalho educacional, é a melhor maneira de ensiná-los a viver com a atualidade de ensinar”.

Com esse mesmo pensamento, Saviani (1989) defende um ensino médio de forma unitária que considera o trabalho enquanto princípio. Para melhor compreensão o autor apresenta o trabalho como princípio educativo em três sentidos diferentes, mas para sua efetivação prática os mesmos precisam estarem articulados entre si:

Num primeiro sentido, o trabalho é princípio educativo na medida em que determina, pelo grau de desenvolvimento social atingido historicamente, o modo de ser da educação em seu conjunto. Nesse sentido, aos modos de produção [...] correspondem modos distintos de educar com uma correspondente forma dominante de educação. [...]. Num segundo sentido, o trabalho é princípio educativo na medida em que coloca exigências específicas que o processo educativo deve preencher em vista da participação direta dos membros da sociedade no trabalho socialmente produtivo. [...]. Finalmente o trabalho é princípio educativo num terceiro sentido, à medida que determina a educação como uma modalidade específica e diferenciada de trabalho: o trabalho pedagógico (SAVIANI, 1989, pp. 1-2).

Com esse mesmo pensamento, é importante compreender o conceito de trabalho na educação definido por Ramos (2007), em que o trabalho pode ser concebido a partir de dois sentidos: o sentido ontológico que é a apropriação da produção e realização humana, e o sentido histórico, onde o trabalho se dar a partir das relações sociais na prática econômica com a venda e troca do operário da sua mão de obra. Nesse contexto, colocando o trabalho como princípio educativo sobre esse assunto Moura (2014, p. 99) afirma que:

O trabalho como princípio educativo é um dos princípios fundamentais do EM integrado e da politécnica. Tal princípio permite a compreensão do significado econômico, social, histórico, político, e cultural das ciências e das artes, o que implica considerar o trabalho em seus sentidos ontológicos e histórico.

Essa nova perspectiva de formação a partir da integração Ensino Médio x Educação Profissional, pensada nessa lógica do trabalho como princípio educativo equivale dizer que o ser humano é produtor de sua realidade e por isso pode se apropriar dela e pode transformá-la (RAMOS, 2007). Nesse universo de concepção de educação apropriada a realidade dos sujeitos, dissemina-se a inovação e o desenvolvimento de conhecimentos científico-tecnológicos, para atender às demandas dos arranjos produtivos locais e regionais, contribuindo para o desenvolvimento social, econômico e ambiental com inserção de cidadãos no mundo do trabalho.

CONCLUSÃO

Tendo como base todos os fundamentos apresentados e para conclusão dessa discussão, recorreremos ao que escreve Meszáros, (2008, p. 12) que sustenta a ideia de que “a educação deve ser sempre continuada, permanente, ou não é educação”. Nesse mesmo horizonte, defende a existência de práticas educacionais que permitam aos educadores e alunos trabalharem as mudanças necessárias para construção de uma sociedade na qual o capital não explore mais o tempo de lazer, pois as classes dominantes impõem uma educação para o trabalho alienante, com o objetivo de manter o homem dominado.

Diante, das concepções e fundamentos que serviram de base e de reflexão, compreende-se que um projeto de Educação do Campo pública integrada ao Ensino Médio com qualidade pode contribuir com a elevação de escolaridade e o processo de formação profissional para inserção social, política, econômica e cultural dos sujeitos. Para tanto, necessita-se de mudanças de paradigmas para uma verdadeira promoção de uma escola que auxilie no processo novas relações entre os sujeitos da educação, os seus conhecimentos e saberes necessários com característica unitária e politécnica que cumpra com a sua função social para promoção da melhoria da qualidade de vida.

Por fim, pode-se afirmar que o tema em debate, no contexto da Educação Profissional do Campo faz parte de um sistema estadual ainda defasado e desqualificado com resquícios de estrutura tradicional que ainda faz parte da educação brasileira. Conclui-se, portanto, que a melhoria da qualidade da Educação Profissional no Campo é um ato gratuito, de solidariedade coletiva. Essa conquista não é algo que se instala ou se institui de uma única vez, é um processo

de conquista que acontece ao longo do tempo, através de aperfeiçoamento contínuo, dedicação permanente e avaliação participativa dos atores educacionais, principais interessados.

REFERÊNCIAS

- ARROYO, Miguel Gonzalez. Políticas de Formação de Educadores (as) do campo. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 27, n. 72, p. 157-176, maio/ago. 2007.
- ANTONIAZZI, Maria Regina Filgueiras; NETO, Alberto Álvaro Vasconcelos Leal. Educação profissional integrada ao ensino médio: concepção e políticas públicas no governo Lula. **Anais... . IV COLÓQUIO INTERNACIONAL EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE**, 2008. Disponível em: <<https://pt.scribd.com/document/291419259/Educacao-profissional-integrada-ao-ensino-medio-concepcao-e-politicas-publicas-no-governo-Lula>> Acesso em: 13 set. 2016.
- BURGHGRAVE, Thierry. **Vagabundos, Não Senhor Cidadão Brasileiros e Planetários: uma experiência educativa pioneira do Campo**. UNEFAB. Orizônia (GO), 2011.
- CALDART, Roseli Salete. **Por Uma Educação do campo: Traços de uma identidade em construção**. In: Seminário Nacional por uma educação do campo. Brasília, 2002, p. 18-25.
- CALDART, Roseli Salete. A Escola do Campo em Movimento. **Currículo sem fronteiras**. Brasília, v. 3 n. 1, p. 60-68, jan./jun., 2003.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. Projeto societário contra-hegemônico e educação do Campo: desafios de conteúdo, método e forma. In: MUNARIN, Antônio et al. (Org's) **Educação do Campo: Reflexões e perspectivas**. Florianópolis: Insular, 2010.
- FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. A busca de articulação, entre trabalho, ciência e cultura no ensino médio. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (Org's). **Ensino Médio: Ciência, Cultura e Trabalho**. Brasília: MEC/SEMTEC, 2004. p. 11-34.
- FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (Org's.). **Ensino médio integrado: concepções e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005.
- KOLLING. Edgar Jorge, NERY, Ir; MOLINA, Monica Castagna (Org's). Por uma Educação Básica do Campo. **Coleção por uma educação do campo**. Luziânia – GO, v. 1, p. 98, Entidades promotora, (CNBB, MST, UNICEF, UNESCO, UNB), 1998.
- KUENZER, Acácia Zeneida. **Desafios teórico-metodológicos da relação trabalho-educação e o papel social da escola**. Petrópolis: Vozes, 1998.
- MACHADO, Lucília Regina de Souza. Ensino Médio e Técnico com Currículos Integrados: propostas de ação didática para uma relação não fantasiosa. In: MOLL, Jaqueline et al. (Org's.) **Educação Profissional e tecnológica no Brasil**

contemporâneo: Desafios, tensões e possibilidades. Porto Alegre: ARTMED EDITORA S.A, 2009.

MANFREDI, Silvia Maria. **Educação Profissional no Brasil.** São Paulo: Cortez, 2002.

MÉSZÁZOS, István. **Educação para além do capital.** 2ª ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

MOLINA, Mônica Castagna. **Educação do Campo e Pesquisa II: Questões para reflexão (Org).** Brasília : MDA/MEC, 2010.

MONASTA, A. **Antonio Gramsci.** Tradução Paolo Nosella. Recife: Editora Massangana, 2010.

MOURA, Dante Henrique. **Trabalho e formação docente na educação profissional** [recurso eletrônico]. Curitiba: Instituto Federal do Paraná, 2014. - (Coleção formação pedagógica; v. 3).

PEREIRA, M. F. R. **Trabalho, Globalização e Ideologia.** Curitiba: Instituto Federal Paraná: Educação a Distância, 2011.

RAMOS, Marise. N. Concepção de Ensino Médio Integrado a Educação Profissional. In: Seminário sobre Ensino Médio, 2007. Natal. **Anais...** Paraná: Secretaria de Educação do Estado do Paraná. 2007, p. 1- 25.

____. **Educação Profissional: História e Legislação.** Instituto Federal do Paraná: Curitiba, 2011a.

____. **Políticas e diretrizes para educação profissional no Brasil.** Instituto Federal do Paraná: Curitiba, 2011b.

SAVIANI, Dermeval. **Sobre a concepção de politécnica.** Rio de Janeiro: EPSJV/Fiocruz, 1989.

SHULGIN, Viktor N. Nikholae Vich. **Rumo ao Politecnismo.** São Paulo: Expressão Popular, 2013.

MEMÓRIAS E EX-ALUNOS DA ESCOLA MUNICIPAL RURAL REUNIDA TAMANDARÉ (PARANAÍBA- MS)

Maria Ângela Pereira Pedroso¹

Ademilson Batista Paes²

INTRODUÇÃO

Antropologicamente a cultura pode entendida como um sistema comum de significados com conteúdos explícitos ou não, que são apreendidos ou não pelos membros do grupo social e reproduzidos. Dessa forma, parte da cultura de um grupo é formada por códigos, normas e pressões de mudanças e acréscimos ao que já existe, ou seja, a cultura não é estática, ela está em constante mudança de criação e recriação, é dinâmica (OLIVEIRA, 2013).

Segundo esse entendimento, podemos dizer que cultura escolar é uma rede de significados criados e compartilhados pelos membros do grupo da escola na construção e organização do seu cotidiano, ou seja, a escola possui uma cultura organizacional. Para Viñao Frago (1995) Cultura Escolar pode estar relacionada a modelos de organização, estratégias, saberes e uma diversidade de práticas a serem definidas e compartilhadas nas escolas pelas comunidades escolares.

Esse conceito de cultura organizacional tem origem empresarial, mas foi trazido para o campo da educação na década de 1970, como uma forma de analisar a organização escolar, passando a ser conhecida como cultura escolar, pois a escola possui uma cultura própria exprimindo valores, representações e crenças de seus membros (OLIVEIRA, 2013).

Na escola não se aprende apenas os conhecimentos das disciplinas, também são estabelecidos comportamentos e hábitos que governamenta³ a vida das pessoas em formação. Ou seja, a cultura escolar acaba remodelando

1 Mestranda em Educação (PGEDU/UEMS/Paranaíba, sob a orientação do prof. Ademilson Batista Paes e membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em História da Educação Brasileira (GEPGEB – CNPq – 2005).

2 Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação (Mestrado – PPGE/UEMS/Paranaíba) e do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional (Mestrado – PROFEDUC/UEMS/Campo Grande). Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em História da Educação Brasileira (GEPHEB/CNPq-2005) e do Grupo de Estudos e Pesquisas em História, Gênero e Diversidade (GEPHIS/CNPq/2024).

3 Governamento são formas de exercícios de poder sobre os indivíduos, agindo e afetando a maneira como os indivíduos conduzem a si mesmo (BUJES, 2012).

comportamentos e a formação do caráter daqueles que passam pela disciplina do corpo e pelo direcionamento das consciências (DOMINIQUE JULIA, 2001). A Cultura Escolar está relacionada a modelos de organização, estratégias, saberes e uma diversidade de práticas definidas e compartilhadas nas escolas pela comunidade escolar (VIÑAO FRAGO, 1995).

A escola não é apenas reprodutora de conhecimentos, mas também produtora de cultura específica que se alastra por toda a sociedade (CHERVEL, 1990). A cultura escolar não envolve apenas de sujeitos que frequentam a escola, as ideias, normas, comportamentos são levados até às famílias pelos alunos, dessa forma, molda e transforma a cultura da sociedade.

Para Viñao Frago (1995), esse conjunto de comportamentos, ideias, normas, práticas e técnicas integram e caracterizam a escola e sua cultura, envolvendo toda a vida escolar. Esse jeito de pensar que é compartilhado, assumido, não questionado e interiorizado, são utilizados nas tarefas diárias da escola. Diante disso, podemos dizer que a cultura escolar determina o que se quer ensinar, considerando de fato, o contexto sociocultural onde a escola está inserida.

Assim, compreende as ações educativas que aconteceram no interior da escola a partir de normativas estabelecidas pelos responsáveis que a compõem ou por meio de programas oficiais. Por meio destes textos normativos os pesquisadores são levados a compreender as práticas pedagógicas concernentes a essas escolas (DOMINIQUE JULIA, 2001). Relembrar fatos e acontecimentos do passado é lidar com sentimentos ocultos, fazendo uma reflexão a partir de suas representações, às vezes trazendo certa melancolia expressa no olhar e na voz dos entrevistados, é importante destacar que rememorar não é necessariamente reviver o passado, configura-se como um repensar sobre o passado.

A escola é parte integrante da vida de muitas pessoas, as vivências nesse espaço permite recordações para toda a vida, um ambiente vasto de interações, aprendizagens e recordações. As recordações transbordam sensações de alegria e saudade, consideramos assim a escola um lugar ligado às memórias e sentimentos individuais. Para Bosi (1995, p. 57), “A memória do indivíduo depende de seu relacionamento com a família, com a classe social, com a escola, com a igreja, com a profissão: enfim, com os grupos de convívio e os grupos de referência peculiares a esse indivíduo”.

Baseada nessas considerações o objetivo neste artigo foi destacar os fragmentos de memórias e vivências de ex-professores e ex-alunos da Escola Reunida Tamandaré no município de Paranaíba MS, no período de 1969 a 1982. Assim sendo, a partir das experiências do presente foi realizado o olhar para o passado, destacando que não se pretende reconstruir a história do mesmo modo que existiu, mas sim desempenhar uma representação deste.

ASPECTOS METODOLÓGICOS

Na tentativa de compreender as representações de cultura escolar da Escola Reunida Tamandaré no município de Paranaíba MS, por meio das memórias de ex-professores e ex-alunos no período de 1969 a 1982, optamos por uma pesquisa qualitativa, pois a produção de dados é realizada pelo pesquisador em contato direto com o meio e a situação estudada com intuito de compreender os fenômenos segundo a visão dos participantes (LUDKE; ANDRÉ, 1986).

Na busca em conhecer, ocorre uma interação com os participantes e se desenvolve uma proximidade em nível pessoal por meio de suas histórias (GONZAGA, 2011), dessa forma, é preciso atenção em relação a elas e seus contextos históricos, no sentido de não perder informações importantes.

Além de qualitativa, a pesquisa foi ancorando no método da História Oral que privilegia as histórias contadas pelo grupo pesquisado. Meihy (2000, p. 85) chama de “história oral os processos decorrentes de entrevistas gravadas, transcritas e colocadas a público segundo critérios predeterminados pela existência de um projeto estabelecido”.

A história oral permite que as pessoas expressem livremente seus sentimentos, permite que relatem a história de suas vidas. Estar alerta é necessário para que se possa interpretar as expressões esboçadas, como silêncio, sorriso, careta, para assim compreender o sentido, o significado, a importância do que nos está sendo transmitido (SPÍNDOLA; SANTOS, 2003).

Como ferramenta de pesquisa optamos pela entrevista semiestruturada como ferramenta de pesquisa, pois permite ao pesquisador produzir muitos dados. Segundo Thompson (1992) para ser bem-sucedido o entrevistador deve ter:

Interesse e respeito pelos outros enquanto pessoas e flexibilidade nas reações em relação a eles; capacidade de demonstrar compreensão e empatia pela opinião deles; e, acima de tudo, disposição para ficar calado e escutar [pois senão] irá obter informações que, ou são inúteis, ou positivamente enganosas (THOMPSON, 1992, p. 254).

A entrevista exige do pesquisador muito cuidado para que as interferências não contaminem as respostas e não gere informação sem relevância para o trabalho.

Para melhor interpretação e análise das entrevistas utilizamos as contribuições de Diana Gonçalves Vidal (2005), Dominique Julia (2001) Elizabeth Figueiredo de Sá (2006), Luciano Mendes de Faria Filho (2004).

Quadro 01- Entrevistados

| NOME | IDADE | FUNÇÃO |
|---|---------|---------------|
| Maria Auxiliadora Demétrio da Silva Félix | 61 anos | Ex-aluna |
| João Luiz da Costa | 67 anos | Ex-aluno |
| Ângela Aparecida de Almeida | 59 anos | Ex-aluna |
| Abadia Paulino da Silva | 62 anos | Ex-aluna |
| Maria Soldera de Lima | 76 anos | Ex-aluna |
| Damir de Oliveira Paula | 81 anos | Ex-professora |

Fonte: Dados da autora (2022)

As entrevistas foram realizadas em três meses, de dezembro (2022) a fevereiro (2023). Estivemos nas casas dos ex-alunos e uma ex-professora buscando saber respeito de suas lembranças sobre a rotina escolar como castigos, matérias escolares, as atividades cívicas entre outros assuntos que pudessem ajudar na composição da cultura escolar dentro do recorte temporal da nossa pesquisa.

AS REPRESENTAÇÕES DA CULTURA ESCOLAR DA ESCOLA REUNIDA TAMANDARÉ NA MEMÓRIA DE EX-ALUNOS

Ao recordarem suas vivências na escola, os ex-alunos entrevistados destacaram a rigidez dos professores para manter a ordem e a disciplina buscando com essa ação assegurar as aprendizagens e ensinamentos, “Tinha professor, que gostava de bater na gente demais com uma palmatória” (João Luiz). “A gente ficava de castigo sem recreio, estudando”(Abadia). Percebe-se que os castigos fizeram parte da história das práticas escolares da Escola Reunida Tamandaré, deixando traços nas memórias de ex-alunos. Segundo Silva (2017, p. 108) o uso da palmatória na rotina da escola “corrigia, inibia os hábitos considerados subversivos, que além de controlar moralmente e fisicamente o aluno castigado servia de sobreaviso aos outros para que [...] não excedessem os limites impostos pelas regras e aprendessem a lição”.

Como apontado por Silva (2017), o castigo foi muito comum no passado e usado como forma de regras e controle por imposição do medo,mas algumas vezes o tiro saía pela culatra como conta a ex-aluna Maria Auxiliadora:

Me lembro que o seu Januário dar um palmada como dizia ele na mão do menino chamado Sebastião ele não queria dar a mão então ele ergou a mão do Sebastião para segurar quando ele desceu a palmatória o aluno puxou a mão muito rápido aí a palmatória pegou foi na mão dele aí ficou balançando a mão e nós todos os alunos rimos muito ele deu um grito caem a boca agora e agente não conseguia parar de rir.

As práticas dos castigos físicos embora abolidos, na metade do século XX ainda perpetuaram silenciosamente. Em Mato Grosso, o Regulamento de 1872, permitia aplicar nas escolas somente os castigos morais, porém o regulamento não foi o suficiente para combater tais práticas.

Em se tratando da rotina escolar, todos os dias as aulas iniciavam com a formação da fila e em seguida o cantando hino nacional, como relata a ex-aluna Abadia:

Cantar o hino era uma regra para entra na sala de aula, como era no pátio da escola, só não tinha quando estava chovendo. As aulas seguiam normal todos os dias, naquele tempo, tinha muita desigualdade por idade, era todos juntos, só que fazendo a mesma série, era uns trinta alunos ou mais, só tinha uma sala. Depois do hino, a gente ia pra sala, corrigia as tarefas nos cadernos ou na lousa.

A frase dela “[...] naquele tempo, tinha muita desigualdade por idade, era todos juntos [...]”, revela traços de um Brasil rural, com salas de aulas mistas e multisseriadas. Essa era a solução, visto que o número de alunos era insuficiente para formar salas de aula com crianças da mesma idade, então reunia todos em uma sala, em termos de gastos era mais barato para o município, pois em pregava apenas uma professora.

O nacionalismo era ensinado por meio do canto do hino nacional e, portanto, uma regra onde todos participavam. Outro momento para desenvolver o sentimento de nacionalismo era o desfile cívico de 7 (sete) de setembro em comemoração à Proclamação da Independência do Brasil⁴ que era organizado pela escola. “Era muito simples, só desfilava pelas ruas do distrito cantando o hino e marchava. As famílias que moravam no distrito gostavam de ver, não tinha convidados, ia quem gostava” (Abadia).

Abadia ressaltou que além da rigorosa rotina diária, havia também regras para serem cumpridas quando pessoas visitavam a escola: “Quando tinha visita, quando entrava na sala de aula os alunos tinha que alevantar e cumprimentava todos ao mesmo tempo o visitante” (Abadia). Eram muitas regras, composição de filas, canto do hino, uso obrigatório do uniforme (blusa branca e saia ou calça azul), chamada da presença, regras para falar, regras para sentar.

Sobre o conteúdo desenvolvido em sala Abadia relata que havia o “[...] livro de leitura, eu aprendi a ler com ele, o professor ensinava várias vezes e depois tomava a lição, passava também ponto na lousa, agente copiava e depois ele tomava a lição” (Abadia).

4 A data relembra o acontecimento histórico de 7 de setembro de 1822, o Dia da Independência no Brasil. Conhecido como um dos fatos mais marcantes da história do país, o dia 7 de setembro marca a independência brasileira em relação a Portugal, fato que foi oficializado por D. Pedro I às margens do Rio Ipiranga.

As imagens abaixo mostram o livro de leitura que era utilizado nos meados dos anos 70.

Figura 1: Página de rosto do livro I: Pedrinho



Fonte: acervo da autora.

A coleção foi muito utilizada nas décadas de 50 a 70 como manual de leitura, as séries graduadas de leitura passaram a existir quando houve a institucionalização da escola graduada, os chamados grupos escolares. Intitulados como livros de leitura, a Coleção era composta por 4 (quatro) livros e 1 (uma) cartilha, todos escritos por Lourenço Filho que preservava nos volumes a continuidade e o gradativo aprofundamento das lições, conforme a série a que se destinavam, parte de uma proposta de educação ligada a finalidades civilizadoras, unidas tanto pela ideia de formar o bom cidadão, leal, cuidadoso, estudioso e obediente. Sobre isso Candau (2011, p.241), ressalta que:

A cultura escolar dominante em nossas instituições educativas, construída fundamentalmente a partir da matriz político-social e epistemológica da modernidade, prioriza o um, o uniforme, o homogêneo, considerados como elementos constitutivos do universal (CANDAUI, 2011, p. 241).

Outro conteúdo muito cobrado pelos professores da época era a tabuada, que segundo a ex-aluna Angela Aparecida “tinha que ler até decorar, depois a professora tomava a lição de cada casa da tabuada e quem não desse conta ficava sem recreio”. Os depoimentos mostram bastante ênfase na memorização como estratégia de aprendizagem e percebemos que tanto a prática pedagógica quanto o currículo eram tradicionais, visto que os conteúdos eram engessados e indiscutíveis, ou seja, “pronto e acabado, e o material de ensino, quase sempre é o mesmo em qualquer país ou parte do país, devendo ser repassado e memorizado para ser avaliado (em arguições orais, de preferência)” (MARTINS, 2005, p. 44).

Sobre as estratégias de avaliações os ex-alunos relataram que seus professores davam um texto para estudarem e depois faziam perguntas sobre o texto nas provas “tinha que estudar e decorar porque a gente não sabia as questões que ia passar, tinha que responder as questões, as respostas em cima do texto estudado” (Abadia). Já a Angela ressaltou que precisava decorar e que não era fácil, mas davam conta e que no “dia de prova virava choradeira de tanto medo, no final de cada bimestre a gente levava os boletins para casa para nossos pais ver as notas”.

Observa-se que nessa época predominava a prática da memorização, avaliação classificatória, emulação, castigos, ou seja, ser um bom professor bastava preparar a apresentação do conteúdo, tomar o conteúdo, trabalhar os exercícios “num processo de repetição do preestabelecido, condicionado a um currículo fixo, determinado e organizado por justaposição de disciplinas” (PIMENTA & ANASTASIOU, 2002, p. 148).

Sobre o percurso feito pelos alunos até a escola o Sr. João relata que havia crianças que caminhava, “quatorze quilometro a pé para ir pra escola, eu estudei de manhã e estudei na parte da tarde, conforme era, se eu tivesse no primeiro ano tinha um horário, se eu mudasse a série já mudava para tarde”. Ele ainda complementa dizendo que a escola não oferecia merenda, dessa forma, levavam de casa, e segundo ele “arroz, feijão às vezes lá um dia minha mãe fazia as vezes algum biscoito e levava era tudo merenda né, mais sempre era num caldeirãozinho e nós comia gelado lá aquela comida, era nossa merenda” (João Luiz).

Apesar do O Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE) existir desde a década de 1940, somente em 1994 houve a descentralização dos recursos por meio da Lei nº 8.913 de 12/07/1994 que celebrou convênios com os Secretarias de Educação municipais e estaduais passando a estes a competência de atendimento aos alunos, dessa forma, o atendimento que era de 1.532, subiu para 4.314 em 1998 representando um aumento de 70% no oferecimento de merenda escolar para os alunos dos municípios brasileiros (BRASIL, 2023).

OS CADERNOS: MATERIALIZAÇÃO DAS REPRESENTAÇÕES

A utilização de cadernos como fonte histórica compreende vários campos de pesquisa, de acordo com Mignot (2008), historiadores da educação, estudiosos em formação de professores, psicólogos, entre outros, que se interessa em pesquisar experiências cotidianas em sala de aula, têm investigado os cadernos valorizando-os como objetos ou fontes de pesquisa.

Vinão Frago e Escolano (2008) ao mencionarem os cadernos escolares como fonte histórica nos aspectos metodológicos e historiográficos desta que:

Os cadernos foram utilizados como fonte para o conhecimento das imagens e representações sociais sobre a infância, a escola, a família e outros temas similares; como instrumentos de aculturação escrita; como veículos transmissores de valores e atitudes ou um modo de doutrinação ideológica e política; como uma forma a mais de trabalho dos alunos junto aos exercícios e folhas soltas. E, ainda, como meio para o estudo do currículo e das diferentes disciplinas e atividades escolares (distribuição do tempo e organização do trabalho em sala de aula, elaboração de uma tipologia de atividades e exercícios, avaliação deste, etc.); como uma inovação educativa dentro do movimento internacional da Escola Nova e como um instrumento de expressão pessoal e subjetiva do aluno. (FRAGO, ESCOLANO, 2008, p.18).

Considerando que as características físicas, os modos de uso dos cadernos escolares, a organização interna participa da produção dos discursos materializados em suas páginas e sua apreciação como fonte histórica, permite o conhecimento de práticas educativas, até mesmo aspectos pedagógicos e políticos de uma determinada época.

Nessa pesquisa, foram analisados os cadernos do Sr João Nunes da Costa, os quais compreendem os anos de 1970, 1971, 1972 e 1973. Passamos a apreciação dos cadernos escolares como fontes históricas de pesquisa e materialização da cultura escolar da Escola Reunida Tamandaré. Foram analisados 20 (vinte) cadernos que abrangem as disciplinas de língua portuguesa, aritmética, caligrafia, história, ciências e educação moral e cívica e compreendem cópias de textos, exercícios, treinos ortográficos e ditados.

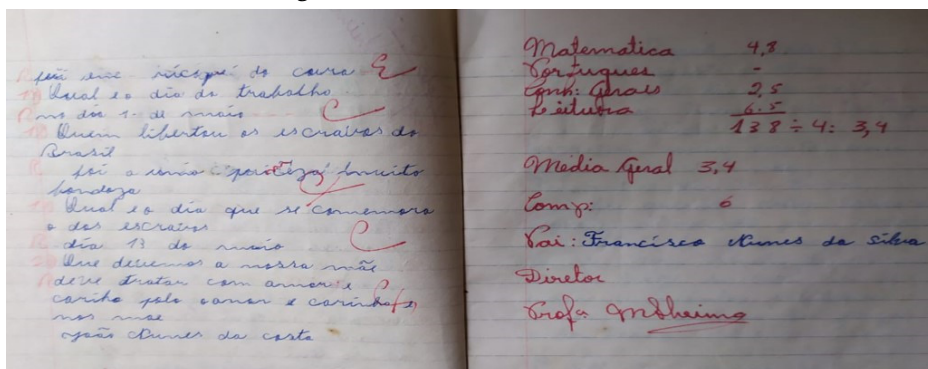
O caderno do aluno João Nunes da Costa cursava o 1º ano em 1970, era misto. Ali foram encontradas atividades envolvendo problemas de matemática, questionário de ciências, pontos de história, algarismo romano, tabuada, dezenas, centena e milhar e ainda continhas de multiplicação com prova real. As correções eram realizadas com caneta vermelha e atribuição de uma nota de zero a dez. Nota-se uma importância maior à disciplina de matemática, visto que há uma maior quantidade de atividades de cálculos com uso de tabuada, algarismo romano, conjunto, resolução de problemas, dezena e centena de milhar.

Percebe-se que os conteúdos estudados se direcionavam aos alunos que haviam concluído o processo de alfabetização. Foi observado que as cópias e ditados eram recursos utilizados com frequência em sala de aula buscando a memorização e aperfeiçoamento da linguagem escrita. Também foram encontrados recados dos professores para os pais deixando sua presença registrada no caderno, que é representada também pelas marcas de correções. Lopes (2008) em “Cadernos Escolares: memória e discurso em marcas de correção”, aponta que as marcas de correção é uma prática discursiva que insere nas relações de ensino e aprendizagem.

As marcas de correção materializam uma representação da memória discursiva da comunidade escolar. O dizer do professor, que se materializa por meio delas, constitui-se em um dos elementos que contribui para delinear a identidade profissional docente, já que é um discurso em relação estreita com práticas específicas ao contexto escolar e não a outro. (LOPES, 2008, p. 200)

Os registros escritos materializados nos cadernos do ex-aluno da escola Reunida Tamandaré, estavam em ótimo estado de conservação, demonstrando assim o cuidado e o zelo em guardar as recordações de uma época vivenciada. Em análise ao caderno do aluno João Nunes da Costa de 1970, foi possível identificar as provas como a sabatina.⁵

Figura 4: – Caderno de Provas / 1970



Fonte: acervo da pesquisadora

Como mostra a figura 4, após as provas, a professora fazia um informe das médias que deveria ser assinado pelos pais para que tomassem ciência das notas dos filhos.

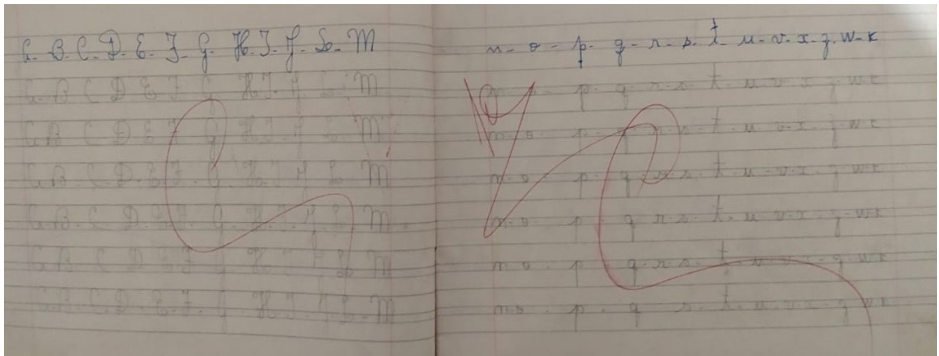
O trabalho de folhear e compreender as páginas dos cadernos permitiu visualizar e compreender como eram realizados os registros escolares, a marcação

⁵ De acordo com o dicionário online sabatina é a recapitulação das matérias estudadas, geralmente por meio de perguntas aos estudantes.

do tempo se materializando de diferentes modos. O cabeçalho marcava o dia, o mês e o ano em que determinada atividade era realizada, trazendo também o nome da escola e o nome do aluno.

O caderno de caligrafia, conforme a análise, foi utilizado simultaneamente às atividades diárias, com a finalidade de usar corretamente o traçado das letras, e diferenciar letras e palavras maiúsculas e minúsculas, conforme mostra a figura 5.

Figura 5: Caderno de caligrafia/ 1973



Fonte: acervo da autora

A análise dos cadernos permitiu revelar algumas estratégias de organização do trabalho dos professores no cotidiano das salas, sendo que os cadernos são elementos materializados das práticas escolares, porém, para fazer uma afirmação de como era a Cultura escolar da Escola Reunida Tamandaré, dentro do nosso recorte temporal, são necessárias investigações de outros documentos escolares da época os quais pretendemos apresentar ao final dessa pesquisa de mestrado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os dados apresentados nesse artigo mostraram que o ensino na Escola Escolar da Escola Reunida Tamandaré, de 1969 a 1982, era do tipo tradicional. A escola primária era constituída de salas multisseriadas e número reduzido de alunos. Era de difícil acesso tanto para professores, quanto para os alunos que caminhavam quilômetros para estudar. As condições físicas e de pessoal eram precárias, o professor era multifuncional, cuidando da limpeza, dos registros, da organização e do ensino, além de ser mal remunerado. A função da escola era ensinar o aluno a aprender a ler, escrever e contar.

Os professores não qualificados, os conteúdos eram apresentados mediante aulas expositivas e os alunos faziam os exercícios repetidas vezes onde aprendiam por meio da memorização, ou seja, o ensino e a aprendizagem eram totalmente mecânicos. A prática pedagógica era única sem diferentes estratégias

de ensino. A prova era feita de maneira a classificar o aluno e não avaliara a sua aprendizagem no decorrer do ano letivo. O ensino tradicional limitava o tempo, espaço e questionamentos, sem favorecer uma aprendizagem significativa. As relações eram de opressão e manutenção da ordem. Ao expor isso não se quer culpabilizar o professor, pois não recebiam capacitação para exercer a docência, era muito mais fácil e mais barato contratar professores leigos para fazer o mínimo nas escolas e não ser acusado de não oportunizar a educação.

A escola não estimulava o aluno no processo de construção do conhecimento muito menos favorecia uma transformação social. Porém, devemos entender que esses fatos favoreceram, no decorrer do tempo e da história, o repensar a educação de modo a buscar a transformação. Olhar para o passado ajuda a pensar que futuro queremos e como faremos para atingir o sonho de uma educação que transforme o mundo em que vivemos num mundo mais justo, mais humano e com oportunidades iguais para todos.

REFERÊNCIAS

BOSI, E. **Memória e Sociedade: Lembranças de Velhos**. 4. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

BRASIL. **Programa Nacional de Alimentação Escolar**. Ministério da Educação. Brasília, 2023. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/programas/pnae/pnae-sobre-o-programa/pnae-historico>. Acesso em: 04 mar. 2023.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Movimento sociais processos de inclusão e educação. **Revista Teias**. v.12 n.24, 2011, p. 279-284, jan./abr.

CHERVEL, A. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. **Teoria & Educação**. Porto Alegre, n.2, p.177-229, 1990.

DOMINIQUE, Julia. A Cultura Escolar como Objeto Histórico. **Revista Brasileira de História da Educação** n°1 jan./jun. 2001. Disponível em: <https://repositorio.unifesp.br/bitstream/handle/11600/39195/Dominique%20Julia.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 23 mar 2021.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de; GONCALVES, Irlen Antônio; VIDAL, Diana Gonçalves; PAULILO, André Luiz. A cultura escolar como categoria de análise e como campo de investigação na história da educação brasileira. **Educ. Pesqui.** [online]. 2004. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S1517-97022004000100008&script=sci_abstract. Acesso em 22 fev. 2022.

GONZAGA, Amarildo Menezes. A pesquisa em educação: um desenho metodológico centrado na abordagem qualitativa. *In*: PIMENTA, Selma G.; GHE-DIN, Evandro, FRANCO, Maria Amélia S. (org.). **Pesquisa em educação: alternativas investigativas com objetos complexos**. São Paulo: Edições Loyola, 2011.

LOPES. I. C. Cadernos escolares: memória e discurso em marcas de correção.

- In: MIGNOT, A. C. Venancio (org.). **Cadernos à vista**: escola, memória e cultura escrita. Rio de Janeiro: Uerj, 2008.
- LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.
- MARTINS, Elizabeth Antônia Leonel de Moraes. **O Currículo Possível na Educação Superior**: estudos sobre o curso de biologia em uma Universidade Amazônica. Tese (Doutorado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano) – Universidade de São Paulo. São Paulo, 2005.
- MEIHY, José Carlos S. Bom. Desafios da história oral latino-americana: o caso do Brasil. In: FERREIRA, Marieta de M.; FERNANDES, Tania Maria; ALBERTI, Verena (org.). **História oral**: desafios para o século XXI [online]. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2000. Disponível em: <http://books.scielo.org>. Acesso em: 18 ago. 2020.
- MIGNOT, Ana Chrystina Venancio (Org.). **Cadernos à vista**: escola, memória e cultura escrita. Rio de Janeiro: Eduerj, 2008.
- OLIVEIRA, Lindamir C. Vieira. Cultura Escolar: Revisando Conceitos. **RBPAE**, v.19, n.2, jul./dez. 2013. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpaee/article/view/25445/14788>. Acesso em: 23 jul. 2022.
- PIMENTA, S. G; ANASTASIOU, L. G. C. **Docência no ensino superior**. Vol. 1 SP: Cortez, 2002.
- SÁ, E.F. **De criança a aluno**: as representações da escolarização da infância em Mato Grosso (1910-1927). Cuiabá: EdUFMT, 2006.
- SILVA. R. N. Sobre o tempo e o controle dos corpos na escola primária: O que dizem dezessete professores do território da grande Aracaju (1930-1961). **Interfaces científicas – Educação – Aracaju**, v.5, n. 3, p.97-112, jun-2017.
- SPÍNDOLA, Thelma; SANTOS, Rosângela da Silva. Trabalhando com a história de vida: Percalços de uma pesquisa(dora?). **Revista da Escola de Enfermagem da USP**, São Paulo, v. 37, n. 2, p. 119-26, jun. 2003.
- THOMPSON, Paul. **A voz do passado**: história oral. Tradução Lólio Lourenço de Oliveira. São Paulo: Paz e Terra, 1992.
- VIDAL. D. Culturas e Práticas Escolares. In: SOUZA. R. F.; VALDEMAR- IAN. V. T. **A Cultura Escolar em Debate**. Autores Associados. Campinas. 2005. disponível em: Web site: <https://www.memoriasdeparanaiba.com.br/> - 2020. Acesso em 19/11/2022.
- VIÑAO FRAGO, Antônio. Historia de la educación e historia cultural: posibilidades, problemas, cuestiones. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, 1995.
- VIÑAO, Antônio. Os cadernos escolares como fonte histórica: aspectos metodológicos e historiográficos. In: MIGNOT, Ana Chrystina Venancio (Org.). **Cadernos à vista**: escola, memória e cultura escrita. Rio de Janeiro: Eduerj. 2008.

MATÉRIA ESCURA E ENERGIA ESCURA: UM DEBATE COM ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO DO C. E. JOÃO MOHANA EM PERITORÓ-MA

Raimundo Cazuzza da Silva Neto¹

1. INTRODUÇÃO

O presente estudo tem como objetivo principal debater intuitivamente os conhecimentos equivocados sobre a presente temática de matéria escura energia escura no ensino médio, para essa abordagem propus uma pesquisa qualitativa sobre a temática, solicitei que pesquisassem em sites de ensino de astronomia, astrofísica e cosmologia em livros de didáticos da educação básica, a partir dessas seleções de conteúdos, apliquei um questionário qualitativo onde os estudantes responderam assinalando “sim” ou “não” para cada uma das cinco indagações, essa abordagem ainda é muito complexa de desconhecidos no meio científico, essa dimensão é ainda mais complexa quando se trata de aplicação com estudantes.

A princípio abordo as novas observações das ciências galácticas, diante dos novos estudos da astronomia, astrofísica e cosmologia, através da revisão da literatura com autores que já tem trabalhos publicados com a temática, faço análise por meio de divulgações científicas sobre as novas imagens pesquisas do telescópio James Webb, que estão desafiando os cientistas, abordando um pouco da história das primeiras observações de Edwin Hubble, que notou o afastamento das galáxias, conjecturando sobre o erro de Albert Einstein, sobre a constante cosmológica, apontando ainda para a matéria escura é um dos ingredientes mais fundamentais para compreensão em várias áreas da astrofísica e cosmologia. Foi proposta no início do século XX, mas ainda hoje, cerca de 90 anos depois, sua natureza ainda é um mistério.

¹ Mestrando do MNPEF- Mestrado Nacional Profissional em Ensino de Física Pelo IFMA - (Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão), conceito CAPES 05, (2023-2024). É Bolsista da (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) CAPES. Possui Graduação em Licenciatura em Ciências - Matemática pela (UEMA), Universidade Estadual do Maranhão, Possui Graduação em Licenciatura Plena em Física pela UniC-Sul - (Universidade Cruzeiro do Sul), é Bacharel em Administração - (Faculdade Maranhense - FAM), Professor de Matemática e Física da SEDUC -MA e SEMED. E-mail: profnetocazuzza@hotmail.com, Endereço para acessar este CV: <http://lattes.cnpq.br/7529687876362549>, Orcid: <https://orcid.org/0009-0001-2352-6027> Citações bibliográficas CAZUZA DA SILVA NETO, RAIMUNDO ; SILVA NETO, R.C.; NETO CAZUZA, R.d.S.

Na primeira sessão abordo as principais ciências espaciais, conceituando cada uma delas, como astronomia, astrofísica e cosmologia, fazendo um paralelo com as primeiras constatações de expansão do universo, percebido e observado pelo astrônomo Edwin Hubble, corroborando com todas as conjecturas de Albert Einstein, tais como relatividade, ondas gravitacionais, buracos negros e a constante cosmológica que ficou conhecido como erro de Einstein, parafraseando Stephen Hawking, discorrendo ainda sobre os pensamentos socráticos sobre astronomia, conceituo cada uma das ciências espaciais como astronomia, astrofísica e Cosmologia, diferenciando cada uma destas, e buscando uma relação entre elas para explicar o cosmo, corroborando com (FRÓES, 2014), que afirma que o interesse por astronomia, astrofísica e cosmologia tem despertado interesses dos estudantes da educação básica.

Na segunda sessão abordo a diferença de matéria escura e energia escura, demonstro justificando que o tema é desconhecido para os estudantes da educação básica, assim como é para os cientistas que tentam desvendá-las, sendo ainda um mistério para a ciência, no entanto faz-se necessário debatermos com os estudantes a presente temática, ainda demonstro estatisticamente a porcentagens de matéria escura, energia escura e matéria bariônica, explicando a diferença entre essas.

Na terceira sessão abordo o efeito doppler e o comprimento de ondas, quando tende para o azul e quando tende para o vermelho, e como os cientistas usam espectrometria para detectar a interação da matéria escura com a energia escura, ou matéria oculta e energia oculta, vale ressaltar que esse efeito doppler é o mesmo que pode ser aplicado no ensino médio, e nas séries finais do ensino fundamental II, aplicando assim a temática outrora debatida nessa escrita.

2. NOVAS OBSERVAÇÕES DAS CIÊNCIAS ESPACIAIS

Como corpo de conhecimento, a Astronomia é uma das Ciências mais antigas produzidas pela humanidade e tem como intuito básico investigar o universo e seus constituintes, tais como estrelas, planetas e galáxias (SCHIPANSKI; VOGEL, 2017).

Diante das novas observações do telescópio James Webb que vem desafiando as teorias cosmológicas, olhar para fora da terra é desafiador e muito desconhecido, apesar de toda a evolução científica e tecnológica dos últimos quase cem anos das primeiras observações de Edwin Hubble, que notou que as galáxias estavam se afastando, e com a comprovação da existência de outras galáxias, e considerando os mais de cem anos da teoria da relatividade geral já comprovada experimentalmente, muitas teorias ainda não foram comprovadas, a humanidade caminha a largos passos em apenas 4% do universo observável, sendo que 96% é matéria escura e energia escura, partindo do pressuposto de

que o universo está em expansão cosmológica, é indutivo conjecturar que a energia escura que não sabemos de fato o que é, de que é constituída poderá ser a constante cosmológica proposta por Albert Einstein, assim como foi proposto a mais de um século a existência de ondas gravitacionais, buraco negros, buracos de minhocas, quasares, estrelas de nêutrons, deformação gravitacional, muitas dessas proposições já comprovadas, portanto porque a constante cosmológica não seria a energia escura desconhecida?

A constante cosmológica poderá ser a expansão do universo em função dessa energia escura que juntamente com a matéria escura compõe 96% do desconhecido da ciência, vale ressaltar que até o presente contexto os físicos não sabem o que expande o universo, que energia é essa tão assustadora que faz com que o universo se expanda mais rápido do que a velocidade da luz? São indagações assustadoras e sem respostas comprovadas ainda, não sabemos se quer se essa energia escura é de fato energia, não sabemos se quer se as mesmas leis da física podem ser aplicadas para essa energia, portanto neste contexto estamos parafraseando a enigmática frase do filósofo Sócrates “sei que nada sei”, isso nos torna cada vez mais obsessivos em buscarmos respostas que ainda não temos e que poderá demorar a termos ou talvez se quer nunca teremos, como bem escreveu Stephen William Hawking: “Deus de fato joga dados. O problema é que Ele os lança onde ninguém pode ver.” Essa foi de fato a correção antagônica da frase proferida por Einstein quando proferiu a célebre frase, afirmando que Deus não joga dados no universo.

3. ASTRONOMIA, ASTROFÍSICA E COSMOLOGIA

De acordo com Cortesi & Alves (2021), entre os mais fascinantes das ciências básicas, a Astronomia em conjunto com a Astrofísica tem o cosmos como o seu principal laboratório. Nesse sentido, o céu estrelado, tem sido o alvo de fascínio por diversas civilizações que passaram pela terra, as quais se preocuparam e têm procurado desenvolver diferentes maneiras de organizá-lo e decifrá-lo através das várias perspectivas filosóficas, teóricas e metodológicas, alterando ao longo de milênios as percepções acerca do universo. Todavia, essas mudanças paradigmáticas de percepção do mundo e de reconstrução de distintos modelos cosmológicos ao longo da história têm sido as mesmas marcas indeléveis de complexidade da Astronomia. Nos séculos XVII e XIX, os estudos da Astronomia estiveram limitados a medida do tempo, das posições e movimentos dos objetos astronômicos mais brilhantes no céu. No entanto, foi a partir das observações astronômicas de Galileu, por meio do telescópio que novas possibilidades teórico-metodológicas se fizeram possível na Astronomia, no que concerne seu espaço-temporal.

Em geral, o trabalho didático com temas relacionados à Astronomia, Astrofísica e Cosmologia desperta um interesse considerável em alunos da Educação Básica, independentemente do sexo, por abordar assuntos que são considerados fascinantes por muitos jovens. Deste modo, o trabalho com temas destas áreas de conhecimento pode colaborar decisivamente para estimular o entusiasmo e a dedicação pelo estudo da Física, uma disciplina que no Ensino Médio costuma ser classificada como uma das menos estimadas (FRÓES, 2014).

Para que fique evidente, é necessário distinguir cientificamente o que é, o que estuda cada uma das três áreas aqui relacionadas, como a Astronomia que Astronomia é uma ciência que estuda a composição e formação dos corpos celestes e os fenômenos que acontecem no Universo. É considerada a mais antiga das ciências, tendo se originado, há milhares de anos, com base na observação do comportamento dos astros e estrelas nos céus. A Astrofísica é a parte da Astronomia que procura estudar os astros aplicando, para isso, os conceitos de física, química etc. descobertos em laboratório. Em outras palavras, a Astrofísica é a Ciência que usa, como laboratório, todo o Universo. Já a Cosmologia é o estudo da origem e da composição do Universo.

Portanto embora haja semelhanças, existem uma distinção entre essas ciências, no entanto diante da fascinação, curiosidade entusiasmada dos alunos da educação básica com as temáticas de astronomia, astrofísica e cosmologia, considerando que essas são as mais inquietantes áreas desafiantes do ensino da física, da ciência no ensino fundamental, desde os primórdios do marco do desenvolvimento da ciência, os povos procuraram respostas para um olhar para as estrelas, galáxias, universo, o conhecimento científico inaugurado por galileu serviram como pontes para sucumbir velhos mitos sobre o cosmo, a ciência moderna, o avanço tecnológico, a sede insaciável em buscar respostas para antigas indagações milenares, tem feito com que especialistas se dediquem grande parte de suas vidas em pesquisas nas áreas que compõem a física.

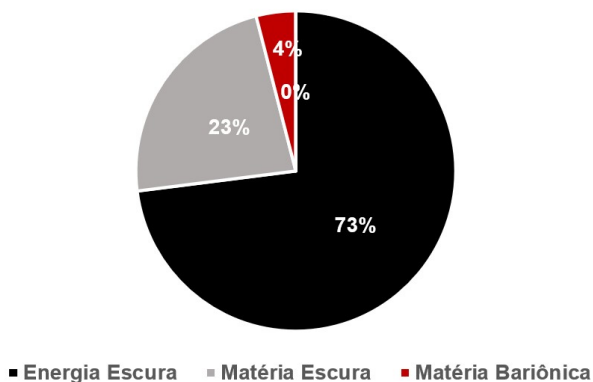
4. ENERGIA ESCURA X MATÉRIA ESCURA

Observar o céu e anotar os movimentos executados pelas estrelas e pelos planetas é uma prática milenar que continua produzindo conhecimentos que estão situados na fronteira da Ciência contemporânea (DAMINELI; STEINER, 2010): dois dos principais “mistérios” acerca do Universo existentes na atualidade dizem respeito à natureza da matéria escura e da energia escura, o chamado “setor escuro”.

Os problemas da massa faltante – ou seja da natureza da matéria escura (SHULGA et al., 2013) – e da aceleração da expansão do universo – ou seja da natureza da energia escura (WAGA, 2005) – são possivelmente as duas principais questões em aberto da Cosmologia atual.

E foi em meio à busca pelo agente causador dessa aceleração que se chegou ao conceito de energia escura, uma forma de energia que gera uma pressão negativa fazendo o Universo se expandir aceleradamente. Um dos maiores desafios da ciências que estuda o cosmo é a parte oculta do universo, a constituição da energia e da matéria escura é intrigante, embora tantas simulações feitas, embora muitas conjecturas, suposições, ainda não somos capazes de responder o imaginável que está desconhecido nessas infinitas regiões do cosmo, essas questões de energia e matéria escura permanecem abertas ainda, e como já mencionei antes foi uma observação curiosa de Einstein que mudou radicalmente a forma como se imaginava que era essa parte do universo, lidar com essas questões desconhecidas tem perturbado a ciência, afinal aumentam as indagações primitivas em saber de que é constituído, imaginemos que apenas 4% do que conhecemos está agrupado e bem tabelado no que nós chamamos de tabela periódica, no total, a nova tabela periódica possui 118 elementos químicos (92 naturais e 26 artificiais). Se em 4% temos isso, então o que nos espera de energia e matéria escura?

Figura 1 – Gráfico demonstrando porcentagens de matéria escura, energia escura e matéria bariônica.



Fonte: própria 2023.

A Figura 1 podemos analisar a quantidade dessas duas propriedades completamente ainda desconhecidas, energia escura ocupa a porcentagem de 73% dessa composição oculta, e a energia escura 23%, totalizando assim o tamanho de nossa insignificância em relação ao oceano infinito do desconhecido, nós podemos apenas constatar que 4% é o conhecimento do cosmos, míseros 4%, sendo que nestes 4% do conhecido, muito ainda é apenas conjecturas e suposições, neste infinito labirinto desconhecido está a perturbação da curiosidade, está oculto apenas o imaginário, ou parafraseando o saudoso Carl Sagan, quando disse: “eu não

quero crer, eu quero saber.” Mas como saber? Se não por meio da crença de que não podemos conhecer? Não sabemos quando a humanidade irá evoluir tecnologicamente e cientificamente a tal ponto, ou talvez nunca consigamos conhecer esse estágio de sabermos o que tem além dos 4% do universo observável, a matéria bariônica ainda tem respostas que as ciências espaciais ainda não responderam, ou ainda não evidenciaram, por exemplo, existe uma forte conjectura ou até mesmo indícios de um planeta X, em nosso próprio sistema solar.

A energia escura não sabemos de fato se é energia, portanto o nome dado para energia escura é o fato dessa acelerar a expansão do universo, de forma muito rápida do que imaginamos, entretanto pode ser a constante cosmológica proposta por Einstein e depois declarada por ele mesmo como um erro, ficando assim conhecida como erro de Einstein, esse nome de energia escura não é que de fato essa é uma energia escura, escura no sentido de desconhecida ou desconhecimento qual é essa energia, usualmente os cientistas a nomeia assim, principalmente pelo seu indeterminismo científico, esse termo usado no inglês como dark matter é compreendido como uma energia obscura, desconhecida, tal qual podemos relacionar com o lado oculto da lua, dark side of the moon, não se aplica a cor ou lado escuro da lua, mais sim um lado desconhecido, inexplorável da lua, da mesma forma podemos fazer a comparação com a energia escura ou indeterminados e desconhecida.

A matéria escura está situada nas galáxias, os cientistas fazem simulações com essa matéria, que constitui 73%. Albert Einstein foi a primeira pessoa a que conseguiu perceber imaginando que o espaço vazio não é tão vazio não era tão vazio assim. O espaço tem propriedades surpreendentes, muitas das quais estão apenas começando a serem entendidas. A primeira propriedade que Einstein descobriu é que é possível que mais espaço para vir à existência. Em seguida, uma versão da teoria da gravidade de Einstein, a versão que contém uma constante cosmológica, faz uma segunda previsão: o “espaço vazio” pode possuir sua própria energia. Porque esta energia é uma propriedade do próprio espaço, ela não iria ser diluída quando o espaço expandir. Quanto mais espaço passa a existir, mais desta energia de falta de espaço iria aparecer. Como resultado, esta forma de energia faria com que o Universo se expandisse cada vez mais rápido.

Nós físicos chamamos essa energia de escura, principalmente porque interage de forma muito fraca com a matéria escura, no entanto se alguma dia a ciência descobrir o que tem lá, podemos trocar de nome sim, o estabelecimento do modelo cosmológico do Big Bang, teoria mais aceita entre os cientistas, a princípio se acreditava-se que a expansão inicial do universo era de 13,7 bilhões de anos atrás estaria diminuindo com o tempo, mas duas equipes de pesquisadores independentes descobriram em 1998 que a expansão estava acelerando

muito além do que se acreditava inicialmente, é evidente que essa aceleração é determinada pela medida dos tamanhos relativos do universo em diferentes eras.

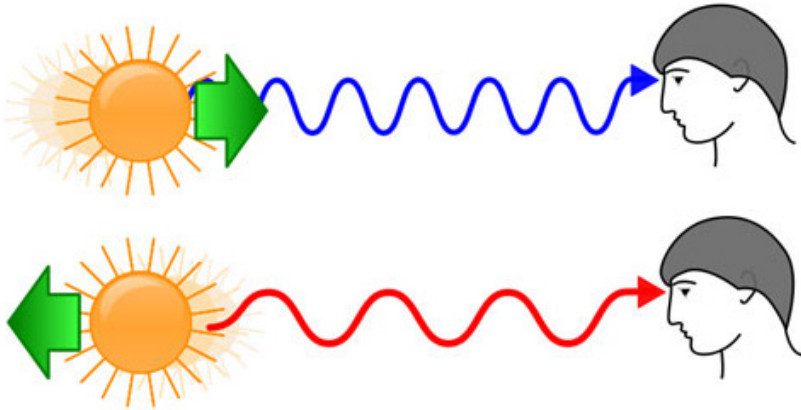
5. COMPRIMENTOS DE ONDAS E EFEITO DOPPLER RELATIVÍSTICO

Pense numa estrela distante emitindo sua luz em nossa direção. Milhares de fótons viajam felizes e apressados em direção aos nossos olhos. Se nossa distância em direção à estrela nesse período não variasse, nós veríamos a luz da estrela com sua verdadeira frequência. Mas, se nós estivéssemos nos afastando, a frequência das ondas diminuiria, e então, com frequência mais baixa, ou comprimento de onda mais alto, a luz que chega até nós passa a mudar. Tomando um tom cada vez mais avermelhado. Esse é o efeito redshift. A diferença da cor da luz quando chega até nós. O efeito também pode acontecer quando a distância diminui, mas aí a luz se desviará para tons de maiores frequências, imaginemos como ocorre o efeito Doppler, sim aquele efeito que estudamos no ensino médio, na segunda série que quando a ambulância ou um veículo com sirenes, quanto mais próxima de nós chega, mais agudo fica o som, porque as ondas sonoras estão aumentando de frequência, conforme se aproximam, suas ondas na frente ficam comprimidas. Já quando ela está se afastando, as ondas aparentemente perdem frequência, e assim, o som fica mais grave.

No exemplo da figura 2, podemos compreender melhor esse fenômeno quando olhamos para a nossa estrela, o sol ao meio-dia na região nordeste do país, que é o hemisfério sul, onde observamos o blueshift que é o comprimento de onda menor, isso porque neste horário regional estamos mais próximo do sol e ao entardecer estamos mais longe do sol, portanto o menor comprimento de onda e maior frequência é quando um objeto está mais próximo blueshift e se afastando é redshift, pois tem menor comprimento de onda e maior frequência espectral.

Foi com Galileu Galilei que a ciência moderna evoluiu para esse estágio de conhecimento e curiosidade aguçada, fora inaugurado o método experimental e deu-se mais ênfase na observação e na experimentação científica, galileu não imaginava que após a humanidade mapear o sistema solar, surgiria uma questão tão complexa quanto a que lidamos atualmente, quais serão as respostas a serem respondidas sobre a matéria e energia escura? Até o momento podemos apenas nos arriscar com algumas equações, observando-se todo desconhecido através de lentes gravitacionais, só sabemos conforme figura 2, que um objeto está se aproximando de nós quando medimos o blueshift que é o espectro de luz azul com menor frequência e maior comprimento de onda, e quando um objeto está se afastando, sabemos que é o redshift, que o espectro do comprimento de onda é vermelho com maior frequência, como bem ilustra a figura abaixo.

Figura2- demonstra como ocorre o de ondas para o azul e para o Vermelho.



Fonte: O universo racionalista (2013).

De uma forma muito específica, os astrônomos medem o redshift ou desvio para o vermelho do espectro e a distância da luminosidade de explosões estelares chamadas supernovas, esse redshift é um espectro de maior comprimento de onda emitido e menor frequência relativamente calculada, contudo esse tempo que a luz de uma supernova leva para chegar aos nossos telescópios é descoberto examinando a distância dessa luminosidade, enquanto a mudança do tamanho do universo entre a explosão e a observação é determinada pelo desvio para o vermelho. Uma comparação destes tamanhos em uma sequência de tempo revela que o universo está crescendo cada vez mais rápido.

6. METODOLOGIA

A Metodologia usada neste estudo foi a quantitativa com uma amostragem com duas terceiras séries do ensino médio, na escola estadual Centro de ensino João Mohana na cidade de Peritoró-Maranhão. Foi aplicado um questionário com dez indagações sobre matéria escura e energia escura, para medir os conhecimentos prévios que os alunos tinham sobre a temática.

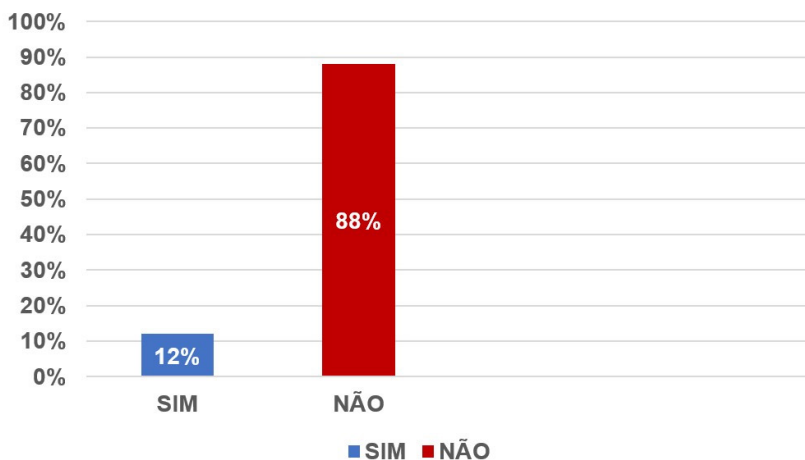
Os alunos das duas turmas das terceiras séries foram separados em grupos de quatro componentes, foi atribuído um tempo de dois horários de aulas para que os grupos pesquisassem e respondessem o questionário com as perguntas, ao final do horário, foram recolhidos para as correções e análises sobre o nível de conhecimentos prévios que os alunos tinham sobre energia e matéria escura, para evitar que recorressem aos canais, tutoriais, lives e outros sobre o tema, não foi permitido o uso de rede de internet, foi solicitado que lessem sobre a temática, no entanto que não fosse reproduzido como colagem ou plágio, que emitissem suas opiniões baseados nestas pesquisas.

7. RESULTADOS E DISCUSSÕES

O questionário é de nível muito básico e perguntas simples que não trazem nenhuma complexidade sobre a presente temática, essas duas terceiras séries da escola já citada tem 80 alunos, alguns com bastante potenciais de estudos posteriores, outros são bastantes esforçados e focados, já na primeira indagação sobre o tema, foi perguntado na questão 1- Você já ouviu falar em matéria escura e energia escura? Sim(), Não().

As percepções dos estudantes evidenciaram que, uma pequena considerável minoria desses estudantes responderam que conhecem ou já ouviram falar sobre matéria escura e energia escura, a porcentagem desses estudantes podem ser discutidas e mais bem analisadas de acordo com o gráfico da figura 3, que demonstra a porcentagem dessas respostas, como podemos analisar em seguida, de 80 estudantes que participaram em responderem o questionário 12% deles responderam que já viram essa temática em tutoriais no youtube, em reels do Instagram, em filmes de ficção científica, já leram sobre o assunto, em artigos científico, esse percentual é de fato muito baixo do esperado, pois correspondem aproximadamente 9 estudantes de um total de 80 que participaram, é um universo ínfimo daqueles que já ouviram falar sobre matéria escura e energia escura, no entanto o que esperar se de fato é uma temática que para a ciência é apenas conjecturada? Até mesmo os mais renomados cientistas que estudam sobre o tema ainda não sabem o que de fato é matéria escura e energia escura, a percepção daqueles que nunca ouviram se quer falar sobre o tema é enorme, cerca de 71 estudantes que participaram na pesquisa, nunca ouviram falar sobre a temática.

Figura 3 – gráfico sobre respostas se os alunos já ouviram falar sobre matéria escura e energia escura.



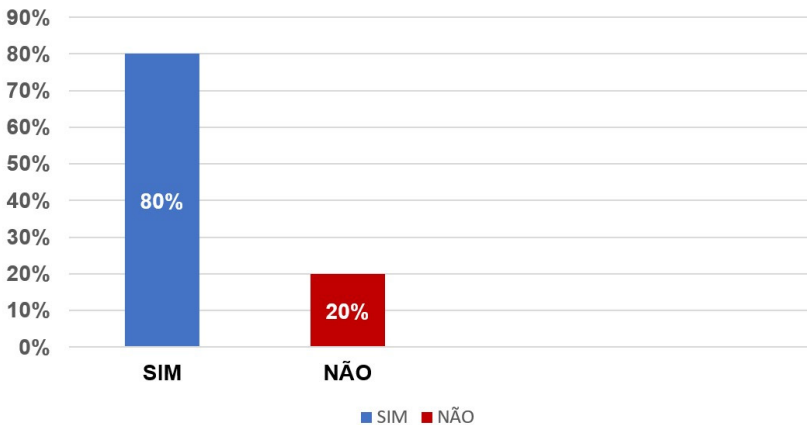
Fonte: própria 2023.

No segundo questionamento onde os estudantes responderam objetivamente apenas assinalando sim ou não, foi indagado intuitivamente, 2 – O universo é escuro em função da matéria escura? Sim (), Não ().

Os estudantes responderam que acham que a condição natural de escuridão do universo é em função da matéria escura e energia escura, cerca de 80% de 80 estudantes responderam que sim, são 64 estudantes que foram induzidos pela segunda pergunta a responder erradamente, optando pelo sim, que a condição natural do universo é em função da matéria escura e energia escura, essa resposta tendo como maioria demonstra que a associação á escuro pode ser interpretado como condição natural de falta de luz, escuridão, entretanto não é, pois a matéria escura e energia escura não pode ser associada a escuridão do universo, escuro significa que é ou está oculto, desconhecido, ainda teve a porcentagem daqueles que responderam não, que nesta indagação representam acertadamente 16 estudantes, ou 20% dos que participaram do questionário.

No gráfico de figura 4, podemos evidenciar a leitura estatística da segunda pergunta, como podemos constatar.

Figura 4– gráfico das respostas dos alunos se a condição escura do universo tem relação com a matéria escura.



Fonte: própria 2023.

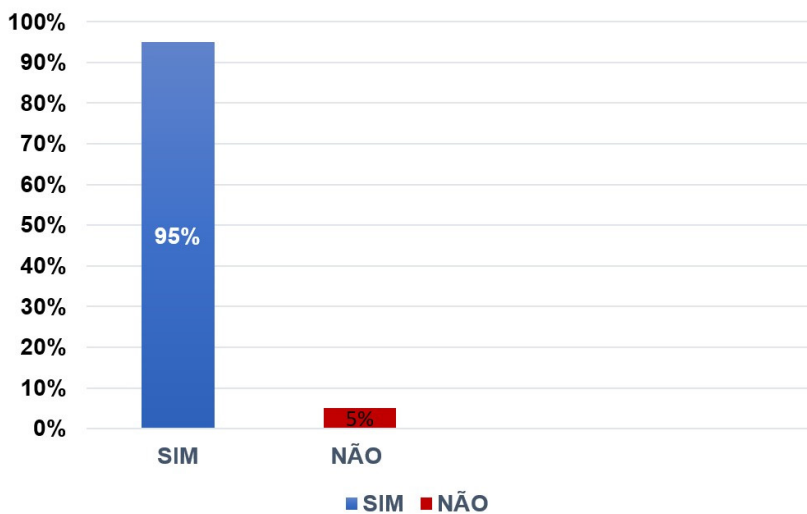
Na terceira indagação, quando os estudantes são perguntados se a ciência vai desvendar o que venha ser energia escura e matéria escura, de acordo com o questionamento, 3 – Você acha que a ciência vai desvendar o que venha ser Matéria escura e Energia escura? Sim (), Não ().

Nesta interpretação quantitativa de análise de dados estatísticos, o resultado das análises de dados são promissores, quase uma unanimidade dos estudantes das terceiras séries, responderam que a ciência será capaz de desvendar o que

há de misterioso na matéria escura e energia escura, esse percentual foi de 95% de 80 participantes, são 76 estudantes que responderam que sim, a ciência e a tecnologia será sim capaz de evidenciar o que é de fato a matéria escura e energia escura, apenas 5% dos estudantes responderam que não, que a ciência não será capaz de desvendar tais mistérios, esse percentual representa 4 estudantes, o que é considerável uma amostra muito baixa de negacionismo científico, o perfil desses estudantes são de cunho evangélico fundamentalista, que atribuem radicalmente a Deus os segredos do cosmo, conforme é descrito no gráfico da imagem5, essa análise deixa claro que os estudantes tem posicionamentos distintos.

Analisando quantitativamente o gráfico da figura5, a seguir constata-se que o nível de credibilidade científica é uma máxima que se deve destacar, baseando-me empiricamente.

Figura 5 – Gráfico de percentual sobre conceitos de astronomia



Fonte: própria 2023.

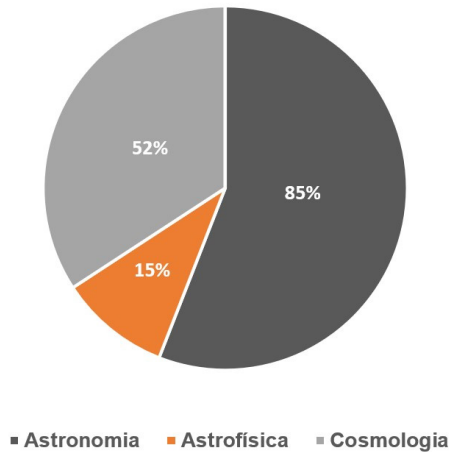
Portanto, finalizando os questionamentos, as perguntas conceituais foram se os estudantes sabiam o conceito de astronomia e cosmologia, aplicando as perguntas 4 e 5, que foram elaboradas objetivamente, com as seguintes redações textuais:

4– A ciência que estuda a composição e formação dos corpos celestes e os fenômenos que acontecem no Universo é: Astronomia (), Astrofísica (),
5 – Ciência que estuda o cosmo e sua composição como origem do universo é: Astrofísica (), Cosmologia ().

Nessas duas últimas respostas o nível de conhecimentos sobre astronomia foi satisfatório, de 80 estudantes que responderam ao questionário, 85%, assinalaram no questionário que é astronomia, correspondendo um total de 68

estudantes e 15%, dos entrevistados que correspondem a 12 estudantes erraram e assinalaram que é a astrofísica,

Figura 6 – gráfico de pizza com porcentagens de conhecimentos das ciências espaciais.



Fonte: própria 2023.

8. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo fez uma análise com duas turmas de terceiras séries da escola estadual Centro de Ensino Médio João Mohana em Peritoró-MA, sobre o nível de conhecimentos diagnosticados sobre matéria escura e energia escura, o objetivo principal debater intuitivamente os conhecimentos equivocados sobre a presente temática de matéria escura energia escura no ensino médio, foram alcançados de forma satisfatória, haja vistas que a justificativa dessa pesquisa se corrobora partindo do pressupostos de conhecimentos equivocados que esses estudantes tinham sobre o tema, já abordados outrora.

Debatemos sobre as novas pesquisas baseados nas observações do telescópio James Webb, que marca uma nova era de cosmovisão das ciências espaciais, destacando a história da ciência desde início observacional com Edwin Hubble que notou o afastamento das galáxias em 1930, discutimos sobre a constante cosmológica que no passado ficou conhecido como o erro de Einstein, destacamos os estudos de Einstein e Stephen Hawking, buscamos debater os conhecimentos prévios que os estudantes tinham sobre astronomia, astrofísica e cosmologia.

Debatemos sobre de fato as características de matéria escura e energia escura, desmistificando assim os conhecimentos errôneos que esses estudantes tinham sobre esses temas, mostrei as diferenças entre ambas no conceito físico e demonstrei através da aplicação do questionário de pesquisa que essa temática ainda está

em constantes estudos, e a ciência poderá avançar muito nas próximas décadas, evidencie detalhes da porcentagem de matéria escura e energia escura e matéria bariônica, explicando para esses estudantes cada diferença entre as três.

Exemplifiquei como funciona o efeito doppler e quando o comprimento de onda tende para o azul e tende para o vermelho, confirmando que esse é o método usado para detectar afastamento das galáxias ou distancias entre corpos, fazendo cálculos de comprimentos de ondas, portanto desmistificar, combater as informações erradas sobre a temática foi a principal motivação, em suma proponho que essa temática seja enfatizada nos livros didáticos, como contextualização, principalmente quando o professor de física for abordar comprimentos de ondas, efeito doppler, física moderna, há uma grande necessidade de inserirmos os conteúdos de física contemporânea na educação básica, a final, estamos em um tempo privilegiado em que as pesquisas das ciências espaciais estão evoluindo e a ciência tecnologia tem que alcançar os estudantes da educação básica.

REFERÊNCIAS

- FRÓES, André Luís Delvas. Astronomia, Astrofísica e Cosmologia para o Ensino Médio. **Revista Brasileira de Ensino de Física**, v. 36, n. 3, 3504, 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbef/a/788HtL95HTqR-DYmmgwntPCh/?lang=pt> acesso em 15 de julho de 2023.
- SCHIPANSKI, Henrique José; VOGEL, Huilquer Francisco. Diagnóstico do Ensino de Astronomia nas escolas da região do contestado. **Luminária**, v. 19, n. 2, p. 13-21, 2017. Disponível em: <https://periodicos.unespar.edu.br/index.php/luminaria/article/view/1816> em: 15 de julho de 2023.
- MASSUIA, Felipe, O Universo racionalista, Redshift e Efeito Doppler, março de 2013, disponível em: <https://universoracionalista.org/redshift-e-efeito-doppler/> Acesso em 24/7/2023.
- SÉRVULO, Felipe, **mistérios do universo**, agosto de 2015, disponível <https://www.misteriosdouniverso.net/2015/01/o-que-sao-materia-e-energia-escura.html> acesso em 24/7/2015.
- LOPES, Rafael Chist Castro, Revisita Adventista, **Viagem no tempo e no espaço**. Novembro de 2022, Disponível em: <https://www.revistaadventista.com.br/marcio-tonetti/destaques/viagem-no-tempo-e-no-espaco/> acesso em: 25/7/2023.

A CONTRIBUIÇÃO E IMPORTÂNCIA DA MUSCULAÇÃO NA FUNÇÃO MOTORA DA CRIANÇA

Vagner Oto Bienemann¹

INTRODUÇÃO

Neste escrito discutira-se sobre a contribuição da musculação da educação infantil e seus benefícios para a saúde, ludicidade e funcionamento motor dos pequenos. Para dar início a esse assunto, cabe destacar que a prática da musculação tem sido frequentemente associada ao desenvolvimento físico de adultos, mas sua contribuição e importância na função motora das crianças também são aspectos relevantes e muitas vezes subestimados. O exercício de musculação, quando adaptado de forma adequada à faixa etária e às necessidades específicas das crianças, pode desempenhar um papel crucial no desenvolvimento motor e no bem-estar geral.

Um dos benefícios mais evidentes da musculação para crianças é o fortalecimento dos músculos e ossos. O crescimento e desenvolvimento adequados do sistema musculoesquelético são fundamentais para a função motora, equilíbrio e coordenação. Ao realizar exercícios de musculação, as crianças têm a oportunidade de desenvolver a força muscular de maneira controlada e supervisionada, o que pode contribuir para a prevenção de lesões e promover uma base sólida para a saúde óssea.

Além disso, a musculação pode desempenhar um papel importante na melhoria da postura e na prevenção de problemas posturais. Muitas crianças, devido ao estilo de vida sedentário e ao uso excessivo de dispositivos eletrônicos, podem desenvolver posturas inadequadas que, se não corrigidas precocemente, podem levar a problemas musculoesqueléticos no futuro. A musculação, quando orientada por profissionais qualificados, pode ajudar a fortalecer os músculos responsáveis pela manutenção de uma postura correta.

A função motora também está diretamente ligada à coordenação e agilidade. A prática regular de exercícios de musculação pode melhorar a coordenação motora fina e grossa, promovendo movimentos mais precisos e eficientes. Isso não apenas beneficia atividades esportivas, mas também atividades cotidianas, contribuindo para um estilo de vida ativo e saudável.

¹ Docente na rede pública da cidade de São Paulo / Licenciado e especialista em Educação Física Escolar - vagneroto@gmail.com.

Além dos benefícios físicos, a musculação na infância também pode ter impactos positivos no desenvolvimento emocional e social. Participar de atividades físicas em grupo, como a musculação adaptada para crianças, proporciona oportunidades para a socialização, construção de amizades e desenvolvimento de habilidades interpessoais.

É importante ressaltar que a prática de musculação para crianças deve ser supervisionada por profissionais qualificados, como educadores físicos e fisioterapeutas especializados em pediatria. Os exercícios devem ser adaptados à idade, nível de maturação e habilidades individuais de cada criança, garantindo uma abordagem segura e eficaz.

DESENVOLVIMENTO

A prática da musculação na infância é frequentemente cercada por dúvidas e preocupações, mas evidências científicas destacam sua contribuição vital para o desenvolvimento da função motora das crianças. Este artigo explora os benefícios fundamentados e a importância dessa atividade física na infância, respaldado por pesquisas e especialistas na área.

A Musculação na Educação Infantil: desenvolvimento motor e bem-estar na infância

A introdução da musculação na educação infantil tem sido um tópico de crescente interesse, suscitando discussões sobre seus impactos no desenvolvimento motor e bem-estar das crianças. Este artigo explora as implicações, benefícios e diretrizes associadas à prática da musculação na educação infantil, fundamentado em evidências científicas e pesquisas relevantes.

Introdução à Musculação na Educação Infantil: a inclusão da musculação na rotina educacional infantil vai além da concepção tradicional de exercícios para adultos. De acordo com as diretrizes da Sociedade Brasileira de Pediatria (SBP), atividades físicas na infância devem ser adaptadas à idade e ao estágio de desenvolvimento da criança, promovendo um ambiente seguro e estimulante para o aprendizado motor.

Desenvolvimento motor na infância: estudos, como o conduzido por Gallahue e Ozmun (2005), ressaltam a importância do desenvolvimento motor na infância e sua relação com atividades físicas adequadas. A musculação, quando adaptada de forma lúdica e supervisionada, pode contribuir para o aprimoramento das habilidades motoras fundamentais, incluindo equilíbrio, coordenação e agilidade.

Bem-estar físico e mental: o estudo de Berger et al. (2017) aborda os

benefícios psicológicos da prática de atividades físicas na infância. A musculação, quando inserida de maneira apropriada, não apenas contribui para o desenvolvimento físico, mas também para a promoção do bem-estar mental, reduzindo o estresse e promovendo uma autoimagem positiva desde a fase inicial da vida.

Abordagem lúdica na educação física infantil: a musculação na educação infantil deve ser integrada de maneira lúdica e educativa. O trabalho de Darido e Rangel (2005) destaca a importância de uma abordagem pedagógica que valorize o brincar e o prazer na prática esportiva, assegurando que as atividades sejam adaptadas ao nível de maturação e interesse das crianças.

Orientações e supervisão profissional: a supervisão por profissionais qualificados é fundamental ao introduzir a musculação na educação infantil. Diretrizes da American College of Sports Medicine (ACSM) ressaltam a importância de educadores físicos especializados e profissionais de saúde para garantir a segurança e eficácia das atividades.

Desenvolvimento musculoesquelético e ósseo

Um estudo conduzido por Lloyd et al. (2013) demonstrou que a musculação supervisionada em crianças não apenas promove o desenvolvimento muscular, mas também contribui significativamente para a densidade óssea. O fortalecimento adequado dos músculos e ossos na infância não só melhora a função motora, mas também reduz o risco de lesões e condições musculoesqueléticas no futuro.

Postura e prevenção de problemas posturais

A postura inadequada é uma preocupação crescente entre crianças devido ao estilo de vida sedentário. Segundo o estudo de Smith et al. (2016), a musculação adaptada à idade pode desempenhar um papel crucial na melhoria da postura, fortalecendo os músculos responsáveis pela sustentação adequada do corpo. A prevenção de problemas posturais desde a infância é essencial para promover uma saúde musculoesquelética a longo prazo.

Coordenação motora e agilidade

Investigações recentes, como o estudo de Silva et al. (2021), evidenciam que a prática regular de exercícios de musculação em crianças contribui para a melhoria da coordenação motora fina e grossa, resultando em movimentos mais precisos e ágeis. Essa melhoria na coordenação não apenas beneficia atividades esportivas, mas também promove habilidades motoras essenciais para a vida diária.

Aspectos emocionais e sociais

Além dos benefícios físicos, a musculação na infância também influencia positivamente os aspectos emocionais e sociais. O estudo de Santos et al. (2018) destaca que a participação em atividades físicas em grupo, como a musculação adaptada para crianças, promove a socialização, construção de amizades e desenvolvimento de habilidades interpessoais.

Orientações e supervisão profissional

É crucial enfatizar que a prática de musculação em crianças deve ser realizada com orientação e supervisão profissional. De acordo com as diretrizes da Sociedade Brasileira de Pediatria (SBP), atividades físicas devem ser adaptadas à idade e ao estágio de desenvolvimento da criança, garantindo uma abordagem segura e eficaz.

CONCLUSÃO

Como discutido, a musculação pode desempenhar um papel significativo na promoção do desenvolvimento motor infantil. Se praticada de forma adequada e orientada, essa atividade física pode contribuir para o fortalecimento muscular, desenvolvimento ósseo, melhoria da postura, coordenação motora e benefícios emocionais e sociais. Incentivar hábitos saudáveis desde a infância pode estabelecer as bases para um estilo de vida ativo e equilibrado ao longo da vida. Em conclusão, a inclusão da musculação na educação infantil, quando guiada por abordagens pedagógicas apropriadas, oferece uma variedade de benefícios para o desenvolvimento motor e bem-estar das crianças. Com base em evidências científicas e diretrizes específicas, é possível criar um ambiente propício para o aprendizado motor, promovendo hábitos saudáveis desde a infância e estabelecendo as bases para um estilo de vida ativo e equilibrado ao longo da vida.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- American College of Sports Medicine. (2019). **ACSM's Guidelines for Exercise Testing and Prescription**. Wolters Kluwer Health.
- Berger, B. G., Motl, R. W., & Mutafova, M. (2017). **Exercise and mood: A selective review and synthesis of research employing the profile of mood states**. *Journal of Applied Sport Psychology*, 19(1), 3-23.
- Darido, S. C., & Rangel, I. C. A. (2005). **Educação Física na escola: questões e reflexões**. Editora Guanabara Koogan.
- Gallahue, D. L., & Ozmun, J. C. (2005). **Compreendendo o desenvolvimento**

motor: bebês, crianças, adolescentes e adultos. Phorte Editora.

Lloyd, R. S., Faigenbaum, A. D., Stone, M. H., Oliver, J. L., Jeffreys, I., Moody, J. A., ... & Myer, G. D. (2013). **Position statement on youth resistance training:** the 2014 International Consensus. *British Journal of Sports Medicine*, 48(7), 498-505.

Santos, A. B., Mascarenhas, L. P., & Viana, R. B. (2018). **Effects of resistance training on the physical capacities of adolescents:** a systematic review. *Journal of Strength and Conditioning Research*, 32(8), 2190-2201.

Silva, M. R., Paiva, T., Silva, A. F., Oliveira, P., Monteiro, W., & Novaes, J. (2021). **Effects of resistance training on the physical capacities of adolescents:** a systematic review. *Journal of Strength and Conditioning Research*, 35(7), 1982-1998.

Smith, A. L., Ford, K. R., & Dudley, W. N. (2016). **Effects of a jump-training program on the risk of lower-extremity injuries in young female athletes.** *The American Journal of Sports Medicine*, 34(4), 757-764.

Sociedade Brasileira de Pediatria. (2020). **Atividade física na infância e adolescência: Manual de Orientação.** Departamento de Pediatria do Exercício e Esporte.

FIGURAÇÕES DO FEMININO EM TRÊS POEMAS DO *FIN-DE-SIÈCLE* LUSO-BRASILEIRO

Raimundo Expedito dos Santos Sousa¹

Any Karoliny Lopes de Souza²

A desigualdade de gênero tem sido vivenciada por mulheres, em maior ou menor grau, em diferentes períodos históricos. Com a ascensão do patriarcado, o gênero masculino sobressaiu por ser associado a atividades que envolviam força e pensamento, ao passo que o feminino foi relegado, por contraste, ao domínio da domesticidade, que implica noções como delicadeza e intuição. Nessa lógica, que Barthes denomina “prisão binária” da diferença sexual (Barthes, 1980, p. 137). Disso decorre que, nas mais diversas instâncias sociais, a participação de mulheres foi obstada sob pretexto de sua suposta inaptidão. Na criação literária, por exemplo, a mulher foi por muito tempo, com raras exceções, *objeto* de interesse temático para literatos do gênero masculino, tal que a falta de agência da mulher como *sujeito* do discurso a tornou capturada quase exclusivamente pelos olhos masculinos. Por isso, em exame da poesia brasileira do século XIX, Affonso Romano de Sant’anna afirma:

O corpo feminino ocupa grande parte do discurso, enquanto o corpo masculino é silenciado. E, reveladoramente, embora o corpo masculino esteja ausente, a voz que fala pela mulher é a voz masculina. Essa é uma constatação aparentemente simples, mas de consequências graves. Por onde andou o corpo do homem durante todos esses séculos, salvo raríssimas exceções que, por serem tão excepcionais, só confirmam a regra? Evidentemente, essa ausência do corpo masculino e essa abundância do corpo feminino começam a ser explicadas pelo fato de que o homem sempre se considerou o sujeito do discurso, reservando à mulher a categoria de objeto. Como sujeito, portanto, ele se escamoteava, projetando sobre o corpo feminino os seus próprios fantasmas. Aí ele se porta como ventríloquo: o corpo é do outro, mas a voz é sua. Certamente, aí está também um preconceito histórico, segundo o qual o homem se caracteriza pela razão, pelas qualidades do espírito, enquanto a mulher é só instinto e forma física. A consequência disso é múltipla: transformada em objeto de análise e de alucinações amorosas, o corpo da mulher

1 Doutor em Estudos Literários (Teoria da Literatura e Literatura Comparada) pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Professor Adjunto de Literaturas de Língua Portuguesa na Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), *campus* Araguaia.

2 Acadêmica do curso de Letras da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), *campus* Araguaia.

também é o campo de exercício do poder masculino. O homem, então, fala sobre a mulher, pensando em falar por ela. Descreve seus sentimentos, pensando descrever os dela. Imprime, enfim, o seu discurso masculino (muita vez machista) sobre o silêncio feminino (Sant’anna, 1985, p. 12).

Esse fragmento explicita que as assimetrias de gênero não se restringiram à esfera socioeconômica, pois se espalharam para o campo literário, no qual o suposto protagonismo do feminino nos escritos literários escamoteia, na verdade, a hegemonia da dicção masculina, que trata a mulher como espelho no qual se projeta toda sorte de ansiedades, desejos e expectativas masculinas. Em face dessa contradição observada por Sant’anna, este capítulo propõe, como exemplo de ensino da literatura comparada, a análise das representações literárias da mulher em poemas oitocentistas escritos por homens. Para tal, adotamos como procedimento metodológico o comparatismo literário, calcado no cotejamento entre três poemas do gênero soneto, escritos por três diferentes escritores brasileiros vinculados às estéticas parnasiana e simbolista, a saber: Gonçalves Crespo, Cruz e Souza e João Penha.

CONTEXTO LITERÁRIO

No cenário mundial, o Parnasianismo surgiu a partir da publicação, em três volumes (1866, 1871 e 1876), de uma coleção de poemas editada por Alphonse Lemerre (1838-1912), nomeada *Parnasse Contemporain* (*Parnaso Contemporâneo*). O termo “Parnaso” nos remete a uma montanha grega que, segundo a mitologia, era morada de deuses, musas e artistas que buscavam inspiração. Esse estilo emergiu com o fito de se contrapor ao Romantismo, sobretudo sua alta voltagem sentimental e idealista, mediante ênfase no rigor técnico e na racionalidade. Os Parnasos se ufanavam por seu perfeccionismo na busca pela rima rica, pela métrica exata e pela retomada de padrões estruturais e temático clássicos, legados da cultura greco-latina. Some-se a isso seu alheamento à realidade material em favor da “Arte pela Arte”, concepção estética que seguia na contramão do realismo e do naturalismo que medraram na mesma conjuntura histórica e se dedicavam a problemas relacionados, respectivamente, à burguesia e ao proletariado (cf. Sodré, 1965; Broca, 1991; Candido, 1993; Schwarz, 2000). No Brasil, o primeiro livro de poesia considerado parnasiano foi publicado em 1882: *Fanfarras*, de Teófilo Dias (1854-1889). Em Portugal, por sua vez, o precursor foi poeta João Penha (1838-1919), autor de *Rimas* (1882).

Por sua vez, o Simbolismo ascendeu em meados dos anos 1850, na França, e teve como precursor Charles Baudelaire (1821-1867), por meio do controverso

florilégio *Les Fleurs du Mal* (*As Flores do Mal*), trazido à luz em 1857. Apesar de sua emergência ter ocorrido no mesmo período que a do Parnasianismo, ambos os movimentos possuem talentos distintos diferentes. Enquanto este último se assentava no apuro técnico, com recurso a motivos clássicos, o Simbolismo retomava apanágios do Romantismo, como o emprego da subjetividade, a fuga da realidade e o *Spleen* Baudelairiano, a fim de se contrapor ao racionalismo das correntes científicas. Para se insurgir contra o primado da razão científica, tomava de empréstimo elementos da liturgia católica, bem como do ocultismo e mesmo do satanismo. Conforme o propulsor do Simbolismo, Jean Moréas, no manifesto *Le Symbolisme* (*O Simbolismo*), datado de 1886, tal movimento teria o seguinte escopo:

Inimiga do ensino, da declamação, da falsa sensibilidade, da descrição objetiva, a poesia simbolista procura: revestir a Ideia de uma forma sensível, que não seja um fim em si mesma mas que, ao servir para exprimir a Ideia, a ela permaneça submissa. A Ideia, por sua vez, não deve se ver privada das suntuosas samarras das analogias exteriores; pois o caráter essencial da arte simbólica consiste em nunca conceber a Ideia em si. Assim, nessa arte, os quadros da natureza, as ações dos humanos, todos os fenômenos concretos não poderiam, eles próprios, manifestar-se: é que são aparências sensíveis destinadas a representar suas afinidades esotéricas com Ideias primordiais (Moréas, 1985, p. 67).

Tanto no Brasil quanto em Portugal, esse movimento foi medrado em um contexto de reflexo da Revolução Industrial, da ascensão da burguesia e exclusão das camadas mais baixas, da reação ao avanço das tecnologias e, ainda, dos rumores que antecederam a Primeira Guerra Mundial. O primeiro registro simbolista no Brasil se deu em 1893 com a publicação de *Missal e Broquéis*, de Cruz e Souza. Em Portugal, por seu turno, seu marco se deu com a publicação da coletânea de poemas *Oaristos* (1890), de Eugênio de Castro (1869-1944).

BREVE PERFIL BIOGRÁFICO DOS POETAS

Gonçalves Crespo

Antônio Cândido Gonçalves Crespo (1846-1883) foi um importante poeta do parnasianismo português. Nascido no Rio de Janeiro, mudou-se, aos quatorze anos, para Portugal, onde permaneceu até sua morte. Formado em Direito pela Universidade de Coimbra, foi poeta, declamador e deputado. Membro da Academia Real das Ciências de Lisboa, colaborou no periódico *O Ocidente* e na revista *A Folha*, ao lado de Guerra Junqueiro e Antero de Quental. Participou, ainda, de diversos jornais portugueses, como *Mosaico* e *Literatura Ocidental*, de Coimbra, além de ter sido redator do *Jornal do Comércio*, de Lisboa. Influenciado

pela escola parnasiana, suas obras foram reunidas nas coletâneas *Miniaturas* (1871) e *Nocturnos* (1882) e, em colaboração com Maria Amália, o livro *Contos para nossos filhos* (1886).

Cruz e Souza

Cruz e Sousa (1861-1898) nasceu em Santa Catarina. Filho de escravizados detentores de alforria, nasceu livre. Em 1871, com dez anos, foi matriculado no renomado colégio Ateneu, onde estudou francês, latim, matemática e ciências naturais. Em defesa do abolicionismo, escreveu para o jornal *Tribuna Popular* e foi alvo perseguições por ser negro. Em 1881, fundou, com Virgílio Várzea, o jornal *Colombo*. Em 1885, escreveu seu primeiro livro de poesia em prosa, *Tropos e Fantasias*, em parceria com Virgílio Várzea. Ali teve início seu interesse pela escola simbolista. Suas publicações de maior relevo foram os livros *Missal* (poemas em prosa) e *Broquéis* (poesias), com os quais rompeu com o Parnasianismo e inseriu formalmente o Simbolismo no Brasil.

João Penha

João de Oliveira Penha Fortuna (1838-1919) nasceu em Braga, onde permaneceu até sua morte. Formado em Direito pela Universidade de Coimbra, juntou-se a Eça de Queirós e Teófilo Braga e dirigiu o a revista *A Folha*, com os colaboradores Antero de Quental, Guerra Junqueiro e Gonçalves Crespo. Sob impacto do Parnasianismo, dedicou-se ao soneto, tendo como característica o esteticismo, o preciosismo e o rigor formal. Sua obra compreende os volumes *Rimas* (1882), *Viagem por Terra ao País dos Sonhos* (1898) e *Por Montes e Vales* (1899).

ANÁLISE FORMAL E SEMÂNTICA DOS POEMAS

“Fervet Amor”, de Gonçalves Crespo

Composto de quatorze versos, o soneto “Fervet Amor” tem uma composição fixa caracterizada por dois quartetos e dois tercetos. As estrofes são constituídas de versos com métricas do tipo alexandrino, ou seja, por doze sílabas poéticas.

Subst.

Dá / pa / ra a / cer / ca a es / trei / ta e / hu / mil/ de / ce / (lla) A

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12

Verb. trans.

De / ssa / que os / se/ us / a / ban / do/ nou, / tro/ can / (do) B

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12

Adjet.

O / ca / lor / da / fa / mí / lia a / me / no e / bran / (do) B

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11

Verb. intr.

Pe / lo / claus / tro / que o / san / gue es / fria e / ge / (la.) A

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Como podemos constatar, as rimas no final dos versos se formam em sons idênticos na parte externa das estrofes. Assim, tem-se a musicalidade de sons a partir da última vogal de cada um dos versos que rimam, como “cella / gela”; “trocando / brando”; “janella / bella”; “arrumando / ondulando”; “rosmaninho / ninho / linho”; “gôso / ansioso / amoroso”. Além disso, as distribuições das posições das rimas que ocorrem na primeira e segunda estrofes privilegiam o esquema ABBA, sendo que as primeiras “A” podem ser caracterizadas por rimas interpoladas e as segundas “B” emparelhadas. Quanto aos termos que rimam, as rimas da primeira de “A” e “B” são ricas, pois possuem classes gramaticais diferentes: substantivo, verbo, adjetivo e adjetivo, respectivamente. Na segunda, em “A”, são ricas, sendo elas substantivo e adjetivo. Já em “B” são pobres, sendo compostas por verbos. Já na terceira e quarta estrofes o esquema ABA e BAB é caracterizado por rimas interpoladas, visto que a rima ocorre em mais de duas orações, estando presentes na terceira e quarta de forma interpolada, prevalecendo a rima pobre, com o uso de uma única classe gramatical. Na terceira e quarta estrofes, substantivos em “A” e adjetivos em “B”. No poema triunfa a rima rica:

Zumbe o inseto na flor do rosmaninho: A

Nas giestas pousa a abelha ébria de gozo: B

Zunem besouros e palpita o ninho. A

E a freira cisma e cora, ao ver, ansioso, B

Do seu catre virgíneo sobre o linho A

Um par de borboletas amoroso. B

Além desses recursos, podem ser destacados: adjetivação demasiada (“O calor da família ameno e brando”); assonância (“Pelo claustro que o sangue esfria e

gela”); prosopopeia (“Papeiam aves o seu ninho armado”); pleonasma (“Pelo claustro que o sangue esfria e gela”); enjambement (“D’essa que os seus abandonou, trocando /o calor...”); o belo (“Maio sorri na pradaria bela”). Diante disso, o emprego desses recursos expressivos empresta mais vida e emoção ao soneto. Também podemos notar o hermetismo quanto ao nível de linguagem utilizado pelo autor.

O soneto de Gonçalves Crespo pertence à estética parnasiana. O poema, na primeira estrofe, descreve um cárcere: “Dá para a cerca estreita e humilde cela”. Essa prisão abriga alguém que trocou o aconchego e afago de sua família – “D’essa que os abandonou trocando / O calor da família ameno e brando” – por um convento gélido: “Pelo claustro que o sangue esfria e gela”. Na segunda estrofe, o autor descreve o que a personagem consegue ver através da janela: os passarinhos que “papeiam aves o seu ninho armando”; a plantação tomando forma com o vento – “Veêm-se ao longe os trigos ondulando...”; e a beleza da primavera – “Maio sorri na pradaria bela”. Na terceira estrofe, continua-se as visões em relação à beleza da natureza e os seres vivos: “Zumbe o insecto na flôr do rosmaninho”. A chave de ouro nos revela a personagem: “E a freira scisma e córa, ao vêr, ancioso” e o seu desejo reprimido, entremostrado em seus pensamentos e olhares: “Do seu catre virgíneo sobre o linho / um par de borboletas amoroso”.

“Primeira comunhão”, de Cruz e Souza

Composto de quatorze versos, como cabe ao soneto, o poema “Primeira Comunhão” tem composição fixa, caracterizada por dois quartetos e dois tercetos. As estrofes são constituídas de versos com métricas decassílabos, ou seja, por dez sílabas poéticas.

Subst.

Gri / nal / das/ e / véus / bran / cos, / véus / de / ne / (ve,) A
1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11

Adjet.

Véus / e / gri / nal / das / pu / ri / fi / ca / do / (res,) B
1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11

Subst.

Vão as / Flo / res / car / nais, / as / al / vas / Flo / (res) B
1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Adjet.

Do / Sem / ti / men / to / de / li / ca / do e / le / (ve.) A
1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11

Esse poema segue a mesma estrutura de rimas que o anterior, com rimas se repetindo no final dos versos. Assim, dá-se a musicalidade de sons a partir da última vogal de cada um dos versos que rimam, como “neve / leve”, “purificadores / flores”, “breve / descreve”, “pudores / brancos”, “claras / aras”, “frias / alvadias”, “estremecem / crescem”.

Também podemos observar que as distribuições das posições das rimas que ocorrem na primeira e segunda estrofes seguem o mesmo esquema ABBA. As primeiras “A” podem ser caracterizadas por rimas interpoladas; e as segundas “B”, emparelhadas. As rimas estão presentes entre palavras no final dos versos e, pela extensão dos sons que rimam, as rimas da primeira estrofe “A” e “B” são ricas, pois possuem classes gramaticais diferentes, sendo a rima de “A” e “B” entre as classes gramaticais substantivo, adjetivo, substantivo e adjetivo. Na segunda estrofe “A” e “B” também são ricas, entre as classes adjetivo, substantivo, adjetivo e verbo. Já na terceira e quarta estrofes temos uma alteração em relação ao poema anterior, caracterizando na terceira estrofe, em “A” e “C”, por rimas emparelhadas e em “B” por rimas interpoladas, visto que a rima se dá com o último termo do último verso da quarta estrofe. As rimas também são presentes na terceira e quarta, sendo na terceira em “A” adjetivo e verbo formando uma rima rica, em “B” adjetivo e adjetivo caracterizando por rima pobre, e em “C” verbo e verbo, igualmente rima pobre. Apesar de conter rima pobre, o poema tem prevalência de rimas ricas.

Luzes claras e augustas, luzes claras A
Douram dos templos as sagradas aras, A
Na comunhão das néveas hóstias frias... B

Quando seios pubentes estremecem, C
Silfos de sonhos de volúpia crescem, C
Ondulantes, em formas alvadias... B

Além desses recurso, destacam-se também: retomada da segunda fase do romantismo (“grinaldas e véus brancos” / “Do sentimento delicado e leve”); obsessão pela cor branca (“Grinaldas e véus brancos, véus de neve” / “Luzes claras e augustas, luzes claras” / “Erra nos pulcros virginais brancos” / “Ondulantes, em formas alvadias”); metáfora (“Véus e grinaldas purificadores,”); anáfora (“Luzes claras e augustas, luzes claras”); religiosidade (“Na comunhão das néveas hóstias frias”); personificação (“Vão as Flores carnais”) pureza (“Véus e grinaldas purificadores” / “Erra nos pulcros virginais brancos”); mulher pecaminosa (“Quando seios pubentes estremecem,” / “Silfos de sonhos de volúpia crescem,” / “Ondulante, em formas alvadias...”). Podemos ponderar também o hermetismo quanto ao nível de linguagem do poema.

Esse soneto de Cruz e Souza pertence à estética do simbolismo. O autor descreve na primeira e segunda estrofes um ritual realizado pela Igreja católica, no qual adolescentes levam em seus corpos vestes brancas que simbolizam pureza: “Grinaldas e véus brancos, véus de neve, / Véus e grinaldas purificadores”. A voz poética declara que são figuras femininas – “Vão as Flores carnaís, as alvas Flores / do sentimento delicado e leve” – e deixa clara sua timidez ao desconhecido e sua pureza: “De ignotos e de prônubos pudores / Erra nos pulcros virginais brancos”. O poeta descreve o local, reforçando que o ritual ocorre em um templo, um lugar considerado santo: “Luzes claras e augustas, luzes claras”.

“Douram dos templos as sagradas aras, / Na comunhão das níveas hóstias frias...”. Entretanto, o poeta utiliza termos que contrapõem a pureza e a santidade que esse momento exigiria, supondo que as meninas ali presentes estariam de alguma forma se deleitando em desejo: “Quando seios pubentes estremecem, / Silfos de sonhos de volúpia crescem, / Ondulantes, em formas alvadias...”.

“A carne”, de João Penha

O poema “A Carne” também tem uma composição fixa caracterizada por dois quartetos e dois tercetos, composto de quatorze versos, formando, pois, um soneto. As estrofes são constituídas de versos com métricas decassílabos, ou seja, por dez sílabas poéticas.

Subst.

Car / ne / mi / mo / sa, / car / ne / cor / de / ro / (sa) A

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11

Subst.

Na / da / mais / sois, / oh / an / jos, / na / poe / (sia) B

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Subst.

Dos / va / tes / di / sso / lu / tos / de / ho / je em / (dia,) B

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11

Subst.

Nos / ro / man / ces / de a / mor, / he / dion / da / pro / (sa.) A

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11

A estrutura de rimas continua a se repetir ao final dos versos, reforçando a musicalidade do poema a partir da última vogal dos versos “rosa / prosa”, “poesia / dia”, “mimosa / medrosa”, “ímpia / fria”, “dolente / ingente / continuamente” “recife / borriفة / bife”. A distribuição das rimas ocorre no

mesmo esquema ABBA. As primeiras “A” podem ser caracterizadas por rimas interpoladas e as segundas “B”, emparelhadas. As rimas estão presentes no final de cada verso, sendo que as primeiras “A” podem ser caracterizadas por rimas interpoladas e as segundas “B” emparelhadas. Ao comparar os termos que rimam, é possível afirmar que as rimas da primeira e da segunda estrofes, de “A” e “B”, são pobres, pois possuem classe gramatical idênticas: substantivo e adjetivo respectivamente. Na terceira e quarta estrofes o esquema ABA e BAB é caracterizado por rimas interpoladas, visto que a rima ocorre em mais de duas orações, estando presentes na terceira e quarta de forma alternada, prevalecendo a rima pobre. Na terceira e quarta estrofes, adjetivos e advérbio em “A”, e substantivos e verbo em “B”. No poema prevalece, em toda sua estrutura, a rima pobre.

Anjos chorai o Amor! Com voz dolente A
Dizei-lhe adeus! Bronco recife B
Se apruma entre ele e vós, cruel, ingente: A

Que par mais que de vinhos o borrife, B
Ninguém gosta de ver, continuamente, A
Diante de si, fatal, o mesmo bife! B

Outros recursos expressivos incluem: musicalidade (“Carne mimosa, carne cor de rosa”); anáfora (“Carne mimosa, carne cor de rosa”); perífrase (“Nada mais sois, oh anjos, na poesia” / “Anjos chorai o Amor! Com voz dolente”); assonância (“Se apruma entre ele e vós, cruel, ingente.”); gradação (“A vossa alma gentil, ideal, mimosa,”); personificação (“Anjos chorai o Amor!”).

Esse poema de João Penha também faz parte da estética parnasiana, mas, diferentemente dos outros, é possível identificar uma crítica do bardo à representação da mulher por seus pares. O poeta usa a metáfora “A carne” para simbolizar o corpo feminino. A primeira estrofe adjetiva a mulher de forma idealizada: “Carne mimosa, carne cor de rosa”, mas deixa claro que ela não é nada além de uma objetificação, na poesia convencional, para os literatos daquela época: “Nada mais sois, oh anjos, na poesia / Dos vates dissolutos de hoje em dia, / Nos romances de amor, hedionda prosa”. Ou seja, a representação em curso naquele contexto se resumia à reificação da mulher como objeto de satisfação erótica. Na segunda estrofe, a voz poética contrapõe essa erotização pelo que entende como essência feminina: “A vossa alma gentil, ideal, mimosa”. Embora também objetifique a mulher, esse eu-lírico o faz de forma menos pejorativa, além de reconhecer que ela estaria presa à imagem que os poetas construíram a seu respeito: “Como escondida, numa estátua fria / Sonha e não voa, de voar medrosa!”. Na terceira e quarta estrofes, o vate começa a descrevê-la como deprimida, por ser retratada de maneira tão infeliz feita por alguns poetas: “Anjos

chorai o Amor! Com voz dolente”. E deseja outras perspectivas: “Que par mais que de vinhos o borrife, / Ninguém gosta de ver, continuamente, / Diante de si, fatal, o mesmo bife!”. Afinal, está cansada de tal sistema de significação.

Se considerarmos os três sonetos comparativamente, observaremos no primeiro temos uma freira que trocou as delícias da vida secular pela clausura conventual. O poema a descreve como contemplativa em relação ao mundo exterior ao convento, como se visse em tela a vida de que se privou, sobretudo os vínculos de enlace erótico proibidos no seu *modus vivendi* celibatário. Já no segundo soneto, o mote gravita em torno do ritual de primeira eucaristia, também relacionado à Igreja católica. O eu-lírico se refere às meninas púberes como delicadas e puras, mas corrompe essa ideia ao decorrer dos versos ao presumir que o desejo pecaminoso estaria pulsante, mesmo em um rito sagrado, por trás dos véus e grinaldas das meninas. Por sua vez, no terceiro poema, temos um poeta indignado com representações torpes que os poemas e romances então em voga insistiam em construir, reduzindo as mulheres a um mero pedaço de carne e a uma visão objetificada e sexualizada advinda do gênero masculino.

Diante desses três poemas, podemos identificar diferentes níveis de objetificação da mulher. Bem sabemos que a crítica feminista contesta, no campo literário, o modo como se dão as representações da mulher sob a ótica do homem letrado, sobretudo porque tais figurações seguem uma lógica de adequação a expectativas, desejos e ansiedades masculinas em um sistema de significações falocêntrico:

A voz que aí se ouve não é a feminina, mas seu simulacro, fina modulação da ilusão que a faz existir. Gosto alheio que cria espaço onde se aliena a mulher, estrangeira de seu desejo, boneca que faz fluir o som da voz de seu ventríloquo (Brandão, 1989, p. 19).

Como analisamos nesses poemas determinados pela visão masculina em torno da mulher, esta é representada como imagem especular do desejo masculino, seja por sua pureza, por sua doçura ou por seu desejo sexual. Em suas versões representadas por homens na literatura oitocentista tanto no Brasil quanto em Portugal, o feminino é resumido ao desejo que desperta nos homens e ao seu papel de realizadora desse desejo. Daí ser precisa a advertência de Brandão (1993) aos leitores de tais obras:

Enquanto delegada de voz alheia, enquanto produto da literatura das sociedades patriarcais, a personagem feminina é uma [...] fantasia, que só pode [...] esclarecer alguma coisa a respeito daquele que a anuncia. Presa de um sistema de representações viris, a mulher se lê anunciada num discurso que se faz passar pelo discurso de seu desejo (Brandão, 1993, p. 130).

Tal como representada nesse regime de significação patriarcal, a mulher, porque regida pelo *páthos* em vez do *logos*, é inclinada tanto ao bem quanto ao

mal, donde sua cisão nas figuras antitéticas da virgem e da puta. Essa clivagem patriarcal em relação às expectativas de gênero reverbera em algumas correntes literárias, como o romantismo, no qual a mulher é um corpo dócil, porque adormecido ou morto; e como o naturalismo, que estereotipa como doente mental aquela que não se casa e/ou não reproduz.

Esse sistema de representações, contudo, não é homogêneo e apresenta variações mesmo entre poetas inseridos numa mesma formação discursiva. Especificamente no que tange ao erotismo, um dos temas nucleares na poesia luso-brasileira finissecular, há divergências em relação às formas de idealização da figura feminina, visto que alguns bardos, sobretudo aqueles marcados por resquícios do romantismo, como João Penha, que se posicionavam contrariamente à representação mais explícita da mulher como objeto de gratificação carnal.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os poemas em revista deixam claro como o patriarcado influenciou a construção literária sobre a mulher na poesia do *fin-de-siècle* luso-brasileiro, na qual o feminino é reduzido à função de mero objeto do discurso – discurso, aliás, centrado a gratificação erótica atrelada ao coito (seja pela realização, seja pela interdição). Esse modo de significação prende a mulher a uma imagem pecaminosa, que, mesmo em uma posição santificada e em um momento de libertação dos desejos da carne, é sexualizada como fonte de gratificação erótica.

Distintamente dos demais, o poema “A Carne” nos revela uma metacrítica aos próprios poetas, na medida em que revela fastio em relação à imagem derogatória das mulheres numa literatura oitocentista que, no âmbito da poesia, foi balizada por forte misoginia, como bem observou Praz (1930). Naquele contexto de consolidação burguesa, as expectativas sociais em relação ao confinamento doméstico da mulher como “rainha do lar” e à sua sexualidade, supostamente inexistente salvo em função reprodutiva, eram reforçadas pela literatura com correntes estéticas dissonantes quanto à concepção literária, porém confluentes no tratamento do feminino como tema central.

REFERÊNCIAS

- BARTHES, Roland. **Roland Barthes par Roland Barthes**. Paris: Seuil, 1980.
- BASTIDE, Roger. Quatro estudos sobre Cruz e Sousa. In: **A poesia afro-brasileira**. São Paulo: Livraria Martins Editora, 1943, p. 87-128.
- BRANDÃO, Ruth Silviano. Passageiras da voz alheia. In: BRANCO, Lucia Castelo; BRANDÃO, Ruth Silviano. **A mulher escrita**. Rio de Janeiro: Casa Maria Editorial, 1989, p. 17-24.

____. **Mulher ao pé da letra**: a personagem feminina na literatura. Belo Horizonte: Secretaria Municipal de Cultura/Editora da UFMG, 1993.

BROCA, Brito. **Naturalistas, parnasianos e decadistas**: Vida literária do Realismo ao Pré-Modernismo. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1991.

CANDIDO, Antonio. De cortiço ao cortiço. In: **O discurso e a cidade**. São Paulo: Duas cidades, 1993, p. 123-152.

MORÉAS, Jean. O Simbolismo. In: GOMES, Álvaro Cardoso (Org.). **A estética simbolista**. São Paulo: Cultrix, 1985, p. 67-68.

PRAZ, Mario. **La carne, la morte e il diavolo nella letteratura romantica**. Florença: Società Editrice "La Cultura", 1930.

SANT'ANNA, Afonso Romano de. **O canibalismo amoroso**: o desejo e a interdição em nossa cultura através da poesia. 2ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1985.

SCHWARZ, Roberto. **Um mestre na periferia do capitalismo**: Machado de Assis. 4. ed. São Paulo: Duas Cidades; Editora 34, 2000.

SODRÉ, Nelson Werneck. **O naturalismo no Brasil**. Rio de Janeiro: Edição Civilização Brasileira, 1965.

UMA ABORDAGEM HISTÓRICA SOBRE O PRECONCEITO RACIAL NO BRASIL: ORIGENS E CONSEQUÊNCIAS

Claudia Gisele da Silva Dantas¹

Jandira Conceição dos Santos Oliveira²

INTRODUÇÃO

O preconceito racial no Brasil tecido objeto de debates e perspectivas diversas ao longo do tempo, destacando-se como um tópico de relevância crucial para compreensão de nossa nação heterogênea. Este estudo propõe uma análise abrangente das várias manifestações de discriminação étnico-racial no contexto histórico brasileiro, desmistificado a concepção de uma democracia racial, frequentemente de fundida de forma equivocada internacionalmente.

Partindo de uma pesquisa bibliográfica, investiga-se como a ideia de uma suposta democracia racial no Brasil ganhou proeminência apesar das evidências concretas que refutam essa narrativa. A metodologia dotada compreende a análise de artigo científicos pertinentes ao tema e a exploração da obra do Marçal (2015) para elucidar a importância de abordar o preconceito racial e suas implicações da qualidade de vida dos afetados. Dessa forma, busca-se estabelecer uma base teórica sólida para compreender a incorporação do preconceito racial na sociedade brasileira, revelando suas implicações profundas e cruéis.

O papel crucial da escola é discutido, enfatizando sua responsabilidade e dismantelar ideias racistas e eurocêntricas, que não têm lugar na sociedade contemporânea. Reconhecendo o racismo como fenômeno social e histórico, o trabalho sugere a necessidade de estudos que contextualizem historicamente as questões relacionadas ao racismo, a fim de promover uma compreensão crítica reflexiva sobre os vários aspectos do preconceito racial.

1 Graduada em Sociologia pela Universidade Paulista e em História pela Universidade de Uberaba. Especialista em Formação e Gestão em Educação a Distância pela Universidade Paulista, em Aperfeiçoamento em Gestão Aplicada à Política pelo Instituto Federal do Espírito Santo e em Educação Especial e Inclusiva pela Faculdade Educamais. Atua na rede de ensino do município de Piúma com Educação Especial e Inclusiva. E-mail: claudiadantas2011@gmail.com.

2 Graduada em Pedagogia pela Faculdade Unopar Guarapari. Especialista em Educação Infantil e Educação Especial, também pela Unopar Guarapari. Atua na rede de ensino do município de Guarapari. E-mail: jandiraco@hotmail.com.

O RACISMO HISTÓRICO NO BRASIL

Desde o início da nossa colonização a mão de obra de africanos escravizados foi utilizada de forma maciça, ainda no século XVI e perdurou até o século XIX, sendo o Brasil o último país a abolir o trabalho escravo.

E assim, com essa visão distorcida de que eram pessoas inferiores ou nem pessoas eram, uma ideia se construiu ao longo dos tempos. O eurocentrismo, que apresenta só como bom e perfeito o que vem da Europa, ajudou a fortalecer essa ideia de inferioridade dos povos oriundos da África.

De acordo com Ferreira e Camargo (2001, p. 75):

O Brasil, em relação às outras nações americanas, foi o país a escravizar o maior número de africanos e o último do mundo cristão a abolir a escravidão. Apesar desses dados, entre 1900 e 1950, o Brasil cultivou, com sucesso, a imagem de ser a primeira ‘democracia racial’ do mundo, onde a convivência entre brancos e negros era descrita como harmoniosa e igualitária.

O negro trazido da África para ser explorado no Brasil, assim como nos demais países onde se lançou mão do trabalho escravo, teve toda sua vida transformada. Trabalhava de maneira exaustiva, não tinha direito a uma alimentação decente, ao descanso, à sua religiosidade, de manifestar suas tradições, sofria com castigos cruéis.

Mesmo com todas essas ações contra sua vida, ele resistiu. Sua religião, sua culinária, seus dialetos, vocabulário, seus conhecimentos técnicos em diversas áreas, foram fundamentais para a construção de um país rico culturalmente, com uma diversidade ímpar. Mesmo que muitos não reconheçam essa herança como positiva, ela está presente e faz parte do que somos enquanto nação.

Um bom exemplo dessa divergência cultural é a religião. Os europeus católicos, aqui presentes desde o início, fizeram com que o entendimento sobre religiões de matrizes africanas fosse sempre de cunho pejorativo, como algum ruim, “demoníaco” e isso é percebido até os dias de hoje com os atos de intolerância religiosa que assistimos diariamente.

Para o africano escravizado, convertê-lo ao cristianismo, apagar sua história ou, o que conhecemos muito bem, através de um processo de branqueamento e aculturação, torná-los brancos”. (FERREIRA, 2002, p. 73)

E essa visão ainda acontece nos dias de hoje, infelizmente. “O processo de classificar, obsessão da civilização ocidental, constituiu-se nos atos de incluir o semelhante num padrão considerado desejável e correto, excluindo o diferente”. (FERREIRA, 2002, p. 73)

De acordo com Munanga (2008) apud Marçal e Lima (2015, p. 40):

No cenário europeu, predominava o pensamento de “superioridade” da raça branca sobre as demais. De forma racional, os cientistas e, fundamentando-se neles, os intelectuais em geral declaravam essa sentença como verdadeira. Assim, não foi surpresa que tal afirmativa encontrasse consonância na comunidade científica brasileira da época, visto que esta não deixou de apresentar soluções para as questões da sociedade nacional.

Com a busca por um embranquecimento da população brasileira, na tentativa de se assemelhar ao europeu, propuseram a mistura entre os brancos e não brancos para que aos poucos a população brasileira tivesse um predomínio étnico branco. (MARÇAL e LIMA, 2015)

Com uma mentalidade de que o diferente precisa ser inferior, não vencemos o preconceito instalado há séculos no país. Não há uma consonância de todos nós somos uma mesma raça. A humana e assim, temos os mesmos direitos, com a possibilidade de não ser tratado de forma jocosa ou insultado por conta da cor da pele.

É inacreditável que ainda vemos situações como uma atenção diferenciada de um segurança de supermercado ou shopping quando um cliente negro adentra o local. Ou que numa ronda de rotina, os policiais tendem a parar e revistar muito mais pessoas negras do que brancas. Esse entendimento de que o negro tem uma tendência maior a crimes, é absurda, mas não é um caso isolado que se vê uma vez ou outra.

Como bem disse Ferreira (2002, p. 73):

Como resultante, a intolerância para a constituir-se como atitude básica, decorrente das práticas desenvolvidas na modernidade – terreno fértil para a construção de subjetividades prontas para a deslegitimação do outro, daquele considerado divergente dos padrões assumidos como verdadeiros e bons”

Algo a se destacar sobre a questão do preconceito no Brasil é que não aconteceu de um dia para o outro. Foi construído. Entende-se que o preconceito é uma forma de julgamento de valor, que culturalmente foi construído a partir de valores de mitos socialmente aceitos.

Para Ferreira e Camargo (2001, p. 79):

No Brasil, o preconceito racial foi construído a partir da interação entre dois grupos: uma classe política e economicamente dominante, com uma concepção de mundo considerada superior, que passou a dominar um outro grupo pela estrutura econômica baseada na escravidão; o grupo dos negros, que passou a ser considerado inferior, crença que levou a justificar a dominação sobre ele. À medida que o grupo dominado passa a compartilhar as mesmas crenças sobre si mesmo e a submeter-se ao controle imposto, o processo se legitima.

E para as pessoas que são discriminadas, que não têm, muitas vezes, as mesmas oportunidades de escolarização, crescimento profissional, é que são muito importantes medidas do poder público para diminuir esse abismo social, culturalmente imposto com tantos anos de preconceito e diferenciação.

DEMOCRACIA RACIAL NO BRASIL: EXISTE?

De acordo com Marçal e Lima (2015) na década de 1930, durante o governo de Getúlio Vargas, começou a crescer um desenvolvimento social. E como Vargas era considerado populista, era bem aceito em todas as camadas da sociedade no geral, além de vislumbrar a modernização do país.

Para Telles (2003, p. 54) apud Marçal e Lima (2015) “Vargas integrou de modo simbólico os negros e mulatos à cultura nacional brasileira, o que contribuiu para dissolver os protestos dos negros”.

Após a abolição da escravatura no país, sabe-se que foi um período muito difícil para os negros antes escravizados e seus descendentes, pois não tinham acesso à educação e ao mercado de trabalho. E dentro desse cenário, a discriminação étnico-racial estava muito presente. Os negros eram considerados inferiores intelectualmente e a maioria dos empregadores preferia dar oportunidade de trabalho para os imigrantes europeus que desembarcavam no Brasil em grande quantidade, seja nas fazendas ou nas cidades.

Na década de 1930 o mestiço passa a ser valorizado, como o símbolo que representa a identidade nacional. Dessa maneira, vemos primeiro uma desvalorização e depois, a exaltação. “Assim, foi gestado um mito que passou a constituir o pensamento brasileiro – o mito da ‘democracia racial’, formulado de maneira exemplar por Gilberto Freyre”. (FERREIRA, 2002, p. 75)

Logo, na era Vargas, o carnaval e o futebol começam a tomar grandes proporções e fama no mundo. Essas duas atividades consideradas tipicamente nacionais serviram para apresentar o país como uma nação que não fazia acepção de pessoas. Mesmo quando também havia no país um posicionamento de “branqueamento” da nação.

Foi nesse contexto que o sociólogo Gilberto Freyre propôs que a temática racial fosse pensada e analisada dentro de outro enfoque, deslocando o foco analítico do conceito de raça para o conceito de cultura. Assim, a mistura de raças iniciou seu processo de aceitação como parte integrante da identidade nacional brasileira. (Marçal e Lima, 2015, p. 55)

Segundo Munanga (2008) apud Marçal e Lima (2015), o sociólogo Freyre teve sua parcela de contribuição nessa visão distorcida de que no Brasil não havia espaço para o racismo e sim tínhamos uma democracia racial. Essa ideia de democracia racial vinha de contribuições e influências dos africanos, europeus

e indígenas nos vários aspectos da cultura, seja no vocabulário, nas vestimentas, nas danças, entre outros. Assim, a junção desses aspectos de diversas culturas contribuiu para a formação de uma identidade brasileira.

Dentro da sociologia moderna, Gilberto Freyre foi o primeiro pensador a retomar uma antiga visão errônea de que o Brasil vive um paraíso racial, que já era uma vontade dentro do senso comum dos abolicionistas, e que como cientista deu-lhe uma roupagem mais acadêmica. Em sua obra em 1936, *Sobrados e Mucambos*, Freyre chega a visitar as imagens de “aristocracia” e “democracia” para contrastar a rigidez da organização patriarcal e a flexibilidade das relações entre raças:

Até o que havia de mais renitentemente aristocrático na organização patriarcal de família, de economia e de cultura foi atingido pelo que sempre houve de contagiosamente democrático ou democratizante e até anarquizante, no amalgamento de raças e culturas e, até certo ponto, de tipos regionais, dando-se uma espécie de despedaçamento das formas mais duras, ou menos plásticas, por excesso de trepidação ou inquietação de conteúdos. (FREYRE, 1936, p. 355)

Mas essa visão equivocada de democracia racial praticada no Brasil não foi vantagem para os negros, pelo contrário. E não foi ruim só para os negros, mas para toda sociedade brasileira no geral. Munanga (2008, p. 77) apud Marçal e Lima (2015, p. 57) retrata bem esse contexto:

O mito [...] baseado na dupla mestiçagem biológica e cultural entre as três raças originárias tem uma penetração muito profunda na sociedade brasileira: exalta a ideia de convivência harmoniosa entre os indivíduos de todas as camadas sociais e grupos étnicos, permitindo às elites dominantes dissimular as desigualdades e impedindo os membros das comunidades não brancas de terem consciência dos sutis mecanismos de exclusão da qual são vítimas na sociedade.

Nesse contexto, Ferreira e Camargo (2001, p 81) mostra uma visão do que esse tipo de situação existente no país provocava:

Temos aqui o terreno para a constituição do racismo silencioso, o peculiar racismo à brasileira – preconceito ‘encarnado’, constituinte do mundo simbólico dos brasileiros, que alimenta uma visão negativa do afrodescendente, coexistindo, simultaneamente, com um discurso que o nega. São essas as condições em que é gestada a identidade do brasileiro afrodescendente.

A percepção de que o Brasil era uma sociedade sem divisões por conta da cor dos seus cidadãos, ou seja, uma sociedade sem barreiras legais que impedissem a ascensão social de pessoas de cor a cargos oficiais ou a posições de riqueza ou prestígio não era real. Mesmo que legalmente não fosse impedimento para a progressão social, a pessoa negra sempre encontrou muitas dificuldades para se

manter num padrão elevado na sociedade.

Outro aspecto que podemos destacar é que, muitas vezes, esse preconceito racial vem acompanhado do preconceito social. Isto significa dizer que a classificação racial brasileira depende do contexto de sua aplicação (Silva, 1994, p.70; Nogueira, 1985). Assim, é possível concordar com Silva (1994) quando diz que é verdade evidente que não só o dinheiro embranquece, como, inversamente, a pobreza escurece.

Perante esta realidade social que foi construída e alicerçada no mito de que no Brasil vivemos uma democracia racial e convivemos com o ideal de branqueamento, relações raciais no país se mantiveram intactas, pois para os dominantes não havia necessidade de se discutir o assunto em prol de uma sociedade mais igualitária. Assim, não se pôs, por muito tempo, em prática nenhum tipo de política que pudesse corrigir as desigualdades raciais.

Percebemos que o mito da democracia racial assim como o ideal de embranquecimento foram responsáveis pela origem e disseminação de uma realidade social em que a busca por uma discussão sobre a situação da população negra, que precisa ser transformada, foi identificada como não necessária e, até mesmo para alguns, perigosa.

Nos dias de hoje vemos artistas, desportistas se destacando e dando visibilidade à sua negritude, mas isso não acontece comumente em todas as carreiras profissionais. Quando percebemos essa dificuldade, vemos que não há democracia racial real. Mas tal ideia, no Brasil moderno, deu lugar à construção mítica de uma sociedade sem preconceitos e discriminações. Porém, como temos um grande período de escravidão, preconceitos, tentativa de destruição de uma identidade, é necessário que tenhamos políticas públicas e ações da sociedade civil organizada para colocarmos todos com as mesmas condições.

Sempre que vivenciamos ações de preconceito é preciso repudiarmos de forma veemente. E nesse contexto a sala de aula é muito importante. Pois, muitos dos nossos alunos não têm esse tipo de discussão em casa e a escola enquanto agente de formação de cidadãos, contribui diretamente na construção de uma sociedade mais igualitária, com respeito ao próximo. É preciso entender que todos temos nossas diferenças, sejam físicas, sociais, religiosas ou culturais, mas temos o dever de respeitar o espaço e as diferenças alheias.

Essa 'nova identidade', já referenciada em matrizes africanas, passa a ser uma função protetora. O indivíduo tem consciência de que o racismo ainda faz parte da experiência brasileira e de que voltará a ser alvo de atitudes racistas; no entanto, a partir desse momento, terá desenvolvido recursos de defesa, um sistema de censura e uma orientação de eficácia pessoal que o predispõe a atribuir a culpa de circunstâncias adversas a outros fatores e não mais somente a si mesmo. Desenvolve-se,

assim, a consciência da importância das matrizes africanas na construção de sua identidade. O afrodescendente passa a sentir-se aceito, com propósito de vida, e percebe-se profundamente enraizado na cultura negra, sem deixar de notar as condições às quais está submetido num mundo que o vê com preconceito. As matrizes africanas passam a ser efetivamente afirmadas. Ferreira e Camargo (2001, p 89)

O PAPEL DA ESCOLA NO COMBATE AO PRECONCEITO RACIAL

É sabido que o Brasil é um país composto por várias etnias e desde a sua colonização no século XVI até os dias de hoje elas se misturam em nosso território. Os europeus, africanos, indígenas e outros povos que compõem a sociedade brasileira. E atualmente essas variações étnicas que estão presentes na sociedade se refletem no espaço onde se inicia a vida cultural de um povo, ou seja, a escola.

Nossa vivência no espaço escolar é algo muito intenso, pois muitas são as situações vivenciadas, emoções experimentadas, aprendizados diversos que vão muito além dos conteúdos na sala de aula. Fato é que a vida dentro dos muros escolares é muito rica e por várias histórias, famílias de diferentes origens e classes sociais, cada uma com sua especificidade. E isso proporciona ao professor uma oportunidade maior de uma interação com os alunos, dialogando com todos (escola e comunidade) e promovendo um aprendizado mútuo.

Esse processo de interação na sala de aula, que leva à construção de pensamentos e atitudes de mais respeito às diferenças e valorização das qualidades de cada um, cabe ao professor fazer a mediação. Ser o mediador equilibrar a situação, pois geralmente, os alunos mais desfavorecidos são os negros e que, infelizmente, são discriminados. Dentro da sala de aula podem ser excluídos nas escolhas para os trabalhos em grupo, sentam-se mais afastados da mesa do professor. E quando essas situações acontecem, a ação do professor é essencial.

Voltando ao assunto da democracia racial, é importante ressaltar que o ambiente escolar, tende a minimizar as diferenças culturais entre os alunos, privando-os da riqueza representativa das diversas culturas brasileiras. Essa abordagem uniformizadora silencia as vozes individuais impede o reconhecimento da diversidade cultural como um pilar fundamental da identidade nacional.

Além disso, a alarmante prevalência de taxas de evasão escolar entre os alunos negros, atestam uma desvalorização sistemática desse grupo e a necessidade urgente de abordagens educacionais direcionadas para combater a disparidade persistente. A existência de altos índices de analfabetismo entre os afrodescendentes também é ressaltada, apontando para perpetuação de estereótipos e práticas de didáticas que tendem a marginalizar e estigmatizar os negros enquanto perpetuam uma perspectiva etnocêntrica branca.

Sabemos que o livro didático é o principal instrumento ideológico da escola. A criança não vê nele seu cotidiano representado, mas muitas vezes percebe a ausência de pessoas negras representadas ou ocupando posições subalternas. Isso resulta em uma sensação de estranheza, podendo levar a criança negra a auto-depreciação, e a construção de uma auto-imagem negativa (SOUZA, MOTTA, 2002, p. 44).

Heller (1989), afirma que o preconceito é uma categoria do pensamento e do comportamento cotidiano. Porém, não é por fazer parte do nosso dia a dia que os preconceitos devem ser encarados como naturais e acabar aceitos. A autora afirma que, “quem não se liberta de seus preconceitos artísticos, científicos e políticos acaba fracassando, inclusive pessoalmente” (Heller, 1989, p. 43).

O texto destaca a complexidade e relevância crescente do tema do preconceito racial, observando que vai além das discussões cotidianas e das interações sociais informais. Citando estudos de Vieira em Maciel os (2009), enfatiza natureza urgente da temática, que exige abordagem multifacetadas e soluções específicas para vários problemas humanos. Além disso, enfatiza amplitude e complexidade do tema, permitindo diversas análises e interpretações.

A citação de Itani (1998) destaca ausência de uma convivência tolerante e a presença de preconceitos no contexto escolar, desafiando a visão tradicional da escola como uma instituição neutra. Ressalta-se a necessidade de romper conversa visão seletiva e de diferenciação social, enfatizando o papel crucial do professor nesse processo. Por fim, o texto advoga por uma mudança de mentalidade para uma visão mais inclusiva e colaborativa, abandonando perspectivas eurocêntricas em favor de um mundo mais conectado e igualitário.

ANÁLISE

Desde que os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) chegaram às nossas escolas, o tema Pluralidade Cultural ganhou mais respaldo e importância. E dentro desse universo, dois assuntos merecem maior destaque: a desigualdade social e a discriminação. Isso porque se trata de dois aspectos fundamentais que promoveram e ainda promovem a exclusão social tão marcada em nossa sociedade, impedindo que a todas as pessoas do país tenham os mesmos direitos e as mesmas oportunidades.

Ambas, desigualdade social e discriminação, se articulam no que se convencionou denominar “exclusão social”: impossibilidade de acesso aos bens materiais e culturais produzidos pela sociedade, e de participação na gestão coletiva do espaço público — pressuposto da democracia. Por esse motivo, já se disse que, na prática, o Brasil não é uma sociedade regida por direitos, mas por privilégios. Os privilégios, por sua vez, assentam-se em discriminações e preconceitos de todo tipo: socioeconômico, étnico e cultural. Em outras palavras, dominação, exploração e exclusão interagem; a discriminação é resultado e instrumento desse complexo de relações. (PCN, 2001, p. 19)

Por isso, considera-se importante o trabalho em sala de aula com a Pluralidade Cultural, porque a discussão dessa temática pode auxiliar aos alunos a um entendimento melhor do mundo em que se vive, além de suas caracterizações, problemas e transformações. A cidadania tão desejada perpassa pela apropriação desses conhecimentos. Apropriar e fazer uso deles para tornar sua vida e dos que o rodeiam com mais significado.

O Brasil é um país rico em diversidade cultural, negros, brancos, europeus, asiáticos entre outros, vivem numa sociedade heterogênea onde poderia existir um grande intercâmbio cultural. Infelizmente na maioria dos casos isso acaba não ocorrendo, na verdade o que acontece é uma segregação daqueles ditos diferentes e isso vai total mente contra os princípios democráticos (CARONE, 1998, p. 174).

A citação de Itani (1998) ressalta que o ambiente escolar, desde o início, é percebido como espaço que favorece um caráter elitista, o que perpétua e reforça as desigualdades sociais. No entanto, o texto também destaca importância de ensinar e aprender sobre a diversidade, enfatizando que o conhecimento e a compreensão do outro são essenciais para promover um ambiente de aprendizagem mais rico inclusivo. O preconceito é um obstáculo para as relações interpessoais, e a interação entre os indivíduos é fundamental para a construção de uma sociedade mais igualitária.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise histórica apresentada destaca a persistência e complexidade do preconceito racial no Brasil, enfatizando a importância de compreender o legado da colonização e do sistema escravocrata para contextualizar as desigualdades sociais enfrentadas pela população negra até os dias atuais.

O texto ressalta os esforços contínuos de indivíduos e grupos para preservar a herança cultural e promover avanços significativos em diversas esferas sociais, econômicas e políticas. Além disso, destaca a necessidade de desafiar e dismantelar narrativas historicamente prejudiciais que perpetuam estereótipos e preconceitos enraizados na sociedade.

REFERÊNCIAS

CARONE, I. Igualdade versus diferença: um tema do século. In Diferenças e preconceitos na escola: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1998.

FERREIRA, R.F. O brasileiro, o racismo silencioso e a emancipação do afrodescendente. *Psicologia & Sociedade*, 14 ed. Pp. 69-86, jan/jun, 2002.

FERREIRA, R.F. CAMARGO, A.C. A neutralização do preconceito na for-

- mação da identidade do afrodescendente. *Eccos Revista científica*, vol. 3, n. 1, junho, 2001, pp. 75-92. Universidade Nove de Julho, São Paulo.
- FREYRE, Gilberto. *Sobrados e Mucambos*, Rio de Janeiro: Editora Nacional, 1936.
- HELLER, A. *O cotidiano e a história*. 3ªed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.
- IANNE, O. *O preconceito racial no Brasil*. *Estudos Avançados*, 2004.
- ITANI, A. Vivendo o preconceito em sala de aula. Em J. G. Aquino (Coord.), *Diferenças e preconceito na escola: alternativas teóricas e práticas* (pp. 119-134). São Paulo: Summus, 1998.
- LAVILLE, C; DIONNE, J. *A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas*. (Tradução de Heloisa Monteiro e Francisco Settineri). Porto Alegre: Artes Médicas; Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.
- MARÇAL, J.A. LIMA, S.M.A. *Educação escolar das relações étnico-raciais: história e cultura afro-brasileira e indígena no Brasil*. Curitiba: InterSaberes, 2015.
- NOGUEIRA, Oracy. *Tanto Preto Quanto Branco: Estudo de Relações Raciais*. São Paulo: T. A. Queiroz, 1985.
- Parâmetros Curriculares Nacionais; Pluralidade Cultural e Orientação Sexual*. Ministério da Educação, 2001.
- SILVA, Nelson do Valle. Uma Nota sobre 'Raça Social'. *Estudos Afro-Asiáticos*, nº 26, pp. 81-96, 1994.
- SOUZA, I. S, MOTTA, F. P. C, FONSECA, D; *Estudos sociológicos e antropológicos*. São Paulo, 2002.

A FORMAÇÃO INICIAL DO PROFESSOR DE ESPANHOL COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA NO CONTEXTO DO ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO

Vilma L. O. Barreira¹

1. INTRODUÇÃO

A formação inicial do professor de língua espanhola, a partir do contexto do estágio na licenciatura, é o tema de reflexão deste texto. O estágio supervisionado, disciplina curricular da graduação, faz parte da formação do professor de línguas, é uma das ferramentas necessárias para o preparo dos acadêmicos para o futuro exercício da profissão. Como docente do curso de Letras com licenciatura dupla, em Português e em Espanhol, busco evidenciar a relação entre a teoria, a prática e a formação acadêmica do professor de espanhol, por meio das primeiras práticas docentes realizadas no estágio. O estágio supervisionado (ES) principia o vínculo do conhecimento produzido pela universidade com o utilizado nas práticas sociais da área profissional, para a qual a graduação habilita o docente.

Para Bianchi *et al.* (2005), o ES é a atividade por meio da qual o aluno revela sua criatividade e independência, assim como é o momento em que tem a oportunidade de perceber se a escolha da profissão corresponde à sua verdadeira aptidão. O estágio curricular é a disciplina que leva o acadêmico à descoberta, em pré-serviço, dos meios para o trabalho profissional que desenvolverá. “O estágio é uma atividade temporária, um período de prática, exigido para o exercício de uma profissão e, no caso das licenciaturas, para exercício do magistério.” (BIANCHI *et al.* 2005, p. 7)

Ainda, na perspectiva de Bianchi (2005),

O estágio em licenciatura é muito especial e diferencia-se totalmente daquele destinado aos cursos de Bacharelado, pois se direciona para futuros educadores, que, no Ensino Básico, constituem o alicerce para a formação de profissionais de todas as categorias e, principalmente, daquelas que exigem formação acadêmica. (BIANCHI *et al.* 2005, p. 7)

1 Professora Adjunta lotada no Centro de Educação, Letras e Saúde da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE/Campus Foz do Iguaçu - Curso de Letras Português/Espanhol. E-mail: profesoravilma@hotmail.com.

Diferentemente de outras graduações, como arquitetura, direito, psicologia, agronomia etc., que também realizam o estágio curricular supervisionado, a formação na licenciatura é a que prepara o professor para ministrar a base educacional e cultural, propiciando os ensinamentos recebidos na escola, desde a fase da alfabetização.

O termo “formação” procede do latim *formatione*, cuja definição é dicionarizada como “ato, efeito de formar, constituir”. Martins (2018) toma como definição “à maneira porque se constitui uma mentalidade, um caráter ou um conhecimento profissional”. A cerca desse conceito, Martins (2018, p. 33) pondera que “no caso da formação de professores, podemos inferir [...] que se refere à maneira pela qual o indivíduo constitui-se e constitui um conhecimento sobre a docência”. E, ainda, considera o conceito de “o movimento de constituição da própria identidade”.

Com isso, entende-se que nesse período do ES, em que o aluno-professor se dedica a uma imersão no campo do estágio, o estagiário está se formando na profissão e constituindo a sua própria identidade de educador.

Na perspectiva de Nóvoa (2007), não é unicamente a transmissão de conhecimento que define a profissão docente, mas as práticas que vão sendo consolidadas à medida em que o professor inicia sua atuação. O docente se constitui desde os primeiros anos da graduação e vai se construindo e se aperfeiçoando durante a sua vida profissional. Sobre a teoria e a prática, Nóvoa (2007), adverte que embora muitos afirmem o contrário, teoria e prática são complexas, e a formação docente não pode ocorrer desvinculando essas duas vertentes.

Para Noffs e Rodrigues (2016, p. 367), o estágio contribui para o desenvolvimento do pensamento crítico e articulador entre prática e teoria. Requer estímulo a uma reflexão crítica na e sobre a prática “[...] potencializando a elaboração de novos saberes e novos conhecimentos necessários para aprender e reinterpretar a realidade”.

Pimenta e Lima (2012) apontam que o estagiário encontra no estágio curricular meios para o desenvolvimento do seu trabalho. A função do ES é proporcionar a aproximação do estagiário à realidade na qual atuará, uma vez que o campo de atuação dos professores são os lugares de prática educativa, escolas e instituições de ensino.

Na formação acadêmica docente, a experiência orientada do estágio propicia ao acadêmico a apropriação das competências e habilidades requeridas para o trabalho em sala de aula. O estágio curricular tende a ser a primeira experiência docente do aluno da licenciatura em Letras, e é por meio dessa prática que o aluno-professor passa do meio acadêmico, essencialmente teórico, para a experiência prática da sala de aula, vivenciando a profissão e seu campo de trabalho.

A prática do ES para o professor de espanhol em formação proporciona que tenha contato com elementos discutidos em sala como, por exemplo, a aprendizagem do léxico, os aspectos culturais presentes na aprendizagem do idioma, a comunicação escrita e oral, entre tantos outros. Isso, permeado pela questão da convivência de senso comum da suposta facilidade de o brasileiro aprender espanhol.

Ensinar e aprender língua próxima tem suas peculiaridades que serão vivenciadas pelo estagiário na prática do ES. O espanhol como língua estrangeira para brasileiros, tem suas especificidades, considerando a proximidade linguística – semântica, lexical, fonética – entre os dois idiomas. Consciente dessa idiosincrasia, o futuro professor do idioma atentará para o modo como o professor regente aborda tal proximidade e como trabalha os elementos linguísticos facilitadores e dificultadores para o aprendiz brasileiro.

2. ESTÁGIO E FORMAÇÃO DOCENTE

No desenvolvimento do estágio curricular supervisionado, atividade que o acadêmico realiza durante a graduação no campo de seu futuro trabalho, a observação e a prática acontecem, no caso da licenciatura, em instituições de ensino, com a orientação de um docente do curso e sob a supervisão de um professor do campo de atuação do estagiário.

O Estágio Supervisionado (ES) é obrigatório na graduação, está vinculado à formação do estudante e consta do Projeto Político Pedagógico do curso. Pode ser realizado na própria universidade ou em instituições externas, atendendo às exigências do regulamento da instituição, a partir de um planejamento conjunto entre o estagiário, seu orientador e o supervisor do campo de estágio.

O estágio teve suas primeiras normas legais, na década de 1940, com o Decreto-Lei nº 4073/42, que estabelecia as bases de organização e de regime do ensino secundário. Sobre o estágio na formação profissional, o documento expõe, no Capítulo XI:

Art. 47. Consistirá o estágio em um período de trabalho, realizado por aluno, sob o controle da competente autoridade docente, em estabelecimento industrial.

Parágrafo único. Articular-se-á a direção dos estabelecimentos de ensino com os estabelecimentos industriais cujo trabalho se relacione com os seus cursos, para o fim de assegurar aos alunos a possibilidade de realização de estágios, sejam estes ou não obrigatórios. (BRASIL, 1942)

Essa lei estabelecia as bases de organização e de regime do ensino industrial, equivalente ao ensino secundário. O estágio foi referenciado no documento como um período de trabalho realizado pelo estudante em formação, em alguma indústria, com o acompanhamento de um docente.

Vinte anos mais tarde, na década de 60, o estágio escolar foi instituído nas faculdades e escolas técnicas, sendo sancionada a Portaria nº 1002. Nesse documento consta no “Art. 1º - Fica instituída nas empresas a categoria a categoria de estagiário a ser integrada por alunos oriundos das Faculdades ou Escolas Técnicas de nível colegial” (BRASIL, 1967). Nessa portaria foi estabelecida a importância do estágio para o aperfeiçoamento do ensino, estabelecendo o vínculo entre a escola e a empresa.

Na década seguinte, foram criados os estágios práticos de nível superior, por meio do decreto 66.546/70. Entretanto, este priorizava as áreas da economia e da tecnologia, e a educação não estava contemplada no documento. Somente no ano seguinte, com a LDB/71, foi contemplada a profissionalização nas escolas secundárias, tendo o estágio como elemento complementar da formação do professor. Nos anos que se seguiram, leis e decretos contemplaram a prática do estágio na área da educação, porém, sem avanços relevantes.

Na primeira década do século XXI, foi sancionada a Lei 11788/2008, que dispõe sobre o estágio de estudantes. Em seu Artigo 1º, traz a definição:

Art. 1º Estágio é ato educativo escolar supervisionado, desenvolvido no ambiente de trabalho, que visa à preparação para o trabalho produtivo de educandos que estejam freqüentando o ensino regular em instituições de educação superior, de educação profissional, de ensino médio, da educação especial e dos anos finais do ensino fundamental, na modalidade profissional da educação de jovens e adultos. (BRASIL, 2008)

As obrigações das instituições de ensino em relação aos estágios são:

- I – celebrar termo de compromisso com o educando ou com seu representante ou assistente legal, quando ele for absoluta ou relativamente incapaz, e com a parte concedente, indicando as condições de adequação do estágio à proposta pedagógica do curso, à etapa e modalidade da formação escolar do estudante e ao horário e calendário escolar;
- II – avaliar as instalações da parte concedente do estágio e sua adequação à formação cultural e profissional do educando;
- III – indicar professor orientador, da área a ser desenvolvida no estágio, como responsável pelo acompanhamento e avaliação das atividades do estagiário;
- IV – exigir do educando a apresentação periódica, em prazo não superior a 6 (seis) meses, de relatório das atividades;
- V – zelar pelo cumprimento do termo de compromisso, reorientando o estagiário para outro local em caso de descumprimento de suas normas;
- VI – elaborar normas complementares e instrumentos de avaliação dos estágios de seus educandos;
- VII – comunicar à parte concedente do estágio, no início do período letivo, as datas de realização de avaliações escolares ou acadêmicas. (BRASIL, 2008)

Esse documento institui detalhadamente o que cabe a cada participante no processo do estágio curricular. As instituições de ensino, a parte concedente

do estágio e o estagiário têm, cada qual, a sua normativa a ser seguida.

Dessa forma, a gestão do estágio se desenvolve na execução pelo estagiário, com o acompanhamento dos docentes da sua instituição e sob a supervisão do docente do seu campo de estágio.

No que concerne o desenvolvimento do estágio como ato educativo no processo da formação docente, Colombo e Ballão (2014, p. 182) observam que “para ter oferta de estágio e assegurar que seja de fato um ato educativo complementar à formação do estudante conforme a legislação, a instituição educacional deve prever um processo simples, mas formal, para ascender a esta condição”. Ainda, as autoras tecem as seguintes considerações a respeito da prática curricular supervisionada:

O estágio na educação brasileira, se trabalharmos para isso, deixará de ser uma forma de trabalho precarizado, e passará a ser uma ação pedagógica transformadora, na preparação de nossos profissionais, ao tempo em que criamos elos e o reforço mútuo entre a escola, o currículo e o setor produtivo. (COLOMBO; BALLÃO, 2014, p. 184)

Tratando-se do estágio curricular na licenciatura, reiteramos o exposto sobre os atributos que o difere do bacharelado, uma vez que direciona o futuro profissional para o exercício do magistério, pois, esse estagiário é um futuro educador. Nesse âmbito, a construção dos saberes e a reflexão sobre o ser docente, começam na sala de aula da universidade, na disciplina de Estágio. Não se trata de uma disciplina a mais na matriz curricular, mas de uma etapa importante para o estagiário adquirir e aprofundar conhecimento no desenvolvimento teórico-prático da sua profissão. Para o estagiário-professor a prática em sala de aula é a realidade das situações vivenciadas, passando pelo planejamento, desenvolvimento das atividades em sala e a avaliação do processo de ensinar e de aprender. Esse processo, iniciado teoricamente, encontra seu lugar na atuação prática, na realização da docência do ES.

Assim, versa Bianchi (2005, p. 7) sobre a importância do estágio para a formação docente:

A prática [...] baseada na teoria conduz a caminhos muito especiais, e é muito importante que o aluno tenha efetivamente essa oportunidade, para evitar que a aprendizagem resulte em profissionais inseguros. A prática, ainda, auxilia o estudante na busca do autodidatismo que o impulsionará a dar continuidade ao seu aprender. [...] O incentivo aos estudantes para que realizem um trabalho em profundidade deve ser constante, a fim de que possam colher os frutos resultantes de sua atuação. O apoio dos professores, em todos os passos do estágio, é de vital importância.

O propósito do ES é oportunizar ao aluno-estagiário uma aproximação da realidade na qual atuará como docente. Cabe ao orientador, auxiliado pelo

professor supervisor, instruí-lo nessa caminhada, propiciando desenvolvimento e reflexão tanto nas atividades de observação como na regência das aulas.

Pimenta e Lima (2010) consideram a educação uma prática social em uma determinada sociedade e em um tempo histórico determinado. Para as autoras, “os lugares da prática educativa, as escolas e outras instâncias existentes num tempo e num espaço, são o campo de atuação dos professores, já formados e os em formação”. (PIMENTA; LIMA, 2010. p. 54)

À vista disso, a realização do estágio no processo de formação de professores envolve

o curso, o estágio, as aprendizagens das demais disciplinas e experiências e vivências dentro e fora da universidade ajudam a construir a identidade docente. O estágio, ao promover a presença do aluno estagiário no cotidiano da escola, abre espaço para a realidade e para a vida e ou trabalho do professor na sociedade. (PIMENTA; LIMA, 2010. p. 68)

No que concerne à forma de vivenciar o estágio, Raymundo (2014) menciona a singularidade do momento em que o aluno-professor adentra seu campo de estágio para o desenvolvimento prático da docência. Para a autora, a peculiaridade da realização do estágio curricular

está exatamente em compreender as complexas relações que se estabelecem na escola, de forma geral, na sala de aula, de forma especial. É o local onde o futuro professor irá exercer a sua ação profissional. As situações ali detectadas precisam ser estudadas e aprofundadas a luz do conhecimento científico. Essa prática leva os estagiários a uma nova dimensão de trabalho de sala de aula. (RAYMUNDO, 2014. p. 5)

Ainda, a autora considera que realizando uma prática reflexiva, o estágio deixa de ser um “treino”, para ser um momento importantes da formação do futuro professor, por se tratar do momento em que são proporcionadas as oportunidades educativas que levam à ação e reflexão da realidade escolar, na qual o estagiário está inserido.

Sobre professores em formação, Noffs e Espósito (2011, p. 179), concebem a experiência da prática do estágio como atuação docente com reflexão voltada ao cotidiano escolar:

[...] ao se situar no espaço e no tempo como uma ação de caráter educativo teórico/prático, confronta-se diuturna e cotidianamente com o exercício de um pensar fundado na lógica do improvável. Portanto, solicita escolhas e a constante tomada de decisões em contextos de incerteza. Esta palavra, ao ser adjetivada como sendo “de professores”, descreve uma ação intencional, diz de valores e de situações. Diz de finalidades conforme se destine à preparação de profissionais, no caso daqueles que se dedicarão ao exercício da docência.

Entre os estudiosos da área há um consenso sobre a complexidade da formação docente e o que diz respeito à teoria, a prática e a reflexão. Os profissionais da educação lidam cotidianamente com conhecimentos científicos e estes não são estanques, mas passam por processos de transformação e recriação, sempre requerendo uma ação crítica e reflexiva do profissional que se dispõe a atuar na docência.

Pinto (2010, p.11) considera as dimensões que envolvem a prática docente, evidenciando que construir-se como professor “envolve, muitas vezes, ter de lidar com concepções estigmatizadas”. Considera, ainda, que “a docência não é constituída apenas pelo que está explícito em uma base curricular. É, em grande parte, o que não verbalizamos, mas significamos, que se constitui em elemento formador”.

Diante dessas considerações, concebemos que a prática docente na formação dos acadêmicos da licenciatura envolve inúmeros fatores, perpassa os conteúdos teóricos, as experiências na sala de aula, as relações estabelecidas entre os envolvidos, a reflexão acerca dos novos movimentos sociais na atual sociedade globalizada, o contexto social em que o estagiário está inserido, etc. Estes, e tantos outros fatores e valores, são intervenientes nesse movimento de construção da identidade do professor.

Entendemos que atualmente é preciso superar a dicotomia *teoria-prática* e considerar que a formação docente não ocorre em um único lugar, mas, se constitui, como mencionado, por meio de inúmeros fatores que intervêm nessa trajetória. É um processo, acima de tudo, socializador e, assim sendo, se consolida com auxílio dos diversos atores do processo do ES. Fazem parte da caminhada do estágio o docente da disciplina, o professor orientador, o supervisor na escola e demais pessoas atuantes no processo de ensinar e de aprender no contexto escolar.

Nesse âmbito do estágio acadêmico, tomamos a reflexão de Freire (1996, p. 25) ao destacar que “[...] desde o começo do processo, vai ficando cada vez mais claro que, embora diferentes entre si, quem forma se forma e re-forma ao formar, e quem é formado forma-se e forma ao ser formado”. Sendo assim, é evidente que a formação docente jamais será um processo unilateral, já que aluno-professor e professor-formador ensinam e aprendem na sua interação cotidiana.

Ademais dos conteúdos teóricos e das vivências na prática docente, faz-se necessário preparar os acadêmicos para a diversidade do atual contexto socio-cultural que encontrarão, primeiramente, na realização do estágio e profissionalmente na atuação no magistério.

Tavares e Alarcão (2001), versam sobre as incertezas da formação profissional docente diante da atual configuração da sociedade globalizada, orientada por um sistema neoliberal, que configura um futuro incerto. Assim, os educadores que estão saindo das universidades, precisam estar conscientes da

necessidade de estarem preparados para se adaptar a esse processo, adequando-se às inúmeras questões que lhes serão apresentadas.

A formação docente envolve um processo contínuo, considerando aspectos pessoais e profissionais, conjuntamente, dentro de uma determinada realidade concreta. Ao buscar a autoformação, o professor irá confrontar experiências realizadas por outros profissionais que irão intervir no modo como observa a profissão escolhida e a si mesmo, na medida em que se constroi e se insere no campo do magistério.

Essas concepções sobre a formação de professores e o modo como os conhecimentos assimilados contribuem para a constituição docente, e sua atuação no processo de ensino aprendizagem, permitem proporcionar uma reflexão acerca da formação inicial do professor de línguas.

3. ENSINO DE ESPANHOL NO BRASIL

Pode-se considerar que o ensino de língua estrangeira no Brasil teve início por ocasião da colonização. Os jesuítas implantaram o ensino de português e do latim como língua culta, de acordo com sua metodologia de ensino. Isso evidencia que praticava-se o ensino de uma língua *não nativa* neste território desde os primeiros tempos.

Na época do Brasil colônia, o ensino se dava nos moldes internacionais. A língua estrangeira, nessa época, era ensinada do mesmo modo com se ensinava as línguas mortas latim e grego. Picanço (2003) menciona que o latim era ensinado como língua estrangeira seguindo o modelo das línguas clássicas, por meio do método tradicional de gramática e tradução, método pedagógico que valoriza a tradução, a memorização de regras gramaticais, a leitura e a escrita.

Martínez-Cachero (2008) relata que no século XIX, com a chegada da Corte Portuguesa ao Brasil, foi fundado o Colégio Público Pedro II, no Rio de Janeiro, por meio de um Decreto Regencial. Nesse colégio eram ensinadas as línguas latina, grega, francesa e inglesa. Em meados do século XX a língua espanhola foi incluída, também como língua estrangeira, no currículo escolar do curso Colegial (atual Ensino Médio). O ensino de espanhol se consolidou com a aprovação em concurso público do professor Antenor Nascentes, para assumir o ensino do idioma que até então não integrava o rol de disciplinas obrigatórias do currículo escolar.

O autor relata que a Reforma Capanema², ocorrida na década de 40, estabeleceu a introdução de línguas estrangeiras no currículo brasileiro, “destinando

2 DECRETO-LEI Nº 4.244, DE 9 DE ABRIL DE 1942 Disponível em <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4244-9-abril-1942-414155-publicacaooriginal-1-pe.html>.

um total de 35 horas ao ensino de idiomas (clássicos e modernos), o que representava 19,6% de todo o currículo”. Houve, também, a proposta de introdução de métodos avançados no ensino de línguas modernas, entretanto o ensino ficou reduzido ao “leia e traduza”, durante os vinte anos de vigência, seguindo o método tradicional de gramática e tradução. (MARTÍNEZ-CACHERO, 2008, p. 54)

Picanço (2003) menciona que, nessa época, a língua espanhola começa a figurar como componente curricular e passa a compor os programas oficiais do curso Colegial, com a sua inserção na grade escolar. Entre os conteúdos privilegiados pelos professores de línguas figuravam a literatura e noções de civilização, a história e a cultura do país da língua estrangeira. O idioma espanhol, considerado de um povo que se identifica pela sua história e literatura, estava em condições de constar entre as línguas do componente curricular, juntamente com o francês e o inglês.

Com a promulgação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 4024/1961), embora não houvesse menção à obrigatoriedade de ensino de língua estrangeira, foi orientada a criação dos Conselhos Estaduais de Educação, cuja autonomia previa a possibilidade de inclusão de disciplinas de acordo com as características de cada região. Entre as línguas adotadas estavam inglês, francês e espanhol. Esta, porém, foi desaparecendo ao longo dos anos seguintes.

No final do século XX, com as relações comerciais e culturais mantidas entre o Brasil e países hispano-americanos e com o Mercado Comum do Sul (MERCOSUL), foram retomadas as discussões sobre a importância do estudo de língua espanhola no Brasil. No ano 2005 foi aprovada e sancionada a Lei 11.161, cujo texto institui que:

Art. 1º O ensino da língua espanhola, de oferta obrigatória pela escola e de matrícula facultativa para o aluno, será implantado, gradativamente, nos currículos plenos do ensino médio.

§ 1º O processo de implantação deverá estar concluído no prazo de cinco anos, a partir da implantação desta Lei.

§ 2º É facultada a inclusão da língua espanhola nos currículos plenos do ensino fundamental de 5ª a 8ª séries.

Art. 2º A oferta da língua espanhola pelas redes públicas de ensino deverá ser feita no horário regular de aula dos alunos.

Art. 3º Os sistemas públicos de ensino implantarão Centros de Ensino de Língua Estrangeira, cuja programação incluirá, necessariamente, a oferta de língua espanhola.

Ainda que a lei determinasse a implementação da língua espanhola nos colégios de ensino regular no prazo de cinco anos, as orientações da LDB ainda determinavam que a decisão sobre a língua estrangeira do componente curricular de cada instituição seria de responsabilidade do colégio, da equipe pedagógica e dos componentes da comunidade escolar.

Almeida Filho (1995) relata que nos últimos anos do século XX o ensino do espanhol no Brasil estava com grande demanda entorno de dois aspectos fundamentais: o fato de que havia carência de material didático que atendesse ao mercado brasileiro; e a necessidade crescente de professores de espanhol habilitados para ensinar a língua.

Assim, adentramos o século XXI, após a implantação do Mercosul e sua repercussão na educação, com a promulgação da Lei 11.616/2005 - que ficou conhecida entre os professores como *a lei do espanhol* -, em um cenário crescente de implantação da língua espanhola em escolas regulares, tanto públicas como privadas, em grande parte do território nacional. Com a grande demanda, não havia número suficiente de professores qualificados ou habilitados para ministrar o espanhol como língua estrangeira no Brasil. Nesse ínterim, muitos cursos de licenciatura em língua e literatura espanhola foram criados em faculdades particulares e em diversas universidades públicas, visando atender as necessidades do ensino do idioma.

Diante desse cenário, está em pauta a formação docente dos professores de espanhol que atenderiam a demanda e adentrariam, a partir de então, as salas de aula da educação básica no Brasil.

4. A PRÁTICA DOCENTE NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE ESPANHOL

Com a expansão da língua espanhola no Brasil, no final do século XX, a formação docente de professores de espanhol se intensificou, para atender a demanda das aulas do idioma na educação básica.

Pensar na formação e no conhecimento para o ensino de espanhol levou a questionamentos acerca da formação desses professores, sobre qual seria o conhecimento base do ensino do idioma e como seria o processo de construção do conhecimento nos cursos de licenciatura que os formavam. Não há uma resposta unívoca a esses questionamentos, são muitas e diferentes as visões sobre o ensino e as concepções de conhecimento, assim como são inúmeras as possibilidades de sua utilização para intervir na prática docente. O conhecimento adquirido e construído na graduação entra em campo no momento da prática de ensino, na realização do estágio, quando o conhecimento formal não se define de forma teórica, mas se revela na perspectiva prática. Na sala de aula, durante a atuação do estagiário-professor, o conhecimento aflora, não como passe de mágica, mas a partir de todo o processo anterior de aprendizagem e reflexão e, ainda, do planejamento que antevem a ministração de uma aula.

Ao adentrar o seu campo de estágio, isto é, a sala de aula, o estagiário leva consigo não somente toda a bagagem do conhecimento acadêmico internalizado,

leva o seu planejamento, atividade prévia necessária para o desenvolvimento do processo de ensinar e aprender.

Almeida Filho (2010, p. 17) afirma que para ensinar uma língua estrangeira o professor deve realizar pelo menos quatro tarefas para o desenvolvimento da aula, “o planejamento [...]; a produção de materiais de ensino ou a seleção deles; as experiências na, com e sobre a língua alvo realizadas com os alunos [...]; e a avaliação de rendimento dos alunos (mas também a própria auto avaliação do professor)”. Para o autor, essas quatro fases devem ser realizadas nessa sequência, sendo intrinsecamente relacionadas umas com as outras; entretanto, podem sofrer alterações nas fases à frente (proativas) ou para trás (retroativas). O docente notando que há necessidade, pode voltar da fase da produção em sala de aula ou da avaliação, para a elaboração de novas atividades a serem trabalhadas em sala, por exemplo.

Desde o planejamento do curso, passando pela seleção ou produção do material didático e a realização da experiência em sala, a sequência postulada por Almeida Filho (2010) envolve a abordagem de ensinar do professor.

“Uma abordagem de ensinar LE é uma força potencial porque ela é especificamente ativada sob condições de ensino. Ela é a força porque imprime movimento/ação ao processo de ensinar a partir de energias advindas de motivações profissionais para produzir experiências de aprender a L-alvo.” (ALMEIDA FILHO, 2010, p. 18)

Ressalta-se a importância do planejamento das atividades docentes que se darão em sala de aula, como mencionado anteriormente, sobre a relevância do planejamento que antevem a ministração de uma aula. Como parte da formação docente, o acadêmico é orientado a realizar o seu planejamento para ministrar as aulas do estágio, com o apoio de seus professores (orientador e supervisor) no sentido de selecionar ou produzir os materiais a serem utilizados, assim como a prática do desenvolvimento das atividades em sala de aula, desde o planejamento até a avaliação, podendo retroceder ou avançar, segundo seja necessário.

Na formação do professor de línguas, o acadêmico tem várias atribuições para realizar a prática de ensino. Inicia na disciplina de estágio, passa pela orientação do seu professor orientador, e segue com a supervisão do professor regente das aulas de língua no colégio onde desenvolverá a sua prática de ensino do estágio curricular. É fato que muitas vezes essa prática docente é realizada não em um colégio de ensino regular, mas em projetos de extensão universitária, coordenado e desenvolvido por um professor do corpo docente do curso. Esse professor ocupa o lugar do regente, exercendo a supervisão da docência das aulas que o estagiário ministrará.

A docência do estágio curricular, seja em colégio público ou privado, em projetos ou cursos de línguas, segue uma sequência de planejamento com atividades que envolvem a organização, os planos de aula e demais atividades pertinentes à prática quotidiana de quem exerce o magistério. Essas atividades passam a fazer parte da rotina do estagiário.

A primeira etapa do estágio supervisionado, após a tramitação dos documentos pertinentes, é a atividade de observação das aulas. O estagiário observa de forma reflexiva a prática docente de um profissional graduado, com o objetivo de inteirar-se da realidade da sala de aula, no contexto escolar, examinando o processo de ensino e aprendizagem em relação aos conteúdos que estão sendo ministrados e como isso está acontecendo. A fase de observação compreende a análise da rotina escolar e do funcionamento da sala de aula e da instituição como um todo.

Tratando-se da aula de espanhol como língua estrangeira (LE) o estagiário, em fase de observação, examinará as ações do professor regente no que se refere a ensinar o idioma a brasileiros. Cabe, nesse momento da prática, observar a metodologia de ensino de LE utilizada pelo docente, a forma como aborda as questões culturais dos diferentes países hispânicos, como trabalha a literatura espanhola e hispano-americana, bem como a abordagem do material didático utilizado e a motivação dos estudantes para aprender a língua espanhola.

Um aspecto mui relevante atualmente nas salas de aula da educação básica é a presença de alunos de origem hispânica. A esse respeito, cabe ao futuro professor observar se há alunos dessa origem em sala, como se dá sua interação com os colegas, como o professor regente trabalha com esse aluno, qual a variação linguística regional do estudante, entre outros aspectos que sejam notados durante o exercício de observação. É essencial examinar e refletir a respeito do que se refere ao ensino e à aprendizagem.

No que tange o ensino, o estagiário se depara com a reflexão acerca de ensinar espanhol como língua estrangeira para brasileiros, considerando a proximidade linguística entre os dois idiomas. Sua atenção deve ser voltada para o modo como o professor regente aborda tal proximidade e como trabalha os elementos linguísticos facilitadores e dificultadores para o aprendiz brasileiro. É também fundamental observar como o professor da classe apresenta e desenvolve as atividades, tanto de oralidade como escritas, de questões culturais e obras literárias dos diferentes países hispânicos.

Na aprendizagem, o estagiário observará a participação dos estudantes nas aulas de espanhol. Examinará de que modo os alunos praticam a compreensão auditiva e de leitura, como produzem atividades escritas, em que momento e de que modo desenvolvem a oralidade e a prática da fonética espanhola durante as aulas, e demais aspectos comunicativos trabalhados durante a aula observada.

Todas as perspectivas examinadas durante o período da observação são fundamentais para constituir a identidade do professor iniciante. O estágio de observação é uma das bases, talvez a mais importante, para o desenvolvimento da fase seguinte, a docência. Na etapa de ministração das aulas, os elementos linguísticos e didático-pedagógicos observados, analisados e discutidos são imprescindíveis para o planejamento das aulas a serem ministradas. Os conteúdos, assim como os procedimentos metodológicos presenciados na fase da observação, como também tudo o que envolve a abordagem do ensino de línguas, propiciam a formação docente.

Concluída a etapa da observação, o estagiário passará a executar as funções concernentes à regência das aulas. Atividades como planejamento, seleção de material, avaliação e outras atribuições docentes são habituais no cotidiano dos professores; para o estagiário, entretanto, são atividades inéditas da rotina escolar, com as quais está se familiarizando. É preciso que os docentes orientador e supervisor atuem no sentido de mostrar ao estagiário a importância de cada etapa do processo, do planejamento das atividades ao momento das avaliações. Cabe a esses docentes orientar o estagiário com relação a cada elemento que compõe a ministração da aula, tal como a elaboração do seu planejamento, o nível de conhecimento dos seus alunos, o número de alunos por sala - o que determinará a metodologia usada nas atividades, segundo seja a classe numerosa ou não. Também é importante no planejamento das aulas levar em consideração as habilidades por meio das quais os estudantes de LE aprendem, pois, alguns se desenvolvem melhor na compreensão e na produção escrita, ao passo que outros se expressam melhor por meio da compreensão auditiva e da produção oral. É necessário, ainda, que o novo professor entenda a importância da avaliação, posto que esse é um meio que permite analisar a aprendizagem do estudante e a atuação do professor no processo de ensino.

Outro ponto relevante a ser considerado na formação do professor de espanhol é o fato de que a semelhança entre as línguas portuguesa e espanhola é, normalmente, favorável para a aprendizagem. Contudo, essa proximidade linguística pode se tornar desfavorável tanto para o professor como para o aluno, pois frequentemente são produzidas construções equivocadas, seja no léxico, na fonética ou na semântica. Assim, o futuro professor terá o desafio de trabalhar com as principais semelhanças e diferenças entre as duas línguas.

Além disso, Almeida Filho (2010) afirma que estudar outra língua envolve tudo o que abrange universo do outro, seus hábitos e forma de pensar e agir. O estudante de uma LE também aprende e reflete sobre a outra cultura, tradições, crenças, manifestações artísticas, e etc. A respeito disso, o autor afirma que

a aula de língua estrangeira como um todo pode possibilitar ao aluno não só a sistematização de um novo código linguístico que o ajudará a se conscientizar do seu próprio, mas também a chance de ocasionalmente se transportar para dentro de outros lugares, outras situações e pessoas. Esses clarões culturais conseguem às vezes marcar nossa percepção e memória de maneira indelével e para sempre. (ALMEIDA FILHO, 2010, p. 28)

Efetivamente, ensinar uma língua estrangeira exige bastante do professor, requer determinados atributos, como os diferentes registros de uso da língua e conhecimento da história e cultura do povo que a tem como materna, ademais do conhecimento da língua e das metodologias a serem aplicadas.

Quando um brasileiro começa a estudar a língua espanhola nota a grande semelhança entre sua língua materna e a estrangeira. Essa proximidade linguística pode facilitar a aprendizagem no início, entretanto, no decorrer do curso, o fato de serem muito semelhantes pode causar confusão ao estudante. O fato de a língua espanhola pressupor facilidade para o brasileiro que a estuda, o leva à falsa impressão de ser capaz de se comunicar proficientemente sem a necessidade de muito estudo.

É certo que o espanhol como língua estrangeira para brasileiros tem suas particularidades determinadas pela proximidade linguística entre os idiomas, sendo assim, os elementos semelhantes na outra língua tendem a exercer facilidade de aprendizagem, enquanto o que é diferente em ambas as línguas oferece dificuldade. Entretanto, essa questão é um pouco mais complexa do que aparenta, o docente percebe na prática que há inúmeros fatores que influenciam o ensino e a aprendizagem da língua estrangeira e, ainda, vários elementos que envolvem o ensinar e o aprender língua espanhola, como a afetividade para com o idioma, a motivação para aprendê-lo, o ambiente em que se dá o estudo, o interesse pessoal e familiar do estudante, entre muitos outros.

Ainda que sejam bastante semelhantes, as línguas irmãs - consideradas *irmãs gêmeas* - têm cada qual a sua realidade identitária. A língua espanhola, assim como a portuguesa, possui suas próprias características que a define e qualifica, diferenciando-a das demais irmãs latinas (galega, francesa, italiana), por mais que sejam parecidas. O futuro professor de espanhol, desde as suas primeiras práticas docente, entende que os elementos linguísticos que muitas vezes parecem iguais, ou quase iguais, são também aqueles que apresentam as diferenças nos enunciados e significados e o levam a adotar diferentes estratégias discursivas na comunicação da língua estrangeira, evitando a produção de erros crassos ou sentenças ininteligíveis.

5. CONSIDERAÇÕES

O direcionamento da formação de professores nas últimas décadas tem ressaltado a necessidade de prepará-los para a prática docente, desde a graduação, para desenvolver os saberes e as competências pertinentes à docência. A prática está acompanhada da teoria, assim como a teoria não se sustenta sem a prática, pois, as ações pedagógicas não derivam de mera espontaneidade. Ainda que teoria e prática tenham identidades distintas, são indissociáveis no contexto de ensino e aprendizagem.

A realização do estágio curricular supervisionado para o professor de espanhol em formação proporciona-lhe o contato, na prática, com elementos discutidos em sala, na universidade. É com a experiência orientada do estágio que o acadêmico se apropria das competências e habilidades necessárias para o trabalho em sala de aula. É por meio dessa prática que o estagiário realiza o movimento de constituição da sua identidade docente.

Entendemos que esse período da prática de ensino é fundamental para o aluno-professor experimentar o campo do estágio, se formar na profissão e se apropriar das competências e habilidades requeridas para o seu futuro trabalho docente.

Concebemos que são inúmeros fatores e valores intervenientes na trajetória da formação docente; esse desenvolvimento gradativo da formação inicial do professor, provido pelo estágio curricular supervisionado é crucial para um processo educacional e socializador e, assim, consolidado com o auxílio dos diversos atores do processo do estágio.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA FILHO, J. C. P. de. Português e Espanhol nas relações de interface no Mercosul. Em Aberto, Brasília, ano 15, n.68, out./dez. 1995.

____. Dimensões comunicativas no ensino de línguas. Campinas: Pontes, 2010.

BARREIRA, V. Aprendizagem de línguas próximas - as interferências entre português e espanhol. Em: CASTRO, J. G. [*et al.*] Saberes e reflexões interdisciplinares: prática e pesquisa. Itapiranga, Schreiben, 2023. (p. 291-299).

____. O estágio supervisionado na licenciatura: a formação inicial do professor de línguas. Em: PORTELA, E. N. [*et al.*] Sociedade, educação e saúde: pilares em (re) construção: Vol. 2. Itapiranga, Schreiben, 2023. (p. 242-252).

BIANCHI, A. C. M., *et al.* Orientações para o Estágio em Licenciatura. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005.

BRASIL. Decreto-Lei Nº 4073, de 30 de janeiro de 1942. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4073-30-janeiro-1942-414503-publicacaooriginal-1-pe.html>.

- ____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. LEI Nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Disponível em <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>.
- ____. Lei nº 11.161 de 5 de agosto de 2005. Dispõe sobre o ensino da língua espanhola. Publicada no Diário Oficial da União nº 151, em 8 de agosto de 2005, s. 1, p.1.
- ____. Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008. **Disponível em:** https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111788.htm.
- ____. Portaria Nº 1002, de 29 de setembro de 1967, do Ministério do Trabalho e Previdência Social. Disponível em: http://www.allservice.org.br/interno.php?idPagina=estagios&estagio=portaria_n_1002.
- COLOMBO, I. M.; BALLÃO, C. M. Histórico e aplicação da legislação de estágio no Brasil. Educar em revista, Curitiba. Brasil. N. 53, p. 171-186. jul./set. 2014.
- FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- MARTÍNEZ-CACHERO, Á. L. O ensino do espanhol no sistema. Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v.22, n. 84, p. 705-732, jul./set. 2014
Educativo Brasileiro. Brasília, DF: Thesaurus, 2008.
- MARTINS, L. C. P. Estágio supervisionado: prática simbólica e experiência inaugural da docência. São Paulo, cultura acadêmica, 2018.
- NOFFS, N. A.; ESPÓSITO, V. H. C. Formação de profissionais da Educação: da proposição à ação. Rev. Psicopedagogia 2011; 28 (86): 178-84.
- NOFFS, N. A.; RODRIGUES, R. C. A formação docente: PIBID e o estágio curricular supervisionado. Revista e-Curriculum, vol. 14, núm. 1, p. 357-374, jan./mar. 2016.
- NÓVOA, A. Desafios do trabalho do professor no mundo contemporâneo. São Paulo: SINPRO-SP, 2007.
- PICANÇO, D. C. L. História, memória e ensino de espanhol (1942- 1990): as interfaces do ensino da língua espanhola como disciplina escolar a partir da memória de professores, métodos de ensino e livros didáticos no contexto das reformas educacionais. Curitiba: Ed. da UFPR, 2003.
- PIMENTA, S. G.; LIMA, Maria S. L. Estágio e docência. São Paulo: Cortez, 2012.
- PINTO, M. G. G. O lugar da prática pedagógica e dos saberes docentes na formação de professores. Acta Scientiarum. Education. Maringá, v. 32, n. 1, p. 111-117, 2010.
- RAYMUNDO, G. M. C. O estágio supervisionado: lócus formativo para acadêmicos que atuam como professores na educação básica. X ANPED SUL, Florianópolis, outubro de 2014. n.p.
- TAVARES, J.; ALARCÃO, I. Paradigmas de formação e investigação no ensino superior para o terceiro milênio. In: ALARCÃO, I. (Org.). Escola reflexiva e nova racionalidade. Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 97-114.

A ESCOLA REPUBLICANA BRASILEIRA SOB ATAQUES

Celso Gabatz¹

Quenia Renee Strasburg²

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Vivemos nos últimos anos um cenário de desconstrução de direitos e de neoconservadorismos que, de maneira ampla e controversa tem afetado a sociedade brasileira e as instituições educacionais. Os fundamentos e ideias elencados na Constituição da República de 1988 parecem estar sob revisão. Os pressupostos de liberdade, igualdade, fraternidade e democracia sofrem questionamentos e seus significados são reelaborados e reproduzidos perdendo sua originalidade. Projetos antidemocráticos, unilaterais e autoritários são propostos e disseminados por todo país por defensores de uma escola que ensine de forma *neutra* e que restrinja a abordagem de temáticas que supostamente possam ser compreendidas como de âmbito privado.

Está a muito ultrapassada a visão do aluno e professor: o primeiro como se fosse uma folha em branco, passivo, na qual se pode imprimir o que bem entende, e o segundo, como alguém que transmite conhecimentos de forma acabada e simplista. Dos alunos são retirados a iniciativa e o pensamento crítico. Por isso, reafirmar a laicidade do Estado, bem como, o pluralismo e a democracia, são tarefas fundamentais da escola contemporânea. Debater temas como a emancipação feminina, o racismo e a homofobia não podem ser considerados uma transgressão, muito menos a abordagem da história recente do país, na qual estão presentes movimentos sociais e grupos minoritários que pregam a volta da ditadura militar ou de educadores e educandos que não são incentivados a expressar suas opiniões de forma livre e plural (BIROLI, 2014).

1 Professor Colaborador junto ao Programa de Pós-Graduação (Mestrado e Doutorado) da Faculdades EST, São Leopoldo-RS. Doutor em Ciências Sociais (UNISINOS). Mestre em História (UPF). Pós-Graduado em Ciência da Religião e em Docência no Ensino Superior. Graduado em Sociologia, Teologia e Filosofia. E-mail: gabatz12@hotmail.com.

2 Professora da Educação Básica na Rede Municipal de Educação de São Leopoldo, RS. Doutora e Mestre em Educação (UNISINOS). Bacharel em Teologia e Licenciada em História e Pedagogia. E-mail: qrstras@gmail.com.

Neste contexto, não é exagerado afirmar que a escola republicana se encontra sob forte ataque. De acordo com essa afirmação, retornamos aos fundamentos da escola republicana, suas ideias e seus pressupostos para refletir sobre os processos vivenciados no momento presente. E como o enfrentamento a esses princípios tem se desdobrado na defesa uma visão unilateral e autoritária de educação que não compartilha de pressupostos republicanos. Busca-se, portanto, compreender as limitações ao pensamento crítico, a problematização e as (im)possibilidades de se democratizar o ambiente escolar enquanto espaço de partilha, de mútuo aprendizado e de diálogo propositivo.

A escola republicana se assenta nos princípios e ideias da república moderna, a partir de pensadores ingleses e franceses, especialmente Thomas Peine e Condorcet (MAARAMI, 2009) que estão na base da constituição das sociedades modernas. Nos séculos que nos separam da sua origem muitos pensadores contribuíram para discussão da escola na sua forma republicana, em especial no nosso país. Propomos assim, uma retomada rápida dessas ideias para que a partir delas fique mais claro o abismo que separa as concepções da escola republicana das concepções defendidas na atualidade como a escola sem partido e a hostilidade a Paulo Freire e seu legado acerca de uma educação libertadora.

Este artigo possui, portanto, a intencionalidade de provocar o debate sobre o algumas das questões presentes no cenário educacional brasileiro mais recente, sobretudo, no âmbito da gestão Bolsonaro. Trata-se de ampliar o horizonte compreensivo em torno de algumas premissas acerca de um ensino político, ideológico e religioso, pretensamente, neutro. Questiona-se o pluralismo de ideias, a liberdade de crença e consciência, bem como, eventuais disciplinamentos e punições às pessoas docentes por praticarem ações consideradas por seus interlocutores como “doutrinação ideológica”.

A ESCOLA REPUBLICANA: QUESTÕES INTRODUTÓRIAS

Cabe trazer para diálogo uma contextualização a respeito do que tratamos quando nos referimos a concepção de escola republicana. As premissas da escola como instituição pública, laica e que tem seus fundamentos discutidos, teorizados e instaurados a partir da Revolução Americana (1776) e da Revolução Francesa (1789), por pensadores como Thomas Peine (britânico) e Condorcet (francês). É com a recusa ao modelo educacional, somente para a elite, que se advoga a necessidade de uma escola para as camadas desprivilegiadas da população como forma de garantir igualdade e liberdade frente as opressões da igreja e da monarquia.

Segundo Adriana Mattar Maarami (2009, p. 59-81), o pensamento de Paine e Condorcet apresentam várias divergências de como deveria ser colocada em

prática a instrução e a educação dos cidadãos na república, podendo adquirir contornos diversos. Entretanto, ambos tem em comum a defesa de que as instituições do Estado deve estar separadas de qualquer posição religiosa. A laicidade é um dos ideais soberanos na garantia da igualdade e da liberdade na república.

Em Condorcet encontramos mais detalhamentos sobre a filosofia, os princípios e a organização da escola republicana, por isso iremos explorar mais detalhadamente suas contribuições. Para ele, só se pode pensar em república quando todo o povo é cidadão e só há cidadania por meio da escola. O cidadão deveria ser o sujeito esclarecido, autônomo e crítico. O objetivo final da instrução seria que os cidadãos fossem capazes de gozar dos seus direitos e da mesma maneira cumprir com os seus deveres (MAARAMI, 2009, p. 69). Neste sentido, os ideais de cidadania, originados na república, permanecem atuais e desafiantes na perspectiva de que muitos países ainda não conseguiram alcançar esse grau de integração entre a busca pelos direitos e o cumprimento dos deveres.

Para tanto tal modelo de instrução deve ser aberto e racional, capaz de incorporar as constantes inovações nas diversas áreas do conhecimento, ao mesmo tempo em que aperfeiçoa a capacidade racional e a reflexão crítica de cada um. Os indivíduos não devem ser doutrinados de acordo com alguma religião, mesmo que se trate de uma “religião política” ou “civil”, voltada à educação cívica e à exaltação do sentimento patriótico. Acima de cada nação está a humanidade em geral. Assim, o cidadão instruído é cosmopolita e humanista, por oposição ao nacionalismo extremo. Cada indivíduo particular deve se aperceber como membro de toda a humanidade e deve defender os mesmos ideais para qualquer região do planeta (MAARAMI, 2009, p. 62).

Dessa forma, Condorcet alertou que o Estado, além do aspecto religioso também precisava tomar cuidado com outro questão que poderia cegar e doutrinar os cidadãos. Trata-se daquilo que vem a ser o apelo patriótico. O crivo dessa construção teórica deveria ser o humanismo, ou seja, a pessoa humana e a humanidade como fundamentos maiores daquilo que compreende uma sociedade livre.

A faculdade racional desenvolvida, juntamente com a aprendizagem dos sentimentos morais e políticos por meio de histórias que sensibilizem a criança e o jovem, resultarão em um ser humano completamente humanista e virtuoso no final. Assim, a instrução pública articulará e produzirá em seu interior as noções de igualdade, liberdade e humanidade, indispensáveis à existência da república esclarecida (MAARAMI, 2009, p. 78).

Neste texto, não temos como objetivo aprofundar e detalhar as ideias de Peine e Condorcet, já que não seria possível dar conta dessa tarefa em um único texto. Por isso, importa elucidar que há várias nuances nas ideias desses pensadores. De semelhante modo, suas teorias estão relacionadas ao contexto do século XVIII, servindo aqui como instrumento para compreendermos o legado

dos princípios republicanos e suas ressonâncias nos períodos históricos decorrentes. A defesa da igualdade e de direitos a todos os seres humanos, incluindo as mulheres, negros, homossexuais, judeus e outros grupos sociais à margem da sociedade à época, constitui-se como um traço do pensamento de Condorcet, sublinhando o seu caráter humanista cuja atualidade mereceria ser resgatada com maior desenvoltura.

A teoria da instrução pública condorcetiana está na origem da escola republicana e da instituição e organização do ensino público nas democracias modernas, acompanhadas do processo de laicização³ do ensino que deixou de ser catequético e clerical. Segundo Condorcet, a instrução é a base para a democracia, pois a razão prevaleceria nas decisões políticas em que o povo é o legislador (MAARAMI, 2009, p. 63).

A pessoa cidadã seria capaz, segundo os pressupostos do pensador francês, de distinguir após a sua instrução escolar entre o “charlatão e o sábio, o ilusionista e o pesquisador” (MAARAMI, 2009, p. 67). A escola passaria a enaltecer a tarefa da ilustração e da iluminação baseada na razão, como herdeira dos conceitos iluministas. Além disso, a instrução também trabalharia de modo a tornar a educação recebida, no âmbito privado, um bem comum de âmbito público. O público não adentraria na esfera privada, mas, não seria tolhido, de nenhuma forma, por ela. O princípio da liberdade estaria, por conseguinte, garantido de forma a assegurar que a instrução estivesse acima das questões privadas, formando a pessoa cidadã pública.

O LEGADO REPUBLICANO BRASILEIRO

As ideias em torno daquilo que vem a ser a república, chegaram ao Brasil e se efetivaram no ano de 1889 com a Proclamação da República, incentivada pela elite, à época, insatisfeita com a monarquia. Assim, coube “às confrarias de elites ilustradas, formadas na tradição iluminista, reproduzir o modelo europeu” (NEVES, 2002, p. 8). De acordo com Francisco Porto Júnior (2003), não se pode pensar em apenas um ideal almejado no campo da educação, naquele período, pois haviam vários grupos que incidiam sobre o pensamento republicano brasileiro. O pesquisador Jorge Nagle (2001) registra que haviam grupos, correntes de ideias, movimentos políticos, tais como: socialismo, anarquismo, maximalismo, nacionalismo, catolicismo, tenentismo, modernismo e os antecessores que marcaram o integralismo.

Um das correntes que veio a ter influência no período foi o positivismo ilustrado, tendo em Luiz Pereira Barreto um dos defensores do desenvolvimento por meio da educação e da necessidade da reorganização do sistema de ensino. Em conformidade com o ideal positivista, Barreto criticava a forma de instrução

baseada na prática e na técnica que era a forma predominante de ensino no Brasil. Para os positivistas ilustrados o Estado deveria investir em escolas modelos, as quais uniriam a prática com a teoria.

Antigamente, é verdade, a prática precedeu a teoria; mas as conquistas destes últimos cinco séculos inverteram de tal modo os papéis, que hoje, o método didático é exatamente o inverso; é a teoria que hoje guia, ilumina e fecunda a prática. É sobre as teorias que estão fundadas todas as indústrias modernas (BARRETO, 1981, p. 20).

O pensamento de Pereira Barreto se unia ao ideal da modernidade industrial que só tomará força na década de 1930. Outro aspecto relevante para os positivistas ilustrados foi defesa da laicidade que constava já na Carta Constitucional de 1891. Dessa forma, registrava o atraso do ensino nas instituições católicas. Barreto inseriu os primeiros elementos de uma educação voltada para o campo e para os trabalhadores, através de um ensino agrícola. Esse modelo de educação, laico, independente e baseado na terra, era compreendido, por ele, como revolucionário (PORTO JÚNIOR, 2003).

Outro expoente, desse período, foi Rui Barbosa e os intelectuais que circulavam em torno do jornal *O Estado de São Paulo*. A educação era compreendida, por estes entusiastas, como o fator propulsor do desenvolvimento nacional. Barbosa foi defensor de uma educação nacional e teve forte participação na Reforma do Ensino Primário de 1883.

O projeto de 1882, conforme disposto no tomo IV da referida reforma, dividia-se em *Liberdade de Ensino, Secularidade da Escola e Instrução Obrigatória* (Art. 1.º), *Da Educação Primária Pública e seu Magistério* (Art. 2.º), *Museu Pedagógico Nacional, Escola Normal Nacional de Arte Aplicada, Classes e Escolas de Arte* (Art. 3.º), *Das Autoridades prepostas ao Ensino* (Art. 4.º), *Do Fundo Escolar* (Art. 5.º), *Dos Conselhos Escolares de Paróquia* (Art. 6.º), *Da Higiene Escolar* (Art. 7.º) e *Disposições Diversas* (Art. 8.º), bem como uma tabela de vencimentos. São aspectos defendidos por Rui a laicidade da Escola Pública (Art. 1º, par. 3, inciso 3º), a frequência obrigatória dos 7 aos 13, estendendo-se até os 15 (Art. 1º par. 5, inciso 4º) e o alistamento da população escolar (Art. 1º par. 3 inciso 8º), bandeiras que seriam mais tarde defendidas pelos “Pioneiros da Educação Nova” (PORTO JÚNIOR, 2003, p. 27).

Pequenos passos eram dados para a instituição da escola para as massas, de acordo com as propostas de reformulação do ensino. Porém, a prerrogativa de uma República Federativa descentralizada deixou a cargo dos Estados a organização do ensino e manteve, de certa maneira o padrão de investimento decorrente da monarquia: “autonomia sem condições materiais para tal” (MAGALHÃES, 2022, p. 3). Neste sentido, a educação apesar de aventar ideias republicanas continuou sendo privilégio de poucos e sobretudo dos Estados que se encontravam melhor economicamente.

No Brasil na década de 1920, inspirados pelo movimento escola nova que surgiu nos países europeus e norte americanos, intelectuais brasileiros como Anísio Teixeira vão impulsionar as ideias desse modelo educacional. Influenciados especialmente pelas pesquisas protagonizadas por John Dewey (1859-1952) e William Kilpatrick (1871-1965), em 1932 foi lançado o Manifesto dos Pioneiros, em defesa da Escola Nova. Escrito por Fernando de Azevedo e assinado por um grupo de intelectuais, que embora tivessem diferentes posições ideológicas, insistiam que a educação representava a principal fonte de mudanças para o Brasil.

“Na hierarquia dos problemas nacionais, nenhum sobreleva em importância e gravidade o da educação. Nem mesmo os de caráter econômico lhe podem disputar a primazia nos planos de reconstrução nacional” (AZEVEDO, 2010, p. 33). Para os envolvidos no movimento a educação precisava deixar de ser tradicional e reprodutivista para ter como foco o sujeito, o estudante. O professor passa a ser um facilitador do processo de aprendizagem além de valorizar os aspectos psicológicos e cognitivistas, bem como metodologias ativas (SANTOS; PRESTES; VALE, 2006).

Anísio Teixeira foi um dos principais defensores do Movimento da Escola Nova e da teoria de Dewey no Brasil. Para ele, a escola precisava inserir os indivíduos na sociedade, em acordo os princípios da liberdade e da responsabilidade, bem como a laicidade do ensino. De acordo com Otaíza de Oliveira Romanelli (1991) o manifesto dos Pioneiros da Educação defendia alguns princípios norteadores para a educação brasileira, tais como: (1) a educação prioritariamente pública, obrigatória, gratuita e laica; (2) educação única e unitária, com graus variados de acordo com as fases do ser humano respeitando a diversidade regional; (3) a educação precisa ser funcional e ativa com o aluno no centro do currículo e (4) a educação deve ser ministrada por professores com formação universitária, inclusive no ensino primário.

Por fim, importa ainda salientar que na esteira de períodos anteriores, a Constituição Federal de 1988 soube reconhecer os direitos coletivos e também as demandas sociais que extrapolavam o âmbito individual. Para assegurar a manutenção dos direitos, movimentos sociais passaram a ser organizar em torno de pautas políticas, sociais, culturais e educacionais igualitárias. Por isso, questões que diziam respeito a perspectiva das identidades dos sujeitos sociais subalternizados, invisibilizados e discriminados, ganharam força nas esferas públicas, fazendo com que movimentos feministas, negros, indígenas, das comunidades periféricas, gays, lésbicas, bissexuais, travestis, transexuais e demais grupos marginalizados ousassem reivindicar suas pautas (MIGUEL, 2016).

Não por acaso, houve uma mobilização contrária em resposta aos avanços obtidos a partir de agentes antagônicos que intensificaram as suas demandas

na direção de uma maior moralização das relações sociais por parte do Estado (CUNHA; LOPES, 2013). Uma articulação movida, em grande medida, por sentimentos de reação àquilo que se entendia como decomposição do tecido social e de uma pretensa retomada da ordem e do progresso na sociedade brasileira. Ainda que se tratasse de grupos com uma característica bastante heterogênea (políticos, líderes religiosos, personalidades da mídia, empresários, juristas, educadores), em geral, o que se postulava era que o Estado fosse o indutor de uma orientação moral conservadora, economicamente neoliberal e um sistema de justiça com maior incidência punitiva (LACERDA, 2019).

A “CRISE” NA EDUCAÇÃO E OS ATAQUES A ESCOLA REPUBLICANA NO GOVERNO BOLSONARO

Creio que nunca precisou o professor estar tão advertido quanto hoje em face da esperteza com que a ideologia dominante insinua a neutralidade da educação. Desse ponto de vista, que é reacionário, o espaço pedagógico, neutro por excelência, é aquele em que se treinam os alunos para práticas apolíticas, como se a maneira humana de estar no mundo fosse ou pudesse ser uma maneira neutra (FREIRE, 2011, p. 95).

O surgimento das redes sociais inaugurou uma nova fase na história humana. Além da nomenclatura, o que há de novo são a forma, a velocidade e o alcance da desinformação capaz de ser produzida e difundida por pessoas, governos, partidos políticos. As plataformas digitais, ao permitirem uma maior segmentação e personalização dos públicos, favoreceram a adaptação da plateia, pavimentando o caminho para uma retórica da desinformação sustentada pelo viés da confirmação. Por isso, esta tendência das pessoas em acreditar naquilo que exacerba ou confirma a sua visão de mundo e os seus valores. Sejam quais forem os meios empregados, a retórica da persuasão consiste em uma indução para crer em algo que corresponde a um regime de manipulação (PERELMAN, 2004).

A mobilização permanente através de conteúdos alarmistas e conspiratórios; espelho invertido do inimigo e devolução de acusações; e criação de um canal direto e exclusivo de comunicação entre a liderança e seu público através da deslegitimação de instâncias de produção de conhecimento autorizado na esfera pública (CESARINO, 2019, p. 533).

O então ministro da Educação no governo Bolsonaro, Abraham Weintraub, tentou atribuir ao educador Paulo Freire o fracasso educacional brasileiro. “Se o Brasil tem uma filosofia de educação tão boa e se Paulo Freire é uma unanimidade (...). Por que a gente tem resultados tão ruins comparativamente a outros países?” (WEINTRAUB, 2019a). Essa percepção se alinhava, por óbvio, com o programa de governo do candidato à presidência da República em 2018, Jair Bolsonaro, ao sublinhar que “um dos maiores males

atuais é a forte doutrinação”, e que seria primordial “expurgar a ideologia de Paulo Freire” (BRASIL, 2018).

Em outro momento, o mesmo Abraham Weintraub, afirmou em entrevista ao “Jornal da Cidade”, sem qualquer evidências, que as Universidades Federais cultivavam maconha e produziam drogas sintéticas. O ministro questionava, por extensão, o princípio da autonomia nos ambientes universitários.

Foi criada uma falácia que as universidades federais precisam ter autonomia. Justo, autonomia de pesquisa, autonomia de ensino... Só que essa autonomia acabou se transfigurando em soberania. Então, o que você tem? Você tem plantações de maconha, mas não é três [pés] de maconha, você tem plantações extensivas nas universidades. A ponto de ter borri-fador de agrotóxico, porque orgânico é bom contra a soja, pra não ter agroindústria no Brasil, na maconha deles eles querem tudo o que a tecnologia tem à disposição. Ou coisas piores, você pega laboratórios de química, uma faculdade de química não era um centro de doutrinação, [mas estava] desenvolvendo laboratório de droga sintética, de metanfetamina (WEINTRAUB, 2019b).

Do ponto de vista histórico, no entanto, toda esta retórica do medo (GRACINO; GOULART; FRIAS, 2021) coadunada com um pânico moral (KEHL, 2020), não chega a ser uma novidade. O alarmismo e as notícias falsas sempre estiveram presentes em muitos períodos, desde a Antiguidade. A distorção da realidade para legitimar ideologias resultou em atrocidades. O que fez Hitler para justificar o extermínio de milhões de judeus, comunistas e ciganos? O antissemitismo e a investida contra os judeus para a “purificação” da Alemanha pressupunha “expurgar” influências externas. Como não lembrar ainda da ficção 1984. ‘Quem controla o passado’, dizia o lema do Partido, ‘controla o futuro; quem controla o presente, controla o passado’. “O que agora era verdade era verdade do sempre ao sempre. [...] Bastava uma série infinda de vitórias sobre a memória” (ORWELL, 1975, p. 36).

No intrigante percurso descortinado no Brasil sob a égide de Bolsonaro, chama a atenção que o seu papel tenha sido de alguém capaz de atuar por meio de provocações, confusões e teorias da conspiração, reforçando o vínculo com seus seguidores mais devotados. Para mascarar a incapacidade em propor soluções aos problemas enfrentados no âmbito educacional a muitas décadas, o que se explicitou foram os xingamentos, as declarações estapafúrdias, informações falsas e as notícias sem qualquer lastro com a realidade. Buscou-se alimentar uma “guerra” contra o chamado “marxismo cultural”, a “depravação”, a “desordem” e a “bandagem” (VISCARDI, 2020, p. 1134-1137).

Recorreu-se a uma conduta que favoreceu os conflitos e a lógica conspiratória do “inimigo” que, a depender da situação, era representado em sua interlocução como os mais diversos grupos, países, organizações não governamentais,

militantes de movimentos sociais, direitos humanos e ambientais, jornalistas, integrantes do judiciário e, sobretudo, professores e professoras, não raro, reverenciados em sua alcunha de “doutrinadores” (ROCHA, 2021).

Neste sentido, para sublinhar, nesta abordagem os referenciais postulados por Paulo Freire, o diálogo entre professores e alunos, conceito fundamental da pedagogia do oprimido, reforça ser ilusória a denúncia de doutrinação e de uma pretensa “ideologia comunista” a cooptar crianças e jovens em nossos espaços de formação. Em oposição à “educação bancária”, o que, efetivamente, foi preconizado por Freire era de que “ninguém educa a ninguém, assim como ninguém educa a si mesmo, os homens se educam em comunhão, e o mundo é o mediador” (FREIRE, 1983, p. 86).

São recorrentes as críticas feitas pelo patrono da educação brasileira ao sectarismo tanto de setores políticos à esquerda como à direita. Para Freire, “o sectarismo é sempre castrador pelo fanatismo que o sustenta. [...] é irracional e transforma a realidade em algo falso” (FREIRE, 1983, p. 24). Em uma defesa incondicional do diálogo, reitera que aqueles que não o buscam, não o aceitam e nem o desejam “estão interessados somente na imposição da própria verdade” (FREIRE, 1983, p. 101). Para ele a educação tinha a ver com um processo histórico, em construção permanente, para além do tecnicismo e do cientificismo. Uma educação que pudesse consolidar a efetiva humanização dos seres humanos em sua integralidade.

É importante destacar que a visão acerca de uma escola, pretensamente alinhada a um pensamento único, do controle ideológico, da difusão dos interesses e de uma visão de mundo pouco afeita ao contraditório, que combate a pluralidade, a multiplicidade de experiências, o diálogo e a partilha, é o objetivo, entre outros, de setores da política brasileira referenciados sob a alcunha de “conservadores” e de grupos empresariais que avançam sobre a educação no Brasil nos últimos tempos. Nessa lógica, são menosprezados os sujeitos, as práticas cotidianas, desejos, sonhos e utopias.

Ao difundir a ideia de que a escola seria local de doutrinação ideológica, milita-se a favor da ampliação do controle e da precarização do trabalho docente, do desrespeito à autonomia das escolas e dos sujeitos da educação. Ao fomentar um ideário em torno da neutralidade no âmbito do ensino e da pesquisa escolar e universitária, o sistema de ensino no Brasil passa a evidenciar uma situação bastante contraditória e ambígua na medida em que, na verdade, não existe neutralidade humana e, por conseguinte, também não haveria neutralidade da ciência.

A única leitura do mundo, da compreensão da natureza das relações sociais que produzem a desigualdade, a miséria, os sem trabalho, os sem teto, os sem-terra, os sem direito à saúde e educação e das questões de gênero, sexo, etnia, cabe aos “especialistas” autorizados, mas não à professora e ao professor como educadores. Decreta-se a idiotização dos docentes e dos alunos, autômatos humanos a repetir conteúdos que o partido único, mas que se diz sem partido, autoriza a ensinar (FRIGOTTO, 2016, p. 12).

Existe uma intencionalidade para desqualificar os possíveis debates em sala de aula, sobretudo, em relação a temas correlatos ao sexo e gênero. Trata-se de algo que não é visto como teoria, mas, que estaria sendo utilizado para consolidar princípios ideológicos perversos (LIMA DE ARRUDA, 2021, p. 81-93). Em última análise, as questões de gênero não estariam consolidadas por uma lógica compreensiva capaz de problematizar questões relevantes na sociedade, principalmente na perspectiva de uma desconstrução dos paradigmas que envolvem o machismo, a homofobia e outras desigualdades opressoras.

A garantia do direito à diversidade na política educacional e a efetivação da justiça social, da inclusão e dos direitos humanos implicam a superação de toda e qualquer prática de violência e discriminação, proselitismo e intolerância religiosa. Para tal, a educação nos seus níveis, etapas e modalidades deverá se pautar pelo princípio da laicidade, entendendo-o como um dos eixos estruturantes da educação pública e democrática. A laicidade é efetivada não somente por meio dos projetos político-pedagógicos e dos planos de desenvolvimento institucionais, mas, também, pelo exercício cotidiano da gestão e pela prática pedagógica (ROCHA, 2013, p. 33).

Ao referendar equívocos compreensivos não se permite (ou não se deseja) que o interesse coletivo em prol de uma sociedade mais igualitária se sobreponha a algumas vontades pessoais. A realidade educacional brasileira, a despeito de seus inúmeros desafios, passa a ser vista muito mais a partir de uma relação permeada por disputas onde as crianças e os jovens seriam a parte mais fraca, mais vulnerável, incapaz de discernir acerca do que lhe é trazido. Esta relativa “incapacidade” para absorver certos paradigmas poderia ser levada ao extremo na medida em que o educando deveria aceitar e concordar com tudo aquilo que é dito pelos educadores. Como analogia, entende-se a sala de aula como uma espécie de cativeiro. A função da escolarização fica reduzida à qualificação com base em certos conteúdos, mas, excluindo-se a dimensão subjetiva.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A sociedade brasileira é plural e heterogêneas são também as suas aspirações. Os ideais preconizados pela modernidade nos mostraram que nas democracias, as divergências deveriam ser resolvidas por meio do diálogo e não da força ou por manobras e apelos estratégicos como aqueles que aconteceram de forma reiterada na governança de Bolsonaro. Apoiar o controle ou a ideia de que educadores e educadoras teriam uma propensão para articular e impor princípios ideológicos perversos, é, na verdade, não dar-se conta de que se está a propagar uma ilusão.

É preciso articular o entendimento para bem combater este delírio persecutório de quem propaga a necessidade de uma descontaminação política e ideológica das escolas ou o suposto respeito à integridade intelectual e moral dos estudantes e o direito dos pais de dar aos seus filhos a educação moral que esteja de acordo com suas próprias convicções. O modelo educacional que serve como pano de fundo para esta realidade faz com que o professor tenha que medir suas palavras, ocultar opiniões, suprimir sua biografia política ou de inserção social. Definitivamente, a educação não deveria ser nunca concebida com base em gestos controladores ou definidores de sentidos imutáveis.

Esquece-se que vivemos em um país marcado ao longo de sua trajetória de forma incisiva pela diversidade cultural, econômica, política e religiosa. Talvez o pior seja o fato de que este tipo de mentalidade não evidencie os traços de uma sociedade que não concentra os seus esforços para construir meios em favor da equidade e do entendimento e sigam prevalecendo os autoritarismos, narcisismos, opressões, medos, a degradação econômica e social, o pouco espírito reflexivo, a falta de autonomia, a competição exacerbada, a inclinação para compreender a técnica como um fim em si mesmo, aliada a uma incapacidade para amar, dialogar e partilhar.

Convém lembrar aquilo que o filósofo alemão, Theodor Adorno, em meados do século passado, já alertava. “Desbarbarizar tornou-se a questão mais urgente da educação hoje em dia” (1995, p.155). Educar contra a barbárie é a tarefa fundamental de qualquer sociedade que busca concretizar a cidadania. Educar contra a barbárie é, em última instância, fortalecer a democracia e o bem comum. Eis o nosso imperativo recorrente!

REFERÊNCIAS

- ADORNO, Theodor W. **Educação e Emancipação**. São Paulo: Paz e Terra, 1995.
- AZEVEDO, Fernando de. **Manifestos dos pioneiros da Educação Nova (1932) e dos educadores 1959**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco: Massangana, 2010.
- BIROLI, Flávia. **Família: novos conceitos**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2014.
- BRASIL. **Proposta de Plano de Governo**. Coligação Brasil acima de tudo, Deus acima de todos - Jair Bolsonaro 2018. Tribunal Superior Eleitoral (TSE). Disponível em: http://divulgacandcontas.tse.jus.br/candidaturas/oficial/2018/BR/BR/2022802018/280000614517/proposta_1534284632231.pdf. Acesso em: 03 de Out. de 2023.
- BARRETO, Luiz Pereira. A Vinha e a Civilização. In: PAIM, A. (Org.). **Plataforma Política do Positivismo Ilustrado**. Brasília: EDUnB, 1981.
- CESARINO, Leticia. Identidade e representação no bolsonarismo. **Revista de Antropologia**, v. 62, 2019, p. 530–557.
- CUNHA, Christina Vital da; LOPES, Paulo Victor Leite. **Religião e Política: Uma Análise da Atuação de Parlamentares Evangélicos sobre Direitos das Mulheres e de LGBTs no Brasil**. Rio de Janeiro: Fundação Heinrich Böll, 2013.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1983.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. “Escola Sem Partido”: Imposição da Mordaza aos Educadores. **E-mosaicos – Revista Multidisciplinar de Ensino, Pesquisa, Extensão e Cultura do Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira (CAP – UERJ)**. Vol. 5, N. 9, Rio de Janeiro, Junho 2016.
- GRACINO, Paulo; GOULART, Mayra; FRIAS, Paula. “Os humilhados serão exaltados”: ressentimento e adesão evangélica ao bolsonarismo. **Cadernos Metrôpole**, v. 23, 2021, p. 547-580.
- KEHL, Maria Rita. **Ressentimento**. São Paulo: Boitempo, 2020.
- LACERDA, Marina Basso. **O novo conservadorismo brasileiro: de Reagan a Bolsonaro**. Porto Alegre: Zouk, 2019.
- LIMA DE ARRUDA, Robson. O Negacionismo como Artefato da Pós-Verdade: Bolsonaro, a Pandemia e a Educação. **Boletim de Conjuntura (BOCA)**. Boa Vista, Vol. 5, N. 15, 2021, p. 81-93.
- MAARAMI, Adriana Mattar. A Fundamentação filosófica da escola republicana. **Contexto e Educação**. Editora Unijuí: Ijuí, ano 24, nº 82, jul./dez., 2009, p. 59-81.

MAGALHÃES, Livia Diana Rocha. A Educação na Primeira República. In: **Revista HISTEDBR**. Unicamp, 2022. Disponível em: www.histedbr.fe.unicamp.br/pf-histedbr/livia_d_rocha_magalhaes_artigo_0.pdf. Acesso em: 04 de Mar. 2022.

MIGUEL, Luís Felipe. Da “doutrinação marxista” à “ideologia de gênero”: Escola sem Partido e as leis da mordça no parlamento brasileiro. **Revista Direito & Práxis**. Rio de Janeiro, vol. 7, N. 15, 2016, p. 590-621.

NAGLE, Jorge. **Educação e sociedade na Primeira República**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

NEVES, Erivaldo Fagundes. **História Regional e Local: fragmentos e recomposição da História na crise da modernidade**. Salvador: UEFS/ARCADIA, 2002.

ORWELL, George. **1984**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1975.

PERELMAN, Chaim. **Retóricas**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

PORTO JÚNIOR, Francisco Gilson Rebouças. Educação na Primeira República (1889-1930). **Aprender**. Caderno de Filosofia e Psicologia da Educação, Vitória da Conquista, Ano 1, nº 1, 2003. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/aprender/article/download/3033/2531/5061>. Acesso em: 03 de Mar. 2022.

ROCHA, Cristino Cesário. **Contribuição para a Conferência Distrital de Educação: O Estado Laico**. Brasília, 2013.

ROCHA, João Cezar de Castro. **Guerra cultural e retórica do ódio: crônicas de um Brasil pós-político**. Goiânia: Caminho, 2021.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 1991.

SANTOS, Irene da Silva Fonseca dos; PRESTES, Reulcinéia Isabel; VALE, Antônio Marques do. Brasil, 1930-1961: Escola Nova, LDB e disputa entre escola pública e escola privada. **Revista HISTEDBR**. Campinas, n. 22, Jun. 2006. Disponível em: https://www.fe.unicamp.br/pf-fe/publicacao/4901/art10_22.pdf. Acesso em: 07 de Mar. 2022.

VISCARDI, Janaisa Martins. Fake news, verdade e mentira sob a ótica de Jair Bolsonaro no Twitter. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, v. 59, n. 2, 2020, p. 1134–1157.

WEINTRAUB, Abraham. **Discurso de posse**. Ministério da Educação. 9 de abril de 2019. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=oBZnr-xuy8Yw>. Acesso em: 01 de Out. de 2023.

WEINTRAUB, Abraham. Ministro diz que há plantações de maconha em universidades. 2019. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2019/11/22/ministro-diz-que-ha-plantacoes-de-maconha-emuniversidades-reitores-criticam-ataques-e-retorica-agressiva.ghtml>. Acesso em: 05 de Nov. 2021.

MEDIDAS DE BASE E DIRETRIZES (LEI 10.639/2003): PARA UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA PARA ALÉM DA PRÁTICA, EM SALA DE AULA

Pedro Paulo Almeida Martins¹

Rodrigo Leonardo de Sousa Oliveira²

Zelília Almeida Gomes³

INTRODUÇÃO

Inicialmente, o artigo foi desenvolvido na disciplina de Bases Conceituais para a Educação Profissional e Tecnológica e na disciplina Organização e Memórias de Espaços Pedagógicos da Educação Profissional e Tecnológica – Profep/ IFRO, me fez refletir sobre questões decorrentes da história e cultura africanas deve ser parte integrante da aprendizagem escolar cotidiana, pois os alunos conseguem desenvolver relações morais-sociais e pedagógicas.

Consta na lei, art. 1o A Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, vigora:

“Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira§ 1º O conteúdo programático a que se refere o **caput** deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social,

-
- 1 Mestrando pelo Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT), acadêmico do curso Direito na Faculdade Católica de Rondônia- FCR e graduando em Ciências Sociais na Universidade Federal de Rondônia – UNIR, Porto Velho, Brasil; Pedro Paulo Almeida Martins, Bibliotecário, tecnólogo em Gestão pública: Especialista em Gestão Pública, metodologia do ensino superior em Língua Portuguesa, Biblioteconomia e MBA em Governança e Gestão Administrativa. Bibliotecário Documentalista, Bibliotecário Documentalista Abib/Proen do Instituto Federal de Rondônia e e-mail: pedro.martins@ifro.edu.br. O presente artigo foi desenvolvido nas disciplinas de Base conceituais no Mestrado em Educação – Profep/ IFRO. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-3490-8784>.
 - 2 Pós Doutorado em andamento na USP. Pós Doutorado concluído em História na Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro e na Universidade Nova de Lisboa, Portugal. Doutor em História pela UFMG. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-8011-788X>.
 - 3 Graduação em Arqueologia pela Universidade Federal de Rondônia (2019), *Pós graduada em história do Brasil* (2022) pelo Centro universitário Faveni). Atualmente é Técnica Educacional pela Secretaria Estadual de Educação- SEDUC, trabalha na Secretaria da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio, Capitão Cláudio Manoel da Costa. Orcid: <https://orcid.org/0009-0009-4605-354X>.

econômica e política pertinentes à História do Brasil, e § 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras.

Com base na leitura de (ALMEIDA, 2020); (RIBEIRO, 2019); (CAVALLEIRO, 2001) e (LOPES, 2008) levamos a conclusão que a temática em sala de aula tem o papel fundamental de fomentar o debate da história das relações entre Brasil e África vai muito além dos tempos coloniais e do tráfico de escravos, onde as pessoas costumavam se referir aos negros, de fato, estudamos a história europeia, por um olhar etnocêntrico, uma história contada pelo homem branco, história americana, é isso que copiamos, é isso que tendemos a pensar ser importante, muitas vezes tendo um olhar preconceituoso enraizado que demonstra presente no inconsciente ou consciente, algo estrutural, conforme o apesar de acreditar que outras culturas devem receber a mesma atenção que as culturas negras na aplicação da lei, o risco pode ser minimizado se a história e a cultura africanas forem incorporadas ao currículo da disciplina de história, o ensino da história e do Brasil considerará as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente as matrizes indígenas, africanas e europeias, agora a problemática é saber se está sendo aplicada nas escolas, pois é algo que talvez, na ótica de muitos, pode até não ter necessidade no ensino, a aplicação, na prática.

De acordo com um artigo na revista Rbeducação básica, o estudo conduzido por (ALGARVE, 2005) a respeito da presença da cultura negra na sala de aula endossa essa discussão ao observar que crianças de origem afrodescendente frequentemente não se aceitavam como tal. Isso resultava em dificuldades de interação entre crianças brancas e negras. Entretanto, houve uma melhora nas relações quando todas as crianças compreenderam a existência de culturas diversas, o que elevou a autoestima das crianças negras ao perceberem-se como parte de uma cultura valorizada, isso nos leva a uma reflexão sobre a necessidade de promover, nos ambientes educacionais e escolares, a adoção de práticas que visem a redução e, se possível, a erradicação de tais reações e concepções contraditórias em relação às nossas raízes.

O tema de pesquisa é a educação antirracista especificamente para o ambiente escolar, que vai além da sala de aula, precisa trabalhar esta reafirmação da identidade, sentir representado seja através de uma democracia racial, hoje muitos estudantes passam o tempo nas bibliotecas, o tempo é grande em uso, em busca da informação para gerar conhecimento, vale salientar que deve ser trabalhado pontos da lei além da sala de aula, até a prática nas vivências das bibliotecas, assim finalizamos extraindo elementos das obras de: (ALMEIDA, 2020); (RIBEIRO, 2019); (CAVALLEIRO, 2001) e (LOPES, 2008).

No Brasil, essa é uma agenda importante a ser implantada nas bibliotecas, pois esse processo estrutural precisa mudar, está enraizado no comportamento das pessoas e acaba por produzir atitudes racistas, e a única maneira de realizar isso é por meio da educação, além das salas de aula, adotando anti-políticas educacionais contra racistas em ambiente de biblioteca, vale ressaltar que, como exemplo da exclusão do negro nesse contexto, citam a primeira geração de romancistas brasileiros, os personagens nacionais que realizaram dos índios heróis e eliminaram a existência do negro, que também fazia parte da população, é importante ressaltar que essa discussão deve ser discutida e internalizada em um ambiente de biblioteca, além da sala de aula, ou seja, vivendo na biblioteca, para refletir o quão diverso e de qualidade são coletadas as ideias discutidas, mostrando a priorização dessa escolha e propondo o que pode ser feito a partir de uma política de desenvolvimento bibliográfico visando formar um marco mais importante para a leitura e reflexão conscientes, especialmente atividades interdisciplinares e antirracistas, tem sido alinhada ao nosso objetivo de fomentar uma grande comunidade antirracista em que todas as culturas estão representadas, ao escrever o texto, destacou que o racismo é o resultado da forma como se estruturam as relações políticas, econômicas, jurídicas e até familiares, e não uma ruptura patológica ou institucional, pois ainda existe na sociedade e é importante reconhecê-lo nas sociedades onde estão as relações sociais e institucionais, nas instituições, para evitar sua disseminação, a biblioteca como ambiente transformador que ser atuante, assim finalizamos fazendo análise das obras: (ALMEIDA, 2020); (RIBEIRO, 2019); (CAVALLEIRO, 2001) e (LOPES, 2008).

METODOLOGIA

A metodologia empregada para o desenvolvimento do artigo é revisão da literatura das obras supracitadas, no desenvolvimento do trabalho.

DESENVOLVIMENTO OU REFERENCIAL TEÓRICO

A cultura afro-brasileira é uma cultura com vasto componente inter-raciais composta pelas contribuições de inúmeros grupos conhecidos como negros, mestiços e índios, existem várias manifestações culturais negra que integra os traços culturais herdado da religiosidade negra, vai além de comidas típicas, desde o vatapá e acarajé, onde à religião dominante, com uma forma de esconder e não cultivar. Deuses e orixás, acabou batizando o nome de Bolinho de Jesus para “des-marginalizar” e criar um elemento peculiar elitista [Grifo nosso]A metodologia empregada para o desenvolvimento do artigo é revisão da literatura das obras supracitadas, no desenvolvimento do trabalho.

(SILVÉRIO, 2013, p.443) ação de evangelização pelos negros americanos na África, um dos meios pelos quais se alimentou o intercâmbio entre negros da África e da América na época colonial, à falta de migrações em massa, foi a chegada de missionários negros para “elevantar” o continente negro mediante a evangelização cristã. Em geral, a evangelização foi obra de missionários negros norte-americanos, de início pertencentes a igrejas onde brancos preponderavam.

Ou seja, (SILVÉRIO, 2013) quer dizer que identificamos a segregação demarcada, em que tolhe o livre direito de culto religioso.

Conforme dados levantados do Censo do (IBGE, 2022), o Brasil, em 2022, tem a segunda maior população de afrodescendentes, com 45,33% por negros e pardos.

Infelizmente, consta na revista (CARTA CAPITAL, 2017) a população negra é mais atingida por problemas sociais, assim como a violência, desemprego e falta de representatividade, segundo dados do Atlas violência, a população negra corresponde a 78,9% da população com maiores chances de serem vítimas de homicídios, seria um extermínio deliberado.

O que fazer para munir está à negritude do nosso país, só através da conscientização e educação nas escolas brasileiras, por qual método, que existe a lei, o desafio é aplicação desta lei que é um mecanismo que pode servir de controle social para a sociedade brasileira, porém, vários questionamentos deram vazão a uma série de críticas no que envolve o ensino da história afro, despertar um olhar crítico nos estudantes é fundamental, livre de preconceito e discriminação, o trabalho destacará uma questão de fundamental importância para o fortalecimento da identidade moral afro-brasileira, destacando os aspectos legais que cercam a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira no tema, ensinar história e cultura afro-brasileira e africana não é mais uma questão de vontade pessoal e interesse especial, a Lei 10.639/03 visa salvar a história e permitir que negros afro-brasileiros conheçam mais sobre o Brasil e compreendam melhor sua própria história, no entanto, professores que também não estavam especialmente preparados para ensinar a cultura africana em sua formação e seu real impacto na formação da identidade do nosso país, entraram em conflito sobre a melhor forma de as escolas desenvolverem a disciplina, deve-se enfatizar que os livros relacionados a essa prática não são apenas livros sobre oposição ao apartheid ou à escravidão. fazendo análise das obras: (ALMEIDA, 2020); (RIBEIRO, 2019); (CAVALLEIRO, 2001) e (LOPES, 2008), logo os autores destacam que existem livros sobre o assunto e muito mais, notadamente, reflete as ideias das discussões sobre como colecionar livros democráticos diversos e de qualidade, mostra a prioridade dessa seleção e propõe o que pode ser feito a partir do acervo, visando formar uma autoconsciência mais importante

Enquadrando os leitores e reflexões, especialmente atividades interdisciplinares e antirracistas, está sempre alinhado ao nosso objetivo de fomentar uma grande comunidade antirracista em que todas as culturas estejam representadas, o espaço da biblioteca não é apenas um local de armazenamento de livros, mas um local que expandirá sua finalidade original em uma estante, tornando-se um espaço de fusão cultural.

Assim define (LOPES, 2008, p.106) a estratégia de dissimulação contra a opressão, o sincretismo, em religião, é a fusão, ao acaso, de elementos diferentes e incompatíveis em suas origens e fundamentos, a aproximação de orixás a santos, a força do sincretismo afro-brasileiro no âmbito das religiões, o sincretismo ocorre, aí sim, quando, por exemplo são cultuados, na chamada encantaria amazônica e em alguns ramos da minha maranhense, dentro do mesmo sistema espíritos ou entidades de mencionada origem asiática ou europeia (como Rei da Turquia, Sultão da Matas, Rainha Luzia etc) juntamente com divindades africanas e outras ameríndias, os povos antigos, muitos deles africanos, integravam ao seu culto as divindades fortes dos povos que derrotavam.

Vale questionar, são só elementos da cultura Grega que são aceita, os Deuses gregos, algo de predominância europeia, e como fica a África, a cultura afro-brasileira?, pode-se identificar o quanto existe um sistema perverso para manipular padrões, não aceita a religião afro, a demonização é algo peculiar existente desde à escravidão, marginalizar a história e cultura afro é algo existente, hoje no Brasil é crescente o número de intolerância religioso no Brasil, principalmente nos Estados de Rio de Janeiro, São Paulo e Bahia, inclusive denúncias de intolerância religiosa cresceram 141% no Brasil em, segundo consta dados da (REVISTA METRÓPOLE, 2022), consta na matéria que o único caminho é conscientizar a população, os estudantes para saber dos direitos e deveres, ato de cidadania nas escolas para respeitar a diversidade e diferenças desde o âmbito escolar, para coincidentemente reduzir os índices de racismo e demais preconceitos referente à intolerância.

Para (ALMEIDA, 2020, p. 50), afirma que “o racismo é o resultado da forma como se estruturam as relações políticas, econômicas, jurídicas e até familiares, mais do que uma ruptura patológica ou institucional, como ainda existe na sociedade e nas relações sociais e nas instituições. É importante identificá-lo para evitar sua disseminação.

Compramos mensalmente livros sobre cultura pop e outros saberes e narrativas. Temos livros em nossas prateleiras de diferentes temas, gêneros, autores e autores, ilustradores e ilustradores, e em diferentes formatos, designs gráficos, tamanhos e materiais. Em primeiro lugar, é preciso dizer que os livros relacionados a essa prática não são apenas aqueles que falam sobre ser contra o racismo ou ser escravizado.

Conforme mencionado no site (JORNAL DA USP, 2021), pesquisadores da etnoliteratura a enxergam como um meio de perpetuar preconceito e disparidades raciais no país, notadamente em relação aos afrodescendentes. Como ilustração da marginalização dos afrodescendentes nesse âmbito, destacam autores da primeira geração no Brasil, personalidades étnicas que elevaram os indígenas à condição de heróis, negligenciando a presença dos negros, que também integravam a sociedade.

Conforme elucidado por Lorena em uma entrevista no mesmo veículo (JORNAL DA USP, 2021), os antepassados afro-brasileiros trazidos para o Brasil foram compelidos a assimilar os costumes e manifestações culturais locais como um meio de sobrevivência, resultando na diversidade cultural que caracteriza a literatura afro-brasileira no cenário nacional. Mesmo assim, de acordo com Lorena, “essas características não necessariamente precisam estar explícitas no texto para que ele seja considerado afro-brasileiro”.

Em 2003, com a promulgação da Lei 10.639, a história e cultura dos afro-brasileiros foi incluída no currículo oficial da rede escolar, e mesmo com reconhecimento oficial, importantes autores negros como Cruz Sousa e Lima Barreto permanecem moda.

Dadas as notas (JORNAL DA USP, 2021), ficou registrado que esse era o motivo da escassez de escritores negros nas bibliotecas escolares, acreditam os bibliotecários. As grandes editoras deram lugar a escritores negros. Os negros têm um longo caminho a percorrer antes de dominarem clássicos e clássicos.

Para (DUSSEL, 1994), levamos a concluir com base nas outras leituras, que a cultura afro-brasileira é parte integrante da memória e história brasileira, contribuindo para o território nacional, incluindo costumes e tradições como mitologia, folclore, língua e costumes, ressalta que a literatura infantil é algo que não se vê nos livros, ou que não há protagonista em uma história de destaque onde os afro-brasileiros são desvalorizados em uma cena, em o dicionário da exclusão, o autor destaca a preocupação e a indignação com a literatura negra na educação de crianças e adolescentes, como aponta Dussel, em sua obra ele opõe a ideia de dominação contra a ideia de ser dominado, o eurocentrismo é algo que permeia a sociedade desde os tempos coloniais no Brasil, a ponto de a história dos brancos ter maior significado popular é certo? , será um processo de construção da literatura eurocêntrica, a partir da história, em livros, mas deve haver um processo de desconstrução epistemológica.

Em relação a histórias que não devem ser contadas por brancos, mas por pessoas civilizadas, os colonos devem ter uma ótica e um olhar sobre os afro-brasileiros. [*Grifo nosso*]

Infelizmente, a história perdeu a grafia dos escritores brancos, a epistemologia dos escritores afro-americanos.

Há filmes feitos por escritores negros que reafirmam a autoconsciência da representação, e sinto que os filmes do Pantera Negra e outros representam isso.

O ensino da educação antirracismo deve ir além da sala de aula e deve se estender à biblioteca, [*Grifo nosso*]

Para o autor (ALMEIDA, 2020) aborda que, as condições para a reprodução institucional e a manutenção da ordem social. aborda que, as condições para a reprodução institucional e a manutenção da ordem social, assim como a atuação da instituição é condicionada por estruturas sociais pré-existentes e todos os conflitos inerentes a ela o racismo que a instituição pode expressar faz parte dessa mesma estrutura.

Em outras palavras, a biblioteca é um organismo vivo, e a educação antirracismo acontece não só na sala de aula, mas também na biblioteca, [*Grifo nosso*].

Pois bem! A ausência de escritores negros tem um impacto negativo nessa questão, desde que tenhamos mais clareza sobre os dados que mostram a ausência de escritores negros, e a bibliografia afro-brasileira na rede de bibliotecas, vale notar haver uma muitos alunos que, em diversidade.

Isso seria uma estatística mensurável, o Brasil tem um grande número de usuários pardos e negros que frequentam a biblioteca.

Diante das leituras de (SARACENI, 2014) e (BARBOSA, 2014), a umbanda tem potencial para ser um movimento antirracista no Brasil graças às suas propriedades inclusivas e o reconhecimento da diversidade étnica, a cultura afro-brasileira é a base da religião umbandista que mistura elementos do candomblé, espiritismo kardecista e tradições indígenas, a Umbanda destaca todas as etnias visando fomentar a unidade e o respeito mútuo, com base na crença na herança africana e indígena, a Umbanda ressalta o valor das contribuições culturais dessas civilizações para moldar a identidade brasileira, posto isto, na religião umbandista se dá grande importância aos guias espirituais que podem representar diversas etnias diferentes mostrando assim a diversidade e equidade entre os espíritos, enfatizando fraternidade, carinho e empatia, a Umbanda desafia o racismo e a intolerância religiosa, incentivando estima pela cultura afro-brasileira, o combate ao preconceito racial e caminhada para direitos iguais, alguns espaços de Umbanda também se dedicam a atividades na esfera social e política com o propósito de resistir ao racismo e incentivar a justiça social, o conceito de ancestralidade como recurso para combate ao racismo nas instituições de Educação Básica envolve a valorização e reconhecimento da diversidade étnica e cultural dos discentes, ao englobar a noção de ancestralidade nas suas práticas educativas, as escolas podem potencializar a valorização própria e das identidades raciais e étnicas dos alunos.

Posto isto, a autora (GUSMÃO, 2003, p.92) explicar o desafio da escola e dos projetos educativos que orientam nossa prática está no fato de que, para compreender a cultura de um grupo ou de um indivíduo que dela faz parte, é necessário olhar a sociedade onde um grupo ou indivíduo estão e vivem. É aqui que as diferenças ganham sentido e expressão como realidade e definem o papel da alteridade nas relações sociais entre os homens.

Ao examinar as obras de (SARACENI, 2014) e (BARBOSA, 2014), chego à conclusão de que é fundamental para as instituições educacionais incorporarem a história e a cultura dos povos afro-brasileiros, indígenas e de outras origens étnicas nos seus currículos, destacando também suas valiosas contribuições para a sociedade brasileira, essa contribuição é importante para desconstruir estereótipos e preconceitos, promovendo uma educação contra o racismo.

Com base nas leituras da autora (CAVALLEIRO, 2001) que destaca a fundamentalidade que as escolas criem um ambiente inclusivo, onde os estudantes se sintam seguros para expressar suas identidades culturais e raciais, certamente implicaria na necessidade de capacitar os professores para lidarem com as questões relacionadas ao racismo e preconceito, encorajando iniciativas que valorizem a diversidade cultural e implementando políticas inclusivas que garantam igualdade de oportunidades entre os alunos, tanto a luta quanto o estabelecimento de movimentos reivindicatórios e medidas legais como peças essenciais no combate ao racismo e na busca por justiça social, existem várias maneiras pelas quais a resistência pode se manifestar, seja confrontando leis discriminatórias e injustas ou estimulando o público e inspirando movimentos sociais, por meio da resistência, torna-se possível destacar as questões raciais e buscar mudanças estruturais na sociedade é crucial que nos organizemos em movimentos reivindicatórios e jurídicos para almejar transformações sistêmicas e garantir a igualdade de direitos para todos, assim sendo, é importante fazer um trabalho conjunto através de organizações não governamentais, grupos ativistas, partidos políticos e outros meios de engajamento nessa luta.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Trocando em miúdos, o resultado encontrado, muito importante salientar, que o ponto central da discussão é a aplicação da lei 10.639/2003, a nível Brasil, em implementação vem sendo um desafio para as escolas e educadores, atualmente, pode até virar um ponto de cartada para aplicação nas escolas de Rondônia, em outro momento seria ideal uma abordagem e prosseguimento da pesquisa, seria interessante, pois um estado altamente evangélico, na composição de cristãos declarados segundo dados do IBGE, fomentar mais o debate da lei 10.639/2003, em todas escolas, seria algo para fortalecer o ideal da política pública antirracista como base nesta lei.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Afinal, por meio da ação cultural, por meio de projetos que mudem a política de desenvolvimento do acervo, além de conscientizar, internalizar a reflexão nos educadores e estudantes, pode levar a surgir novos grandes escritores, usar a biblioteca como ambiente, inclusão e diversidade, isso pode se refletir em discussões práticas nas bibliotecas ou por oficinas de práticas de agenda de educação antirracista.

Isso significa que existe legislação, algumas coisas não se aplicam às escolas, o problema é a efetividade da legislação, porque a educação acontece fora da sala de aula também, principalmente em ambiente da biblioteca.

Como exemplo da exclusão dos negros nesse contexto, vários escritores negros e pardos no Brasil, são invisíveis à geração de escritores brasileiros, precisa de aproveitar bem esses potenciais talentos.

REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA

ALMEIDA, Silvio Luiz de. **Racismo Estrutural**. São Paulo: Sueli Carneiro, Editora Jandaíra, 2020.255p.

ALENTEJANO, Paulo. FRIGOTTO, Gaudêncio. (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

CAVALLEIRO, Eliane (org). **Educação Antirracista: compromisso indispensável para um mundo melhor**. In: **Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola**. 6. ed. São Paulo: Selo Negro, 2001. cap. 7, p. 141-160.

CONSTRUIR NOTÍCIAS. Disponível em: <https://www.construirnoticias.com.br/45-dos-brasileiros-descendem-de-africanos/> Acesso em: 29 de Set. de 2023.

D'ANGELO, Élcio. **Estatuto da Igualdade Racial comentado: Lei nº12.288, de 20 de Julho de 2010**. ed. Leme/ SP: CL Edijur, 2010. 294p.

DUSSEL, Enrique. **1492 O encobrimento do outro: Hacia el origen del “mito de la Modernidad**. La Paz: Plural editores: Facultad de Humanidades y Ciencias de la educación –UMSA. 1994.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Formação Omnilateral. In: Caldart, Roseli. PEREIRA, Isabel Brasil.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Disponível em: https://censo2022.ibge.gov.br/panorama/?utm_source=ibge&utm_medium=home&utm_campaign=portal Acesso em: 29 de Set. de 2023.

JORNAL DA USP. Desigualdade Racial na literatura. Disponível em: <https://jornal.usp.br/atualidades/literatura-reflete-desigualdade-racial-no-brasil/> Acesso em: 29 de Maio de 2023.

GUSMÃO, Neusa Maria M, de. **Diversidade, cultura e educação**. São Paulo: Biruta, 2003, p.89-94.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 10ª edição. Rio de Janeiro: DP&A, [1992] 2011.

RBEDUCAÇÃO BÁSICA. Disponível em: <https://rbeducacaoobasica.com.br/desafios-e-possibilidades-da-implementacao/> Acesso em: 29 de Maio de 2023.

LEI nº 10.639, DE 9 DE JANEIRO DE 2003. Estabelece as diretrizes e bases para incluir no currículo oficial a temática “História e Cultura Afro-Brasileira” Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/2003/L10.639.htm Acesso em: 06 de Jul. de 2023.

LOPES, Nei. **História e Cultura Africana e Afro-Brasileira**. 1ª ed. São Paulo: Barsa Planeta, 2008.144p.

MOREIRA, Adilson. **Racismo Recreativo**. São Paulo: Sueli Carneiro, Editora Jandaíra, 2020.223p.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de. Educação Antirracista: tensões e desafios para o ensino de sociologia. **Educação e realidade**, Rio de Janeiro, v. 39, n. 1, p. 81-98, 2014.

RIBEIRO, Djamila. **Pequeno Manual Antirracista**. 1ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

STÊVÃO, Carlos V. **Educação, Justiça e Democracia**: um estudo sobre as geografias da justiça em educação. [sm], São Paulo: Cortez, 2004.131p.

SILVÉRIO, Valter Roberto. **História Geral da África**: síntese da coleção. Brasília: Unesco, Mec UFSCar, 2013.784p.

SOUSA, Andréia Lisboa de. **Personagem negros na literatura infato-juvenil**: rompendo estereótipos. **Racismo e anti-racismo na educação**: repensando nossa escola. 6. ed. São Paulo: Selo Negro, 2001. cap. 7, p. 195-213.

POSFÁCIO

Em suma, a organização desta obra consubstanciou-se a partir da inquietação dos organizadores diante das velhas marcas que permeiam as práticas educacionais e de ensino. Nesses termos, eclodiram proposições de espaços de discussão para a construção de novos formatos que contribuíssem com a educação na contemporaneidade.

Como os leitores puderam perceber, em cada capítulo os autores dedicaram-se em cumprir os seus propósitos, possibilitando que os leitores exerçam uma visão crítica-reflexiva sobre cada tema abordado. Por conseguinte, este compêndio permite o diálogo com as reflexões colocadas, convidando-nos a transformarmos os cenários educacionais em que estão inseridos.

Do ponto de vista acadêmico e científico, foi sintetizada a troca de saberes, abrindo um leque de referências para novas pesquisas na área de educação e ensino, por meio de seus capítulos dinâmicos, extremamente atuais, com temáticas importantes e provocativas acerca dos impactos de um sistema educacional que carece urgentemente de novas práticas, culturas e políticas.

À rigor, essa análise buscou trazer à baila, mesmo que de forma panorâmica, as contradições existentes entre trabalho e capital na esteira educativa. Inobstante, não teve a pretensão de se esgotar, descortinando novos e possíveis layouts e matizes para compor a práxis pedagógica, mediante o processo de ensino-aprendizagem. Nesse ínterim, espera-se que esse colóquio se estenda para além dessas poucas páginas para atinjam os vários atores da área da educação: alunos, famílias, professores, diretores, funcionários, para que diversas realidades sejam transformadas e beneficiadas através de novas perspectivas educativas.

Ailton Batista de Albuquerque Junior (Roinuj Tamborindeguy)

Débora Chiararia de Oliveira.

Novembro, 2023.

ÍNDICE REMISSIVO

A

- Alfabetização 136, 191, 204, 205, 206, 207, 209, 210, 211, 212, 213, 278, 279, 281, 284, 285, 287, 288, 291, 318, 376, 421
- Alfabetização Matemática 278, 280, 281
- Ambiente escolar 57, 58, 60, 61, 63, 64, 100, 133, 150, 158, 160, 161, 182, 204, 208, 219, 221, 329, 331, 332, 339, 340, 343, 345, 353, 416, 418, 437, 450
- Ancestralidade 34, 35, 39, 42, 43, 44, 46, 47, 48, 332, 455
- Arte 39, 68, 69, 70, 79, 104, 244, 257, 258, 259, 260, 261, 262, 263, 264, 265, 266, 286, 287, 288, 289, 290, 291, 292, 293, 294, 295, 307, 317, 326, 327, 342, 346, 347, 352, 354, 400
- Arte contemporânea 259, 286, 287, 289, 293
- Artes Visuais 258, 286, 296, 300
- Atividade lúdica 316, 322, 323
- Avaliação 153, 154, 189, 209, 210, 213, 218, 220, 273, 275, 314, 365, 373, 374, 423, 424, 430, 432

B

- Banco Mundial 52, 150, 152, 153, 154, 155, 156, 210, 228, 235, 268
- BNCC 92, 94, 95, 100, 135, 136, 146, 162, 167, 183, 186, 211, 238, 240, 241, 244, 305, 306, 307, 308, 309, 310, 311, 312, 313, 321, 346, 352, 353
- Brincadeira 116, 316, 317, 322, 323, 326, 328
- Brincar 314, 315, 316, 317, 319, 320, 321, 322, 325, 395

C

- Campo 81, 169, 279, 280, 284, 355, 357, 358, 359, 360, 361, 362, 364, 365, 366, 367, 457
- Capacitismo 58, 59, 61, 64, 65
- Competências 109, 110, 136, 144, 153, 187, 240, 248, 254, 306, 307, 308, 309, 311, 312, 313, 318, 321, 322, 324, 345, 421, 434
- Comunicação 21, 27, 28, 30, 31, 32, 33, 39, 44, 47, 84, 87, 89, 90, 92, 103, 107, 109, 110, 136, 161, 162, 164, 178, 181, 182, 183, 185, 186, 187, 188, 192, 193, 194, 195, 197, 198, 199, 201, 241, 247, 248, 249, 250, 253, 254, 255, 268, 321, 422, 433, 442
- Contexto histórico 23, 100, 207, 410
- Coordenação motora 322, 393, 395, 396
- Corpos precarizados 333, 334, 337
- Cosmologia 381, 383, 390, 392
- COVID-19 5, 28, 135, 157, 159, 160, 162, 164, 168, 169, 175, 179, 181, 182, 183, 186, 189, 192, 193, 197, 198, 199, 200, 245
- Cultura escolar 229, 367, 368, 369, 370, 372, 374, 378
- Currículo 14, 53, 75, 78, 89, 109, 110, 130, 132, 134, 135, 136, 147, 150, 152, 153, 155, 157, 160, 163, 166, 187, 219, 248, 292, 305, 307, 309, 311, 313, 336, 362, 372, 373, 374, 424, 427, 428, 441, 450, 454, 458

D

Democracia 9, 233, 350, 352, 410, 411, 413, 414, 415, 416, 417, 436, 439, 446, 450
Desenvolvimento humano 17, 321, 355, 356
Direitos Humanos 13, 49, 57, 65, 67, 131, 149, 179, 203, 267, 347
Diversidade 9, 16, 18, 34, 35, 40, 47, 60, 61, 62, 64, 77, 109, 116, 117, 128, 139, 143, 165,
169, 170, 210, 212, 228, 235, 241, 282, 297, 306, 309, 310, 311, 324, 341, 342, 359,
361, 367, 368, 411, 416, 418, 426, 441, 445, 446, 453, 454, 455, 456, 457
Docência 158, 184, 280, 296, 338, 346, 378, 421, 424, 425, 426, 430, 431, 432, 434, 435

E

Educação 9, 15, 17, 18, 19, 22, 24, 25, 28, 32, 35, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 59,
60, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 74, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 82,
87, 89, 90, 93, 103, 106, 111, 112, 113, 114, 126, 127, 128, 131, 132, 133, 134, 139,
143, 144, 145, 146, 147, 148, 149, 150, 151, 152, 153, 154, 155, 156, 157, 159, 160,
161, 162, 164, 165, 166, 167, 168, 175, 178, 179, 181, 182, 185, 186, 189, 191, 194,
202, 204, 205, 208, 209, 211, 212, 213, 214, 215, 218, 219, 221, 224, 227, 228, 229,
230, 231, 232, 233, 234, 235, 236, 237, 238, 239, 240, 241, 242, 243, 244, 245, 246,
250, 253, 254, 255, 258, 259, 260, 263, 264, 265, 266, 268, 269, 270, 271, 272, 273,
274, 275, 276, 277, 280, 281, 282, 283, 284, 286, 287, 289, 290, 291, 292, 293, 294,
295, 296, 299, 300, 302, 307, 308, 309, 310, 311, 312, 313, 317, 318, 319, 320, 321,
322, 323, 324, 325, 327, 328, 332, 333, 334, 335, 336, 338, 339, 340, 341, 343, 345,
346, 348, 350, 351, 352, 353, 354, 355, 356, 357, 358, 359, 360, 361, 362, 363, 364,
365, 366, 367, 372, 373, 374, 378, 379, 380, 381, 383, 392, 393, 394, 395, 396, 413,
423, 424, 425, 426, 429, 431, 434, 435, 437, 438, 439, 440, 441, 442, 444, 445, 446,
450, 451, 452, 454, 455, 456, 457, 458, 459
Educação Antirracista 457, 458
Educação Brasileira 33, 339, 360, 367
Educação Especial 67, 158, 229, 230, 231, 232, 234, 235, 257, 410
Educação Inclusiva 13, 49, 67, 203, 230, 231, 234, 267, 347
Educação Infantil 13, 49, 67, 135, 190, 203, 211, 237, 265, 266, 267, 292, 294, 295, 313,
317, 320, 325, 328, 347, 394, 410
Educação Profissional 13, 49, 67, 68, 71, 73, 76, 77, 79, 80, 81, 131, 149, 158, 203, 237,
267, 347, 355, 357, 358, 360, 361, 362, 364, 365, 366, 367, 449
Educação Profissional do Campo 355, 357, 360, 361, 362, 364
Energia 266, 294, 380, 381, 382, 383, 384, 385, 386, 387, 388, 389, 390, 391, 392
Ensino-aprendizagem 13, 18, 19, 69, 84, 159, 164, 190, 211, 215, 220, 221, 254, 282, 317,
320, 322, 325, 326, 328, 341, 348, 350, 351, 353, 459
Ensino Médio 20, 21, 31, 75, 76, 77, 78, 81, 83, 85, 86, 87, 89, 90, 91, 115, 218, 307, 313,
352, 361, 362, 363, 365, 380, 381, 386, 387, 391, 423, 428
EPT 68, 69, 71, 73, 74, 76, 77, 78, 79
Escola 14, 16, 17, 18, 19, 49, 51, 52, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 62, 64, 65, 74, 75, 83, 85,
98, 104, 107, 109, 110, 114, 115, 126, 127, 128, 131, 132, 137, 138, 144, 145, 149,
150, 151, 152, 153, 155, 156, 161, 162, 163, 165, 167, 174, 183, 184, 185, 188, 189,
190, 191, 207, 208, 211, 212, 214, 216, 218, 219, 220, 223, 231, 234, 241, 243, 244,
245, 246, 251, 256, 259, 263, 265, 269, 274, 275, 278, 280, 282, 290, 296, 298, 300,
301, 302, 303, 305, 308, 309, 310, 311, 312, 318, 320, 321, 323, 325, 329, 330, 332,

333, 334, 336, 337, 341, 342, 350, 351, 352, 353, 355, 356, 357, 358, 359, 360, 361, 362, 364, 365, 367, 368, 370, 371, 372, 373, 374, 376, 377, 378, 379, 387, 388, 391, 396, 401, 410, 415, 416, 417, 418, 419, 421, 423, 424, 425, 426, 428, 436, 437, 438, 439, 440, 441, 444, 447, 448, 456, 457, 458

Escola pública 49, 51, 74, 107, 126, 127, 302, 342, 448

Escola republicana 437, 438, 439, 447

Espanhol 420, 422, 427, 428, 429, 431, 432, 433, 434, 435

Estágio 31, 296, 297, 298, 299, 302, 303, 385, 386, 394, 396, 420, 421, 422, 423, 424, 425, 426, 429, 430, 431, 432, 434, 435

Estágio curricular 31, 420, 421, 422, 423, 424, 425, 430, 431, 434, 435

Estágio curricular supervisionado 421, 422, 434, 435

F

Ferramentas digitais 13, 18, 162, 183, 189

Formação 15, 16, 18, 20, 24, 43, 46, 58, 59, 62, 68, 69, 71, 75, 76, 77, 78, 81, 87, 93, 113, 115, 116, 128, 130, 136, 139, 142, 145, 146, 147, 148, 160, 163, 166, 167, 169, 174, 179, 182, 183, 186, 187, 188, 189, 190, 202, 204, 205, 206, 207, 210, 212, 215, 220, 222, 223, 233, 237, 238, 239, 240, 248, 250, 251, 252, 254, 255, 256, 257, 258, 259, 260, 262, 263, 264, 265, 273, 277, 278, 280, 281, 282, 283, 284, 285, 286, 287, 289, 291, 292, 293, 301, 308, 309, 310, 311, 312, 316, 317, 318, 320, 321, 325, 326, 339, 341, 348, 352, 353, 355, 356, 357, 358, 359, 360, 361, 362, 364, 366, 367, 368, 371, 373, 383, 390, 408, 414, 415, 418, 420, 421, 422, 423, 424, 425, 426, 427, 429, 430, 432, 434, 435, 441, 444, 449, 450, 452

Formação continuada 128, 163, 220, 239, 265, 278, 280, 281, 282, 283, 284, 285, 289, 293, 353

Formação de professores 75, 148, 179, 186, 278, 280, 281, 282, 283, 284, 292, 308, 373, 421, 425, 427, 434, 435

Formação do professor 93, 182, 186, 353, 420, 423, 430, 432

G

Gestão 21, 24, 25, 27, 30, 31, 32, 49, 50, 52, 53, 54, 56, 64, 164, 227, 275, 276, 332, 417, 424, 437, 445

H

História 11, 16, 17, 18, 28, 34, 35, 38, 39, 40, 42, 43, 44, 47, 50, 51, 56, 58, 59, 63, 71, 82, 94, 95, 96, 97, 98, 102, 104, 105, 115, 138, 139, 140, 141, 142, 147, 163, 170, 173, 194, 196, 232, 243, 249, 261, 263, 265, 270, 275, 289, 294, 342, 344, 345, 358, 361, 368, 369, 370, 371, 374, 378, 379, 380, 382, 391, 411, 419, 428, 433, 436, 442, 449, 450, 452, 453, 454, 456

História em quadrinhos 95, 96, 97, 104, 105

I

Ideológicos 241, 269, 348, 445, 446

Imaginação 37, 243, 258, 265, 291, 294, 297, 298, 316, 318, 320, 321, 325, 344

Inclusão 9, 18, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 80, 115, 117, 125, 128, 164, 174, 195, 202, 229, 231, 232, 233, 234, 235, 240, 274, 279, 312, 332, 337, 341, 350, 351, 352, 361, 378, 394, 396, 428, 445, 457

- Infâncias 258, 259, 260, 265, 286, 287, 290, 291, 292, 293, 329, 331, 332
Intérprete 196, 247, 248, 249, 250, 251, 252, 253, 254, 255, 256, 257
Intervenção 15, 16, 17, 20, 22, 50, 52, 54, 91, 211, 220, 222, 224, 246, 269, 305, 316, 356,
357, 363
- J
- Jogos 159, 160, 174, 281, 314, 315, 316, 317, 319, 320, 322, 323, 324, 325, 349
- L
- Letramento 92, 106, 107, 108, 109, 110, 111, 112, 113, 114, 115, 117, 118, 119, 122, 124,
125, 126, 127, 128, 144, 146, 166, 180, 182, 184, 185, 188, 204, 206, 210, 211, 212,
213
Letramento crítico 106, 107, 108, 111, 112, 113, 114, 115, 117, 118, 119, 122, 124, 125,
126, 127, 128, 185
Libras 193, 196, 202, 250
Língua de sinais 247, 248, 249, 250, 251, 252, 253, 254, 255, 256
Língua espanhola 420, 427, 428, 429, 431, 433, 435
Língua estrangeira 98, 106, 115, 117, 129, 422, 427, 428, 429, 430, 431, 433
Língua inglesa 107, 112, 113, 115, 118, 122, 124, 128, 300
Língua portuguesa 83, 85, 89, 90, 95, 98, 99, 116, 118, 191, 194, 247, 248, 250, 251, 257,
290, 374
Literatura 34, 35, 36, 46, 47, 94, 96, 102, 105, 127, 183, 217, 220, 253, 278, 279, 281, 282,
285, 296, 297, 300, 380, 399, 407, 408, 409, 428, 429, 431, 451, 454, 457, 458
Lúdico 183, 223, 314, 318, 320, 322, 323, 324, 325, 345
- M
- Matemática 83, 84, 88, 92, 93, 135, 158, 159, 164, 165, 277, 278, 280, 281, 282, 283, 284,
285, 329, 380
Memória 34, 35, 39, 40, 42, 43, 44, 46, 47, 48, 97, 98, 138, 182, 217, 243, 270, 324, 368,
376, 378, 379, 433, 435, 443, 454
Mercado de trabalho 57, 60, 64, 68, 106, 219, 228, 239, 240, 255, 269, 309, 311, 340, 360,
413
Modernização 25, 27, 73, 75, 227, 413
Mulher 46, 103, 177, 398, 399, 404, 406, 407, 408
Multiletramentos 105, 107, 109, 110, 111, 112, 126, 128, 167, 185
- N
- Narrativas 34, 35, 40, 42, 43, 44, 47, 149, 150, 152, 155, 166, 170, 261, 280, 281, 283, 284,
298, 330, 345, 346, 418, 453
Neoliberalismo 56, 213, 234, 275
- O
- Oralidade 34, 35, 36, 39, 42, 43, 44, 46, 47, 48, 101, 102, 431
- P
- Pandemia 13, 23, 28, 86, 135, 160, 162, 163, 168, 175, 179, 182, 183, 186, 189, 192, 193,
195, 197, 198, 199, 200, 201, 239, 240, 245

Paulo Freire 112, 176, 178, 179, 190, 313, 341, 437, 442, 443, 444
Pedagogia 54, 109, 111, 112, 155, 187, 189, 260, 261, 263, 265, 289, 294, 306, 307, 308,
309, 311, 312, 313, 320, 321, 325, 327, 332, 336, 341, 346, 354, 359, 444
Planejamento 17, 28, 159, 163, 187, 188, 223, 238, 245, 272, 312, 348, 349, 422, 424, 429,
430, 431, 432
Pne 6, 78, 80, 135, 231, 240, 241, 267, 269, 271, 272, 273, 274, 275, 276
Poesia 34, 35, 38, 39, 41, 42, 44, 46, 47, 48, 298, 398, 399, 400, 401, 405, 406, 408, 409
Políticas públicas 13, 26, 49, 67, 203, 231, 267, 271, 347
Prática docente 181, 182, 183, 202, 280, 281, 283, 284, 426, 429, 430, 431, 434
Práticas pedagógicas 18, 136, 156, 159, 160, 161, 163, 165, 184, 185, 191, 211, 223, 225,
238, 241, 291, 306, 309, 333, 334, 345, 368
Preconceito 45, 58, 60, 61, 64, 100, 102, 202, 249, 306, 398, 410, 412, 413, 414, 415, 416,
417, 418, 419, 452, 454, 455, 456
Profissionalização 75, 76, 77, 78, 80, 247, 249, 255, 360, 423
Psicopedagogia 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 49, 67, 203, 214, 225, 267, 347, 435

R

Racismo 58, 59, 60, 63, 64, 97, 102, 105, 330, 332, 334, 335, 410, 413, 414, 415, 418, 436,
451, 453, 455, 456, 457, 458

S

Sequência didática 107, 115, 116, 118, 120, 122, 124, 137, 140, 146
Surdo 193, 194, 195, 196, 197, 198, 200, 201, 202, 247, 248, 250, 251, 255, 256

T

TDIC 159, 160, 161, 162, 163, 176
Tecnobiografias 168, 169, 171, 172, 173, 174, 175, 176, 177, 178
Tecnologias 14, 18, 30, 107, 109, 110, 111, 126, 131, 132, 133, 134, 135, 136, 137, 138,
139, 140, 143, 144, 145, 146, 147, 149, 150, 151, 152, 153, 154, 155, 156, 160, 161,
162, 164, 165, 166, 167, 168, 169, 171, 172, 174, 175, 176, 177, 178, 179, 181, 182,
183, 185, 186, 187, 188, 189, 190, 191, 227, 233, 237, 239, 241, 244, 321, 327, 352,
400
Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação 159, 160, 161, 163
Tecnologias na educação 133, 147, 156, 181, 189
Teoria Histórico-Cultural 282
TICs 13, 18, 19

U

Universidade 21, 23, 24, 25, 26, 27, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 49, 55, 56, 57, 65, 73, 78, 81,
82, 83, 85, 94, 106, 127, 128, 131, 149, 156, 158, 168, 169, 180, 181, 192, 197, 203,
213, 224, 237, 247, 258, 263, 267, 277, 279, 280, 285, 286, 296, 304, 305, 315, 329,
339, 346, 379, 380, 400, 401, 410, 419, 420, 449

V

Vulnerabilidade 58, 193, 308, 329, 331, 332, 334, 335, 336, 337

