



O ENSINO E A EDUCAÇÃO BRASILEIRA

SABERES E PARTILHAS

DANIELA SIMONE DE AZEVEDO
CLAUDIMIR JOSÉ DA SILVA
CAMILA BELTRÃO MEDINA
BRUNA BEATRIZ DA ROCHA
REBECA FREITAS IVANICKA
(ORGANIZADORES)



EDITORA
SCHREIBEN

DANIELA SIMONE DE AZEVEDO
CLAUDIMIR JOSÉ DA SILVA
CAMILA BELTRÃO MEDINA
BRUNA BEATRIZ DA ROCHA
REBECA FREITAS IVANICKA
(ORGANIZADORES)

O ENSINO E A EDUCAÇÃO BRASILEIRA

SABERES E PARTILHAS


EDITORA
SCHREIBEN

2022

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

Conselho Editorial (Editora Schreiben):

Dr. Adelar Heinsfeld (UPF)
Dr. 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)
Dr. Enio Luiz Spaniol (UDESC)
Dr. Glen Goodman (Arizona State University)
Dr. Guido Lenz (UFRGS)
Dra. Ivânia Campigotto Aquino (UPF)
Dr. João Carlos Tedesco (UPF)
Dr. José Antonio Ribeiro de Moura (FEEVALE)
Dr. José Raimundo Rodrigues (UFES)
Dr. Leandro Hahn (UNIARP)
Dr. Leandro Mayer (SED-SC)
Dra. Marcela Mary José da Silva (UFRB)
Dra. Marciane Kessler (UFPel)
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 Schreiben
Linha Cordilheira - SC-163
89896-000 Itapiranga/SC
Tel: (49) 3678 7254
editoraschreiben@gmail.com
www.editoraschreiben.com

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

E59 O ensino e a educação brasileira : saberes e partilhas. / Organizadores: Daniela Simone de Azevedo, Claudimir José da Silva, Camila Beltrão Medina, Bruna Beatriz da Rocha, Rebeca Freitas Ivanicska. – Itapiranga : Schreiben, 2022.
289 p. ; e-book.
E-book no formato PDF.

EISBN: 978-65-89963-91-2
DOI: 10.29327/565734

1. Educação - Brasil. 2. Ensino - Brasil. I. Título. II. Azevedo, Daniela Simone de. III. Silva, Claudimir José da. IV. Medina, Camila Beltrão. V. Rocha, Bruna Beatriz da. VI. Ivanicska, Rebeca Freitas.

CDU 37(81)

Bibliotecária responsável Kátia Rosi Possobon CRB10/1782

SUMÁRIO

PREFÁCIO.....	7
<i>Claudimir José da Silva</i>	
APRESENTAÇÃO.....	8
<i>Daniela Simone de Azevedo</i>	
EDUCAÇÃO NO CONTEXTO DA DITADURA CIVIL-MILITAR NO BRASIL: UMA REFLEXÃO A PARTIR DA PUBLICAÇÃO DO JORNAL-REVISTA <i>MUNDO JOVEM</i> (1982).....	9
<i>Alan Ricardo Duarte Pereira</i>	
TENDÊNCIAS PEDAGÓGICAS E SUAS MANIFESTAÇÕES NO CURRÍCULO: UM OLHAR SOBRE A PEDAGOGIA HISTÓRICO- CRÍTICA NO PROCESSO DE FORMAÇÃO DOS SUJEITOS.....	23
<i>Eunice Nóbrega Portela</i> <i>Dirce Maria da Silva</i>	
CULTURA E FORMAÇÃO CULTURAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	32
<i>Graciela Mendes Nogueira Targino</i> <i>Keyla Andrea Santiago Oliveira</i>	
A RESPONSABILIDADE SOCIAL DO ENSINO SUPERIOR PERANTE À QUALIDADE DE VIDA DA SOCIEDADE.....	47
<i>Leandro de Souza Silva</i> <i>Tiago Santos Barreto Thomaz</i> <i>Elma Francisca Lopes Costa</i>	
VIOLÊNCIA NAS ENTRELINHAS: UMA ANÁLISE DOS DISCURSOS DISCRIMINATÓRIOS OBSERVADOS NO COTIDIANO DE DUAS ESCOLAS EM ACARI, RIO DE JANEIRO	56
<i>Raquel Brum Fernandes</i>	
SOCIOEDUCAÇÃO E PANDEMIA: DESAFIOS PLURAIS DENTRO DAS UNIDADES SOCIOEDUCATIVAS.....	66
<i>Laura Carolina Carelli Pereira</i>	

REPENSANDO A EDUCAÇÃO: A BUSCA POR UMA ESCOLA INCLUSIVA.....	74
<i>Helenice da Silva e Castro</i>	
DIFERENÇAS VERSUS HOMOGENEIZAÇÃO, TRAÇANDO CAMINHOS PARA A EDUCAÇÃO EM UMA PERSPECTIVA INCLUSIVA.....	85
<i>Beatriz Viana Motta</i>	
<i>Célio Rafael dos Santos Viana</i>	
<i>Elissilvia de Souza Pereira</i>	
ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS UTILIZADAS POR TRABALHADORES-ESTUDANTES ANTES E DURANTE O PERÍODO PANDÊMICO.....	96
<i>Vanessa Aparecida de Santana</i>	
DESENVOLVIMENTO DA COMPREENSÃO LEITORA NA PERSPECTIVA DA APRENDIZAGEM AUTORREGULATÓRIA: UM ESTUDO DAS INTERVENÇÕES.....	115
<i>Bruna Aser Vidigal Pereira</i>	
<i>Elaine Leporate Barroso Faria</i>	
A DIVERSIDADE SOCIOLINGUÍSTICA CONTEMPORÂNEA E O ENSINO DE PORTUGUÊS PARA ESTRANGEIROS: COMO AS IDEOLOGIAS DA LINGUAGEM INFLUENCIAM O ENSINO DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA ADICIONAL.....	128
<i>Giovanna Martinez Ursulino</i>	
PROPOSTA DE ENSINO DO GÊNERO DISCURSIVO CAUSO.....	142
<i>Tainara de Oliveira da Silva</i>	
<i>Kethlyn Karla da Silva</i>	
NA ROÇA É DIFERENTE: UMA PROPOSTA PARA TRABALHAR A VARIAÇÃO LINGUÍSTICA, NO 5º ANO.....	153
<i>Claudimir José da Silva</i>	
LIVRO DIGITAL: UMA ANÁLISE DA INSERÇÃO DA TECNOLOGIA NAS AULAS DE LITERATURA NO ENSINO MÉDIO.....	166
<i>Luã Leal Gouveia</i>	
DIDÁTICA ANALÓGICA X DIDÁTICA DIGITAL: IMPLICAÇÕES DO USO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO (TDIC) NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	177
<i>Daniela Simone de Azevedo</i>	

SALA DE AULA INVERTIDA E JÚRI SIMULADO COMO METODOLOGIA ATIVA: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA.....	188
<i>Rosimara Cargnin</i>	
<i>Juliana Porto de Souza</i>	
<i>Marcela Martins Nunes</i>	
<i>Anália Ferraz Rodrigues</i>	
<i>Vanessa Dias Espindola</i>	
AS CONTRIBUIÇÕES REVELADAS PELO ENSINO ATRAVÉS DA ANÁLISE DE PAISAGENS NAS AULAS DE GEOGRAFIA	201
<i>Abraão Danziger de Matos</i>	
AULA DE METODOLOGIA DA PESQUISA: PARA ALÉM DA INSTRUMENTALIZAÇÃO.....	210
<i>Marcos dos Reis Batista</i>	
RELATO DE EXPERIÊNCIA EM TUTORIA EM UMA SALA DE ARTICULAÇÃO DO PROJETO PIBID VIVENCIADO POR UMA ACADÊMICA DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO.....	220
<i>Eliani Silveira Viana</i>	
<i>Marlene Gonçalves</i>	
A IMPORTÂNCIA DA ARTETERAPIA NAS PRÁTICAS INTEGRATIVAS E COMPLEMENTARES DE SAÚDE.....	228
<i>Elizabete Adelaide da Silva</i>	
<i>Dirce Maria da Silva</i>	
ENSINO DE EDUCAÇÃO FISCAL E NOTA FISCAL GAÚCHA EM MORMAÇO-RS.....	239
<i>Jackson Adair Gonçalves</i>	
O SAMBA DE ADONIRAN BARBOSA E A DIMENSÃO CULTURAL DO DESENVOLVIMENTO NO BRASIL: UM ESTUDO A PARTIR DAS CONTRIBUIÇÕES DO EDUCADOR PAULO FREIRE E DO ECONOMISTA CELSO FURTADO.....	245
<i>Roberto Gomes Monção Junior</i>	
<i>Ana Eneidi Prince</i>	
BREVES REFLEXÕES SOBRE A ATUALIDADE DOS PRINCÍPIOS FREIRIANOS.....	258
<i>Camila Beltrão Medina</i>	
<i>Denise Henrique Mafra</i>	
<i>Maria Angélica Gomes Maia</i>	

UMA EXPERIÊNCIA, MUITAS TRANSFORMAÇÕES A PARTIR DA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA DO PROGRAMA ALFABETIZAÇÃO SOLIDÁRIA NO RIO GRANDE DO NORTE.....	269
<i>Ana Eneidi Prince</i>	
<i>Roberto Gomes Monção Junior</i>	
O CALEIDOSCÓPIO DA OBRA FREIREANA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: LUTAS E CONQUISTAS NA CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE.....	278
<i>Camila Beltrão Medina</i>	
<i>Denise Henrique Mafra</i>	
<i>Maria Angélica Gomes Maia</i>	
REFLEXÕES SOBRE A TEOLOGIA DA LIBERTAÇÃO NA CONSTRUÇÃO DE UMA PRÁXIS EDUCATIVA LIBERTADORA NA AMÉRICA LATINA.....	290
<i>João Pedro Ruggieri</i>	
<i>Lauren Mariana Mennocchi</i>	
ARTIVISMO E PEDAGOGIA FEMINISTA ENCONTRAM PAULO FREIRE NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES.....	301
<i>Ângela Aparecida de Almeida</i>	
<i>Maria Vitoria Caetano Rodrigues</i>	
POSFÁCIO.....	311
SOBRE OS ORGANIZADORES.....	313

PREFÁCIO

Se eu pudesse resumir essa obra em algumas palavras, eu usaria das falas de Volóchinov (2019), presentes em seu livro *A palavra na vida e a palavra na poesia*, ao dizer que a palavra (verbo, fala articulada) nasce da necessidade de dizermos alguma coisa uns aos outros. A nossa obra está repleta desta necessidade de dizermos algo uns aos outros. De dizermos sobre nossas caminhadas na área da educação e através deste dizer, nos fazer refletir sobre.

Diante de tais pensamentos esta obra nasce e ela não poderia ter outro nome, *O ensino e a educação brasileira: saberes e partilhas*. Partilhamos as nossas realidades, vivências, experiências, nossos saberes, nossas pesquisas, nossas falas... Tudo porque temos essa necessidade de falar e ao falar sempre falaremos para alguém. Hoje esse alguém é você, nosso leitor e, juntamente, com você gostaríamos (e aqui me coloco juntamente com todos os que estão comigo nesta obra) de fazer da educação um espaço de diálogos.

Nossos textos são vozes que buscam se mostrarem através de pesquisas e assim sanarem esta necessidade de dizer, de se fazer presente, de ser vista, de ser discutida e, sobretudo, de ser dialogada. Espero que o leitor, após a leitura de cada capítulo, também sinta uma necessidade enorme de dizer, e assim responder, de algum modo, o que foi lido, seja na sua prática docente, seja buscando em outras pesquisas ou fazendo pesquisa.

Desta maneira, esta necessidade de dizer fará com que diálogos sejam constituídos através de nossas falas, que já não serão só nossas. Falas de muitas vozes e sempre carregadas de sentidos ideológicos. Posso dizer que nesta obra não temos apenas falas esperando serem lidas, porém falas que anseiam por serem dialogadas. Acredito que só assim se faz educação.

Por fim, eu não poderia terminar de outra maneira, senão desejando a você uma prazerosa e instigante leitura.

Claudimir José da Silva

APRESENTAÇÃO

O ensino e a educação brasileira: saberes e partilhas é uma obra que se destina à reflexão sobre a educação brasileira e seus desafios na contemporaneidade. Ela é fruto dos estudos realizados por educadores de áreas diversas do currículo, cujos olhares apurados se detiveram na busca de soluções e entendimentos sobre temas como: fundamentos da educação, currículo, cultura, formação docente, tecnologias, linguagens, metodologias de ensino, educação profissional e visão integral do ser humano.

Neste livro, os leitores poderão refletir sobre as dificuldades impostas aos alunos e às escolas face à recente Pandemia do SarsCovid19, compreender alguns aspectos relacionados ao distanciamento social que a doença impôs e pensar sobre as dificuldades e possibilidades de inclusão das (não tão) novas tecnologias no ensino.

Além disso, poderão entrever, através das produções minuciosas dos autores, problemas que estão presentes na educação brasileira como: a violência nas escolas, a intolerância, as dificuldades que os estudantes encontram para finalizar seus cursos, etc.

Mas, por outro lado, o livro também enseja uma larga gama de dados sobre a constituição das relações que permeiam o ambiente e o currículo da educação no Brasil, atualmente, ao mesmo tempo que sugerem mudanças e movimentos que precisam ocorrer para que a educação proporcione uma ação ativa do estudante na construção da sua aprendizagem.

De modo geral, o conjunto de artigos que modela a presente publicação, irá transpor o leitor para o dia-a-dia do docente brasileiro e proporcionará momentos de imersão e profunda reflexão sobre o tipo de aluno que estamos formando e que tipo de sociedade estamos construindo, mediante as atitudes e metodologias adotadas em nossas escolas.

Esperamos que através dessa leitura você realize uma jornada pela realidade da educação brasileira e compreenda os desafios que vivenciam os educadores em nosso país.

Daniela Simone de Azevedo

EDUCAÇÃO NO CONTEXTO DA DITADURA CIVIL-MILITAR NO BRASIL: UMA REFLEXÃO A PARTIR DA PUBLICAÇÃO DO JORNAL-REVISTA *MUNDO JOVEM* (1982)

*Alan Ricardo Duarte Pereira*¹

Em minha escola pública, todos os anos, centenas de jovens lêem Mundo Jovem nas aulas de OSPB [Organização Social e Política do Brasil] e Língua Portuguesa. Com isso, os jovens se livram daqueles livros-textos insípidos e supostamente neutros. E ganham, ao desenvolverem o senso crítico para assumir já seu papel na sociedade. (MUNDO JOVEM, 1987, p.12)

Oswaldo Biz, professor

A ditadura civil-militar no Brasil (1964-1985) foi, de fato, um marco na história brasileira. A censura aos meios de comunicação, a perseguição política, os Atos Institucionais (AIs) e as eleições indiretas foram, entre outros aspectos, sustentáculos do regime ditatorial instalado no Brasil. No bojo da censura da imprensa no Brasil foi lançado, em 1982, uma variedade de artigos no Jornal Mundo Jovem com o tema “Educação e Fraternidade”. No respectivo ano, a revista tratou de trabalhar temas vinculados à educação: educação e ideologia, educação e trabalho, financiamento da educação, fracasso escolar, entre outros. Assim, o objetivo do trabalho é analisar as edições do Jornal Mundo Jovem no ano de 1982 e mostrar que, ao discutir a educação e seus problemas, o periódico tentou confrontar o regime civil-militar e dar visibilidade para a realidade brasileira.

Ao observar a conjuntura do regime ditatorial ao longo de quase vinte anos, podemos traçar três momentos da censura. De acordo com Aquino (1999, p.212), o primeiro momento corresponde ao ano de 1968 e 1975 que basicamente é caracterizado pela formação da censura nos quadros da ditadura. O segundo momento, por sua vez, de 1972 a 1975 se refere à “radicalização da atuação censória” ou, dito de outra forma, uma consolidação da censura como principal via de expurgar do Brasil as ideias e práticas contrárias ao regime ditatorial. Por fim, entre 1975 e 1978 ocorreu uma “censura mais seletiva e intensa”.

Para tanto, é nessa conjuntura política e econômica do regime civil-militar

¹ Doutor em História pela Universidade Federal de Goiás (UFG). Professor substituto no Instituto Federal do Rio Grande do Sul (IFRS). E-mail: alanricardoduarte@gmail.com

no Brasil que o Jornal Mundo Jovem (MJ)² realizou no ano de 1982 suas publicações sobre educação na campanha intitulada “Educação e Fraternidade”. Tal ano também foi caracterizado pelas eleições para governador, senador, prefeito, deputado federal e estadual, etc. Os artigos publicados nessa seção foram, de fato, inovadores se pensamos os temas debatidos em torno da educação. Não somente isso, essa seção provou, durante o regime ditatorial e posteriormente, a filiação do MJ com uma temática: a educação. Na verdade, consideramos que essa campanha trouxe, por conseguinte, a consagração do MJ como um jornal voltado para a juventude e, sobretudo, um ambiente profícuo e aberto ao debate acerca da educação brasileira.

Ora, se hoje o MJ (1967-2016) é/foi identificado no cenário brasileiro como um dos principais jornais de circulação nacional destinado ao público da educação – professores, estudantes, diretores de escola, acadêmicos, entre outros³ –, não se pode escamotear que, a partir da campanha “Educação e Fraternidade”, instalou gradativamente o interesse pela discussão sobre a educação. Entre uma edição e outra, uma reportagem e outra, a educação apareceu no jornal preenchendo as principais páginas, as entrevistas com intelectuais da educação discutindo e mostrando propostas didático-pedagógicas, os temas transversais apresentado pelo MJ – gênero, sociedade, educação ambiental, educação para relações étnico-raciais, educação musical, arte, entre outras coisas – são, em resumo, expressões significativas da atuação do jornal na área da educação.

Desse modo, buscamos analisar as publicações no MJ no contexto do regime civil-militar no Brasil e os principais temas discutidos pela campanha “Educação e Fraternidade”. Vale lembrar que a escolha da temática – a educação – é somente um dos elementos que compuseram a pauta de discussões do jornal MJ. Em outras palavras, durante o período da ditadura civil-militar, houve a discussão de outros temas e que, de igual forma, foram essenciais no desiderato do jornal. Assim, não pretendemos nessa pesquisa trabalhar com tais temas e problematizar seu impacto naquela conjuntura política do regime. Por conseguinte, o recorte feito nesta pesquisa representa, basicamente, a tentativa de problematizar as ideias de educação no contexto da ditadura civil-militar. Sendo assim, as considerações foram extraídas de reflexões realizadas em torno da campanha “Educação e Fraternidade”.

2 Doravante será abreviado apenas para MJ.

3 Adiante será explicada a história do Jornal Mundo Jovem. Nessa altura do estudo deve-se ter em conta que, contemporaneamente, o jornal contempla, sobretudo, questões acerca da educação. Muitos artigos da revista foram escritos com o objetivo de atender alunos, professores e profissionais da educação. Ao lado disso, outro tema recorrente nas discussões do jornal refere-se à juventude.

O JORNAL MUNDO JOVEM NA DÉCADA DE 1980

O Jornal Mundo Jovem nasceu com esse título em outubro de 1967 na edição de número 24. No entanto, respectivo jornal começou com o nome *Informações Vocacionais* (1963) no Seminário Maior de Viamão, no Rio Grande do Sul. No mesmo ano, a partir da edição de setembro, a revista mudou o nome para *S.O.S Vocações* e, em 1964, circulava o primeiro volume com o título *Lança as Redes* que durou até 1967. Assim, no final da década de 60 a antiga revista⁴ com o nome *Informações Vocacionais* se transformou em *Mundo Jovem*.

De acordo com Souza (2013), o título “Mundo Jovem” implicou algumas mudanças. A partir de 1972, o jornal passou para a Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS)⁵, organizada e orientada pelo Instituto de Teologia. Na área técnica e de diagramação, a Faculdade dos Meios de Comunicação Social (FAMECOS) integrou o corpo editorial da revista. Assim, o “Mundo Jovem passou a adquirir a marca de um jornal crítico, enfocando temas da realidade social brasileira e latino-americana e reflexões filosóficas que provocam inquietações no jovem sobre o sentido da vida” (SOUZA, 2013, p.66).

Em termos gerais, na opinião de Souza (2013, p.65), a mudança do nome significou a ampliação do público-alvo do jornal: não mais a “ala religiosa” – seminaristas, padres, missionários, etc – e os indivíduos pertencentes à igreja, mas prioritariamente os jovens e demais segmentos da sociedade. Para tanto, podemos afirmar que a mudança para Mundo Jovem exprimia uma espécie de “secularização”⁶ do jornal que, ao invés de privilegiar somente os jovens da igreja, buscou a ampliação seu campo de atuação com a inclusão de “jovens leigos e/ou seculares”.

Na publicação de março de 1982 na edição de número 143 quando inaugurou à campanha “Educação e Fraternidade”, o editorial explicava a importância

4 Vale a pena explicar o termo “revista” e “jornal” aplicado ao *Mundo Jovem*. Na década de 1960, o periódico *Informações Vocacionais* era publicado em preto e branco com seis edições ao ano. Pouco a pouco, ampliou-se o número de páginas e, sobretudo, a participação dos leitores na publicação de textos e mensagens. Além disso, como *Mundo Jovem*, o periódico passou a ser impresso em duas cores e publicou nove edições anualmente. Com base nisso, o mais adequado seria o uso do termo “revista” e não “jornal”. Quer dizer, Mundo Jovem foi – e ainda é – publicado mensalmente e se dedica, sobretudo, aos jovens e a comunidade escolar. Portanto, esses dois elementos lhe conferem o status de “revista” e não “jornal”. Mesmo assim, no presente trabalho utilizamos o termo “jornal” ou “revista” como sinônimos.

5 Até o ano de 2016 – quando o jornal fechou oficialmente – foi organizado pela PUCRS.

6 Aqui não empregamos “secularização” como antônimo ao religioso. Na realidade, o jornal *Mundo Jovem* coadunou temas religiosos – normalmente de cunho católico – com temas seculares. Por estar ligado ao Instituto de Teologia e a PUCRS, a questão religiosa foi desde o início o bastião do jornal. Com “secularização” estamos querendo dizer que o jornal se consolidou editorialmente com textos interdisciplinares acerca do mundo e, quiçá, da realidade brasileira.

de trabalhar com a educação e seu aspecto transformador na sociedade. Há, portanto, um cruzamento da perspectiva cristão-católica com um ideal mais secularizado acerca do papel da educação.

Mais exatamente, o editorial começava com a citação das *Conclusões de Puebla* promovidas por João Paulo II (1920-2005)⁷ que aludia à função da educação católica: produzir agentes de transformação na América a partir de uma formação cívica e política inspirada nos moldes da Igreja. Além disso, o editor esclarecia que, à luz das *Conclusões de Puebla*, fazia-se necessária refletir a educação no Brasil, pois naquele momento havia uma polêmica instalada no cenário brasileiro sobre a opção partidária das comunidades e líderes cristãos.

Para tanto, defendia que tanto nas comunidades cristãs ou na escola não cabia uma opção partidária definida homogeneamente. Ou seja, qualquer instituição era livre para escolher sua opção partidária e que tal escolha não poderia, ao final de tudo, ser arbitrária de um único grupo, pois “Na atual conjuntura política nacional, tenho receio [Jesus Hortal Sánchez, diretor naquela época] de apontar para um partido como para o único viável para o cristão. Foi um erro cometido em épocas passadas [...]”. (MUNDO JOVEM, 1982, p.4).

O mais revelador disso, no entanto, é o entendimento do papel da educação frente à escolha de uma corrente partidária: não era da alçada da instituição impor uma concepção ideológica. Ao contrário, para não cair nos erros de “épocas passadas”, a escolha deveria resultar da decisão de cada um, já que o papel da “autêntica educação” – dizia o editorial – era oferecer as ferramentas necessárias para a transformação da realidade. Isso significava duas coisas na compreensão do editorial do MJ: converter o educando em sujeito e, ao mesmo tempo, promover uma reflexão sobre seu contexto.

Nesse íterim, nasceu à seção dentro do Mundo Jovem intitulada “Educação e Fraternidade” com o objetivo de converter o educando em sujeito do conhecimento e, igualmente, fornecer “instrumentos necessários de análise da realidade e de reflexão teológica sobre ela”. Os temas debatidos na seção de educação foram ao encontro desse objetivo traçado na edição de número 143 de 1982. Assim, delimitamos na presente pesquisa a análise dos artigos que foram publicados na campanha “Educação e Fraternidade” durante todo o ano de 1982. Por outro lado, reiteramos que é necessário alargar o período de estudo da revista MJ antes de 1982 e, especialmente, o período posterior. Sem dúvida,

7 Em resumo, *Conclusões de Puebla* foi a Terceira Conferência Geral do Episcopado Latino-Americano realizado no México na cidade de Puebla de Los Angeles em 1979. Contou com a participação de diversos bispos da América-latina e, sobretudo, com a presença do Papa João Paulo II. Pode-se dizer que o objetivo principal de tal conferência foi, portanto, traçar caminhos para a evangelização da América latina no contexto da década de 70-80. O jornal Mundo Jovem, portanto, se inseriu nessa perspectiva.

a análise de outras edições poderá fornecer novos elementos de análise sobre a educação na revista MJ, traçar tendências, identificar pressupostos teórico-metodológicos, entre outras coisas.

PUBLICAÇÕES NO JORNAL MUNDO JOVEM: A CAMPANHA “EDUCAÇÃO E FRATERNIDADE”

Nesse tópico pretendemos analisar alguns artigos que foram publicados ao longo da campanha “Educação e Fraternidade” no ano 1982. De antemão, destacamos que, naquele ano, a parte do jornal dedicada à educação enfatizou dois aspectos: educação e suas finalidades e educação e reprodução social. Por sua vez, esses dois grupos correspondem, no fundo, a linha traçada pela respectiva campanha na edição de 1982 sobre a importância do educando no processo de ensino-aprendizagem e, de outro lado, a finalidade da escola em fornecer meios necessários para reflexão da própria realidade do aluno. Assim, entendemos que essa divisão dos artigos em dois grupos aglutine, a um só tempo, a variedade de temas que foram publicadas na campanha “Educação e Fraternidade”. A seguir um quadro dos títulos dos artigos, os/as autores/as e o número e mês da edição:

Quadro 01 – Títulos dos artigos da campanha “Educação e Fraternidade”

Número/Mês/ Ano	Tema	Título	Autor/a
Ano 20, n.143, Março de 1982.	A força do povo (no campo e na cidade) por uma vida melhor.	Gastar ou investir na educação?	Pedrinho Guareschi
Ano 20, n. 144, Abril de 1982	Crise econômica levou ao fracasso educacional	Fracasso escolar: programado para reproduzir o sistema	Lenadro Rossa
Ano 20, n.145, maio de 1982	A simplicidade e pureza do sexo.	Para quem leva a sério a educação	Lucinda Maria Lorenzoni.
Ano 20, n.146, julho de 1982.	Namorados, hoje: manipulados pelas novelas.	Para onde caminha a educação?	Aristides Cimadon
Ano 20, n.147, Julho de 1982	Escola amordaça o aluno	Educação para o trabalho	Armindo Cattelan.
Ano 20, 148, n.148, Agosto de 1982	Pré-escola. Importante para o resto da vida.	Um desafio: pré-escola	Marizinha Beck Bohn e Vera Lúcia S. Benvenuti
Ano xx, n.149, setembro de 1982	Trabalhador quer sindicato. Livre.	Educação para o amor.	Ademir Wiederkehr e José Rodolfo Hess.
Ano 20, n. 150, Outubro de 1982.	Eleições	A Igreja e a Educação no Brasil.	Leandro Rossa
Ano 20, n. 151, Novem- bro de 1982.	Os últimos 18 anos passados a limpo.	Somente a verdade liberta.	Olívio Plínio Colombo.

Fonte: Elaborado pelo autor com base nas edições da Revista Mundo Jovem de 1982.

Cabe explicar que, de acordo com o Quadro I, havia uma divisão no editorial do MJ entre “tema” e o “título”⁸. Tal separação corresponde ao formato da própria revista. Assim, o “tema” era o assunto principal da revista. Ao menos duas ou três páginas eram dedicadas ao “tema”. Por exemplo, na edição de Maio, n. 143 de 143, a revista MJ trouxe como “tema” o assunto sobre a cidade de Lages em Santa Catarina. Pelo Quadro I, o “tema” apareceu como “A força do povo (no campo e na cidade) por uma vida melhor”. Tratava-se de uma entrevista⁹ com o prefeito a respeito da administração da cidade e o sucesso obtido na área da saúde, educação, habitação, alimentação, etc.

Ademais, como foi ressaltado anteriormente, a publicação da campanha “Educação e Fraternidade” iniciou com o esclarecimento editorial que a revista Mundo Jovem do ano de 1982 privilegiaria a temática da educação. Isso se mostrou em diversas seções da revista: a parte destinada a documentos da igreja, entrevistas, sociologia, educação política, problemas brasileiros, entre outros. Assim, foram publicados nove artigos na seção de educação tratando especificamente das finalidades da educação e seu aspecto reprodutivista.

O primeiro artigo, *Gastar ou investir na educação*, foi escrito pelo sociólogo Pedrinho Guareschi na edição de março. Segundo próprio autor, a revista Mundo Jovem se “[...] propõe dentro da Campanha da Fraternidade, “Educação e Fraternidade”, discutir alguns tópicos sobre essa realidade no Brasil”. (GUARESCHI, 1982, p.5). O objetivo do respectivo artigo era discutir, em primeiro lugar, a finalidade da educação e, em segundo, que tipo de escola-educação se tinha no Brasil daquele período.

Para tanto, o que se sobressai no artigo são dados estatísticos no IBGE do ano de 1979 referentes à educação – em que cerca de 50 % da população encontrava-se na escola e o resto fora do ambiente escolar – e, principalmente, a concepção da escola como reprodutora das desigualdades sociais. Não somente isso, na compreensão do respectivo autor, os excluídos da escola eram predominantemente os filhos de “família pobres de camponeses e operários”. A segregação iniciava-se na escola e arrastava-se, posteriormente, para outros ambientes sociais, como o mercado de trabalho. Frequentar a escola e sair dela em dado momento significava, nos termos do autor, aprender uma lição: que “valem menos”.

A edição seguinte, número 144 de Abril, trouxe o artigo de Lenadro Rossa com o título *O fracasso escolar: programado para reproduzir o sistema*. De início, o título do artigo já demonstra a linha de interpretação adotada: que a educação

8 Outros títulos apareceram nas edições da revista. De um lado, havia o “tema principal” e, de outro, uma variedade de artigos publicados tratando sobre sociologia, realidade brasileira, documentos da Igreja, etc.

9 Esse modelo de “entrevistas” e a separação de um “tema” principal acompanhou, pois, o formato do MJ.

reproduz ideias do sistema capitalista. Para corroborar tal perspectiva, o autor realizou o mesmo procedimento de sociólogo Pedrinho Guareschi ao citar dados estatísticos e contrastar com a realidade no Brasil. No entanto, diferente do artigo anterior, o objetivo do artigo de Paulo Rossa foi explicar as razões do fracasso escolar brasileiro.

Embora o aspecto quantitativo seja o mais evidente nos dados estatísticos, Rossa chama a atenção para outra coisa: o que efetivamente exclui as crianças e jovens reside, fundamentalmente, no aspecto qualitativo. Nos termos apresentados por Rossa (1982), o qualitativo refere-se, sobretudo, à dimensão cultural. Desse modo, o entendimento do fracasso escolar passa, necessariamente, pela explicação da cultura ensinada nas escolas. O autor é enfático em dizer que a escola é, acima de tudo, o “templo da cultura burguesa” em contraposição à “cultura do povo”.

Observa-se a tentativa do autor de desconstruir a crença que o fracasso escolar seria resultado de duas coisas: a incapacidade do aluno de aprender e, no mesmo sentido, do professor em ensinar. Havia a ideia de que a educação se fazia exclusivamente “dentro das quatro paredes da escola”. Com tal pressuposto, os estudiosos e o governo buscavam explicar que os motivos do fracasso escolar seriam encontrados dentro da própria escola e não fora dela. Tal crença foi, segundo Rossa (1982), disseminada no âmbito da escola com o objetivo de mascarar o real motivo do fracasso escolar.

Ora, se nas duas primeiras edições de 1982, o MJ trouxe uma visão crítica-realista e pessimista da educação, o artigo do mês de maio contemplou outro aspecto: a educação é, sim, reprodutora de desigualdades, mas pode funcionar como agente de transformação da sociedade. Há, em especial, um destaque ao papel transformador que a educação pode desencadear. Com o título, *Para quem leva a sério a educação*, a autora Lucinda Maria Lorezoni enfatiza que a educação pode gerar mudanças a partir do momento que considera duas coisas: que o verdadeiro objetivo da escola é transmitir a cultura e desenvolver, com isso, o educando.

Neste artigo, Lorezoni (1982, p.11) lança uma série de questionamentos que contemplam basicamente algo: o (s) propósito (s) de se educar. A autora busca chamar atenção para o impacto da escola na sociedade. Mais do que mera instituição burocrática e repositório de pessoas, a escola lida com o mundo do conhecimento, da descoberta, da crítica e, desse modo, da transformação. É difícil pensar uma sociedade sem educação e, igualmente, pensar uma educação sem compromisso com a sociedade a qual está inserida. Por conseguinte, escola e sociedade estão intimamente ligadas. Problemas societários afetam, dialeticamente, a escola e vice-versa.

O artigo da edição de julho iniciava-se com um profundo questionamento

sobre a educação: para onde caminha a educação? De autoria de Aristides Cimadon e com o título *Para onde caminha a educação?*, descreveu os objetivos legais e explícitos sobre a educação ou seja, formação integral da criança e do adolescente, o desenvolvimento de suas potencialidades, qualificação para o trabalho e exercício da cidadania, entre outros aspectos.

O mês seguinte da edição do MJ, julho, foi publicado dois artigos sobre educação. O título dedicado à educação trouxe o artigo do Armino Cattelan chamado *Educação para o trabalho*. Em termos gerais, a preocupação do autor foi desconstruir a ideia de “educação para o trabalho” como reduzida ao aprendizado de uma técnica especializada. Nessa acepção de educação, a empresa oferece – ou escolhe – os indivíduos preparados profissionalmente para que, assim, aumente a produção. Longe desse sentido, Cattelan (1982, p.10) assinala que “Educação é um processo pessoal e permanente de libertação não apenas de ensino, seja profissional e muito menos, mera domesticação”.

Numa determinada parte do texto, o autor explica que, muitas vezes, há certo idealismo nas concepções sobre a educação. Na prática – explica Gattelan (1982) – as “massas operárias” precisam todas as manhãs vestir seus macacões de trabalho, acionar as máquinas e rotinizar, por consequência, suas vidas. Tornam-se, nesse processo, em “objetos instrumentalizados e bem treinados de produção” (Ibidem). Em face disso, toda a concepção acerca da educação precisaria reconhecer o cotidiano do trabalhador. O idealismo – ou a concepção de educação ideal – não ajudaria o trabalhador.

Ademais, o mais interessante no artigo de Gattelan (1982) é a alusão a “Reforma do Ensino”¹⁰ encabeçado pelo regime ditatorial no Brasil. Para tanto, explica que “[...] é insuficiente e totalmente falha uma Reforma de Ensino voltada unicamente para a profissionalização. Ela responde a nada [...]” (Ibidem). Portanto, aqui compreendemos com maior clareza as razões do próprio título do artigo: educação para o trabalho. A respectiva reforma enfatizou, entre outras coisas, a profissionalização como o caminho para a educação brasileira. O objetivo recaiu basicamente num ensino técnico voltando para o mercado de trabalho.

Na mesma edição apareceu à entrevista com Moacir Gadotti com o tema *Escola amordaça o aluno*. Foram cinco perguntas formuladas a respeito da educação

¹⁰ Durante o regime ditatorial, houve ao menos duas reformas na educação brasileira. Na educação superior, a Lei nº 5.540/68 introduziu mudanças na universidade, por exemplo, a extinção da cátedra, matrícula por disciplina e o sistema de créditos, unificação das faculdades em universidades, etc. Por outro lado, na educação básica, a Lei nº 5.692/71 para o 1º e 2º grau enfatizou o ensino étnico como paradigma para a educação brasileira. Com isso, introduziu o ensino profissionalizante. Na realidade, foi uma tentativa de unir a escola secundária com a técnica para que, ao final, o educando saísse com uma “profissão”. Além disso, excluiu a Filosofia, Sociologia, História e no lugar promoveu o ensino da Educação Moral e Cívica.

brasileira. De maneira geral, percebe-se que Gadotti buscou responder cada uma dessas indagações colocando em relevo a realidade do Brasil naquele contexto. Para Gadotti (1982, p. 12) tornou-se visível que os problemas na educação brasileira existiam porque a “[...] educação neste país não foi considerada como prioridade”. A falta de investimentos durante décadas criou problemas que, na década de 1980 ou até antes, colocaram a educação num impasse: o desenvolvimento do Brasil havia congelado porque, antes de qualquer coisa, congelou-se os investimentos na educação e gerou, conseqüentemente, “ a má qualidade de ensino”.

A próxima edição do MJ do mês de agosto trouxe uma temática específica: a pré-escola. Ora, se até agora se falou das finalidades e limitações da escola brasileira, o artigo publicado nesse mês contemplou um problema específico. De autoria de Mariazinha Beck Bohn e Vera Lúcia S. Benvenuti (1982), o artigo *Um desafio: a pré-escola*, buscou tratar da pré-escola no Brasil. Nesse sentido, as autoras explicam que o interesse de discutir o assunto da pré-escola decorreu, sobretudo, da notícia em 1982 do Ministério da Educação (MEC). Tratava-se da proposta do MEC de implantar a partir de 1983 um “amplo programa de ensino pré-escolar, atingindo os quatro mil municípios brasileiros [...]” (BOHN & BENVENUTI, 1982, p.18).

Para tanto, o objetivo das autoras foi discutir tal projeto do MEC e, com isso, problematizar a situação da pré-escola no Brasil. Assim, a justificativa do MEC para criar o projeto baseava-se no fato que a pré-escola não recebeu a devida importância do governo. Inclusive, a própria Constituição não considerava essa etapa da educação como obrigatória. Por outro lado, a segunda motivação tratava-se de “carências irrecuperáveis, de ordem nutricional, afetiva e cultural” identificada na maioria das crianças.

A discussão das autoras inicia-se com a proposta do MEC e amplia-se com a inclusão do conceito de “educação compensatória”. Desse modo, esclareceram que “alguns educadores” compreendiam a pré-escola como uma maneira de “[...] suprir deficiências e desvios do currículo oculto das crianças da classe média e das crianças de famílias de baixa renda” (Ibidem). Havia o entendimento, portanto, que a pré-escola seria capaz de solucionar “todos os males” das crianças de baixa renda. Segundo as autoras, estava implícito em tal conceito uma “tendência de mitificar” a pré-escola e considerá-la, com efeito, como panaceia dos problemas no Brasil. Além disso, Bohn e Benvenuti (1982, p.19) alertam que o perigo da educação compensatória reside no aprofundamento das diferenças. Mais exatamente, tal perspectiva educacional se fundamenta na crença que as crianças entram a pré-escola com “carências irreparáveis” e que, por conseguinte, caberia à instituição suprir tais necessidades. O perigo é justamente esse: propor uma diferença estaque entre “crianças carentes” e aquelas “sem carências”.

Nesse contexto, a edição do mês de setembro abordou a questão da educação num sentido mais geral. O assunto discutido contemplou a relação entre amor e educação. De autoria de Ademir Weiderkehr e José Rodolfo Hess (1982), o artigo *Educação para o amor* não buscou analisar nenhuma problemática específica da educação brasileira. O objetivo dos autores recaiu em breves apontamentos acerca da educação baseada no amor ou, melhor dizendo, em afetos.

O artigo iniciou com definições sobre o amor. Assim, Weiderkehr e Hess (1982, p.11) explicam que normalmente o amor é compreendido como três tipos: o amor-sexo (eros), amor-amizade (filia) e, por fim, o amor-doação (ágape). Haveria outra definição mais específica e realista acerca do amor. Segundo os autores, o amor poderia ser dividido em “afetivo” e “efetivo”. O amor-afetivo basicamente inclui o reino dos sentimentos, isto é, das emoções exacerbadas, da hiper motivação de dois amantes ou, mais simplesmente, o carinho dos pais pelos filhos. Por outro lado, o amor-efetivo é um sentimento “sem muita poesia nem romantismo. É o pai que trabalho pesado e chegada cansado [...]; é o líder que é perseguido e torturado pelo poder e muitas vezes é incompreendido pelos próprios colegas” (Ibidem).

O mais interessante nas definições sobre o amor são os autores citados. Quer dizer, Weiderkehr e Hess (1982) demonstram que havia uma literatura extensa acerca do amor. Citam três teóricos: Carl Rogers¹¹, Maslov e Erich Fromm. Mesmo não aprofundado a concepção de amor desses estudiosos, há ao menos a explicação da filiação teórica desses autores. Desse modo, Carl Rogers é definido como “psicólogo”, Maslov de “psicólogo existencialista” e Erich Fromm como “psicólogo neofreudiano”. Nesse ínterim, importa observar que já na década de 1980 tais autores eram, pouco a pouco, incorporados no debate acerca da educação.

Para tanto, a relação entre amor e educação baseou-se nas concepções desses teóricos¹² e, igualmente, na proposta da Campanha da Fraternidade no ano de 1982. Esse último aspecto, aliás, foi bastante evidenciado por Weiderkehr e Hess (1982). Acrescentaram, então, que a Campanha da Fraternidade definiu que o ato de educar “[...] não é transmitir a outros a forma de ser homem, mas é o esforço de cada um para fazer-se homem” (Ibidem). Portanto, a “educação para o amor” seria, na compreensão de Weiderkehr e Hess (1982), uma

11 Carl Rogers (1902-1987) desenvolveu seus estudos no campo da psicologia e destacou-se, sobretudo, pelo uso da dinâmica de grupos (*training group*) como proposta terapêutica.

12 Elencam, por sua vez, a concepção de amor desses três autores, quais sejam “O psicólogo Carl Rogers define o amor como “a aceitação total ou o sentimento que impede um ser humano para outro, deixando-o livre para crescer”. Maslov, psicólogo existencialista, fala de “S-Amor” e “D-Amor”. O “S-Amor” é desinteressado, altruísta, voltado para o ser da outra pessoa. O “D-Amor” é egoísta, possessivo ciumento [...]”. Erich Fromm, psicólogo neofreudiano, distingue cinco tipos de amor: fraterno, materno, erótico, próprio e de Deus” (Ibidem).

educação voltada para vivências e reflexões. O ambiente escolar se tornaria, de fato, educativo na medida em que aspergia a alegria, a recepção, a amizade entre alunos e incentivava, por fim, a participação.

A edição de outubro abordou o “tema” das eleições no Brasil. Houve ali uma tentativa de situar a realidade brasileira no contexto da década de 1980 e, especialmente, o regime ditatorial. Não por acaso que o editorial daquele mês trouxe o seguinte questionamento: eleição ou farsa? Explicaram que “O Grupo que se instalou no poder [os militares] há dezoito anos tem um tema bem definido: continuar a dirigir os destinos deste país” (MUNDO JOVEM, 1982, p.4). Além disso, outro artigo do jornal intitulado *Partidos políticos brasileiros: da interdependência aos nossos dias* de autoria de Joaquim José Felizardo mostrou que, a partir de 1964, o quadro partidário no Brasil sofreu profundas transformações. Os passos nessas mudanças foram, segundo o autor, resultados do Ato Institucional nº2 pelo qual extinguiu “todos os partidos então existentes”.

Por sua vez, o “título” dedicado à educação analisou a relação da Igreja Católica com a educação Brasil. Intitulado *A igreja e a Educação no Brasil* de Leandro Rossa – o mesmo autor havia publicado em 1982 outro artigo sobre a educação, *Fracasso escolar: programado para reproduzir o sistema*, e que já analisamos no presente estudo – buscou analisar a história da educação brasileira com base num aspecto: a atuação da Igreja Católica.

O primeiro parágrafo do texto lança as teses do autor: ora, se o Brasil tinha cerca de 500 anos desde a conquista pelos portugueses, a Igreja acompanhou a ocupação do território e atuou, principalmente, como agente educador. Essa é a primeira consideração do autor (o primado da Igreja na educação). A segunda, por outro lado, mostra que no decorrer dos anos a Igreja foi se consolidando e, em 1980, era possível observar “[...] um projeto alternativo de educação para a sociedade brasileira: a educação libertadora” (ROSSA, 1982, p.14).

Por fim, a última edição do MJ de 1982 foi publicada em novembro. Com o “tema” *Os últimos 18 anos passados a limpo* contou com um texto de Argemino J. Brum acerca da “realidade brasileira”. Especialista em história econômica, o dito autor havia publicado naquele mesmo ano o livro “O Desenvolvimento Econômico do Brasileiro”. Tratava-se, em geral, de um estudo dos modelos econômicos pelos quais o Brasil se baseou ao longo de sua história. No MJ, do texto de Brum retomou as principais teses de seu livro e analisou, além disso, as características do modelo de desenvolvimento adotado pelos militares enfatizando “os altos custos sociais decorrentes deste modelo que se fundamenta numa visão economista” (BRUM, 1982, p.11).

No mesmo sentido, a edição de novembro trouxe, entre outras coisas, uma discussão das eleições de 1960 e o governo de Juscelino Kubitschek, o retorno

do ensino de Filosofia no 2º grau, propostas de análise literária, documentos da Igreja, etc. O próprio MJ publicou nesta edição um artigo pelo qual problematiza as eleições de 1982. Mais exatamente, em 1982 ocorreriam as eleições para governador, senador, prefeito, deputado federal e estadual e para vereador¹³.

Para tanto, a parte dedicada à educação tratou de analisar a relação do estatuto de verdade com a proposta de liberdade ou, dito de outra forma, o conceito de “educação para a liberdade”. De autoria de Olírio Plínio Colombo, *Somente a verdade liberta*, retomou o objetivo da Campanha da Fraternidade – cujo lema era “A verdade vos libertará – daquele ano e buscou contextualizá-la com a educação. Na realidade, pode-se dizer que o texto de Colombo se preocupou mais com o sentido cristão do termo “educação e liberdade” do que propriamente uma discussão no aspecto secular. Aqui, aliás, vale a pena lembrar o que havíamos afirmado no início: o MJ buscou coadunou temas religiosos com temas seculares. Por conseguinte, não estranha o fato que, muitas vezes, temas tidos como seculares fossem tratados sob o prisma religioso¹⁴.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Do que foi analisado e discutido até agora, talvez se possa dizer que a história do jornal Mundo Jovem se confundiu, parcial ou integralmente, com a história do Brasil contemporâneo. Ou seja, o período que se inicia em 1960 com o governo de Juscelino Kubitschek (1956-1961), passando pelo regime civil-militar (1964-1985), a redemocratização do Brasil, (a partir de 1985), a introdução do plano real em 1994, entre outros acontecimentos. Tais momentos e conjunturas político-econômicas foram registrados nas páginas do jornal, especialmente às questões ligadas à educação brasileira.

O estudo do jornal no período ditatorial nos mostra, em primeiro lugar, que a década de 1980 foi marcada por uma “abertura gradual” sob o governo de João Figueiredo (1979-1985). Desse modo, a publicação do Jornal Mundo Jovem indicou que, a partir daquele período, a censura do governo aos meios de comunicação diminuiu radicalmente. Os temas debatidos na revista, com ampla influência da teoria marxista e da Teologia da Libertação, deixaram transparecer que o jornal atuou, sobretudo, como denunciante e crítico do regime ditatorial.

Vale dizer que tal abertura política foi, aliás, um dos motivos pelo qual o próprio Mundo Jovem circulou pelo Brasil e abordou temas ligados à política

¹³ Tais eleições ocorreram, de fato, no dia 15 de novembro de 1982.

¹⁴ A edição de 1982 é significativa nesse sentido, pois ao debater questões sobre a política e a educação, o MJ começou a se afastar relativamente de temas religiosos para se firmar, nos anos posteriores, como uma revista educacional, ou seja, preocupada com questão acerca da educação.

e a esfera econômica. Nesse sentido, o tema da educação foi um dos objetivos do jornal no ano de 1982. Ancorados na Campanha da Fraternidade daquele ano, o MJ discutiu uma variedade de temas educacionais, sobretudo as finalidades da educação e seu aspecto reprodutivista. Por exemplo, artigos como de Pedrinho Guareschii, Leandro Rossa, Amindo Cattelan e até a entrevista de Moacir Gadotti analisaram, com efeito, a educação brasileira no contexto da década de 1980. No mesmo sentido, termos como “fracasso escolar”, “reprodução social”, “desigualdade”, “ensino tecnicista”, “alienação” apareceram abundantemente nos textos do jornal. Urgia, sobretudo, denunciar a proposta do governo ditatorial do ensino profissionalizante introduzido pela reforma da educação básica e do ensino superior.

Conforme já explicava Souza (2013) no seu estudo acerca do jornal, o uso do nome “Mundo Jovem” em 1967 assinalou o abandono parcial de “temas vocacionais” para “temáticas seculares” ou, mais exatamente, temas preocupados com a realidade social brasileira e latino-americana. Não por acaso que, pouco a pouco, os temas se dilataram e contaram com artigos transversais sobre sexualidade, comunicação, política, direitos humanos, entre outros. Nesse interim, inserir artigos sobre a educação foi, entre outras coisas, uma maneira de compreender e dar visibilidade para a própria realidade do Brasil no contexto de 1980 e, com isso, se posicionar criticamente. Além disso, o Jornal Mundo Jovem se constituiu como uma fonte importante para o estudo da História da Educação brasileira no período da ditadura.

REFERÊNCIAS

AQUINO, Maria Aparecida de. **Censura, Imprensa e Estado autoritário (1968- 1978)**. Bauru: EDUSC, 1999.

BENVENUTI, Vera Lúcia S. BOHN, Marizinha Beck. Um desafio: pré-escola. In: **Jornal Mundo Jovem**. Porto Alegre, ano 20, n.148, p.18-19, Agosto. 1982.

CATTELAN, Armindo. Educação para o trabalho. In: **Jornal Mundo Jovem**. Porto Alegre, ano 20, n.147, p.11, julho. 1982.

CIMADON, Aristides. Para onde caminha a educação? In: **Jornal Mundo Jovem**. Porto Alegre, ano 20, n.146, p.5, julho. 1982.

COLOMBO, Olívio Plínio. Somente a verdade liberta. In: **Jornal Mundo Jovem**. Porto Alegre, ano 20, n.151, p.10, novembro. 1982

GUARESCHI, Pedrinho. Gastar ou investir na educação? In: **Jornal Mundo Jovem**. Porto Alegre, ano 20, n. 143, p.5 março. 1982.

HESS, José Rodolfo. WIEDERKEHR, Ademir. Educação para o amor. In: **Jornal Mundo Jovem**. Porto Alegre, ano 20, n.149, p.11, setembro. 1982.

JOVEM. Mundo Jovem. **Campanha Educação e Fraternidade**. Porto Alegre, 1982, edições 02-10.

LORENZONI, Lucinda Maria. Para quem leva a sério a educação. In: **Jornal Mundo Jovem**. Porto Alegre, ano 20, n.145, p.11, Maio. 1982.

ROSSA, Leandro. Fracasso escolar: programa para reproduzir o sistema. In: **Jornal Mundo Jovem**. Porto Alegre, ano 20, n.144, p. 12-13. abril. 1982.

ROSSA, Leandro. A Igreja e a educação no Brasil. In: **Jornal Mundo Jovem**. Ano 20, n.150, p.14-15, Outubro. 1982.

SOUZA, Rui Antônio de. **Ideias de educação na comunicação do Jornal Mundo Jovem: 1963 a 2005**. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Comunicação Social, PUCRS, 2008.

TENDÊNCIAS PEDAGÓGICAS E SUAS MANIFESTAÇÕES NO CURRÍCULO: UM OLHAR SOBRE A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA NO PROCESSO DE FORMAÇÃO DOS SUJEITOS

Eunice Nóbrega Portela¹

Dirce Maria da Silva²

1 INTRODUÇÃO

A Pedagogia se posiciona a partir de concepções filosóficas, critérios e especificidades concernentes a cada época. As Tendências Pedagógicas, por consequência, estão inseridas em vertentes educacionais, correntes filosóficas, momentos históricos e políticos que refletem um fazer educacional com objetivos específicos.

As tendências pedagógicas se constituem em campos que refletem as teorias que as embasam. A história delas está relacionada ao aparecimento mesmo do ensino, no decorrer do desenvolvimento da sociedade, que de forma simultânea desenvolve atividades intencionais e planejadas voltadas ao ensinar e ao aprender. Conforme Sacristán (1998) e Silva (2004), há concomitâncias nas articulações entre currículo, tendência pedagógica e *práxis* docente, que são ressignificadas conforme interesses do contexto social.

Existe o consenso entre educadores de que a educação tem como propósito formar determinado tipo de homem. Moacir Gadotti destaca que “a educação, como fato existencial, refere-se ao modo como as ações exteriores

1 Doutora em Educação com ênfase em Psicologia Social pela Universidade de Brasília. Mestre em Educação. Pós-Graduada em Administração Escolar, Psicopedagogia Clínica e Institucional e Neuropsicologia Clínica. Especialista em Orientação Educacional. Graduada em Pedagogia pela Universidade de Brasília. Pós-Doutorado Profissional em Psicanálise. Escritora, Pesquisadora, Palestrante, Consultora Educacional e Empresarial, Docente Universitária; Psicanalista Clínica. E-mail: eunicenp65@gmail.com.

2 Mestre em Direitos Humanos, Cidadania e Violência pelo Centro Universitário Euroamericano/DF. Pós-Graduada em Gestão Pública e Negócios pelo IFB-Instituto Federal de Brasília; Pós-graduada em Psicopedagogia Clínica e Institucional; Língua Inglesa; Educação a Distância. Graduada em Letras Português/Inglês com suas respectivas Literaturas; Graduada em Pedagogia – Séries Iniciais/Supervisão e Orientação. Bacharel em Administração. Professora universitária e da Educação Básica. Pesquisadora. E-mail: profdricesalome@gmail.com.

configuram o homem em toda sua realidade”.

Por conseguinte, a Educação para o humano e para a sociedade requer análises, revisões e críticas sobre as tendências que orientam o contexto educacional, pois, embasar ações educativas nos levam, necessariamente, a nos posicionar também quanto a pressupostos filosóficos e políticos que nortearão o direcionamento.

As Tendências Pedagógicas se agruparam, ao longo da história, em dois grandes blocos: o grupo das Tendências Pedagógicas Liberais, que comportam a Tendência Tradicional, a Pedagogia Renovada Progressivista, a Tendência Não Diretiva e a Tendência Tecnicista. Já o grupo das Tendências Progressistas, comporta a Tendência Libertadora, a Libertária e a Tendência Crítico-Social dos Conteúdos.

Conforme Saviani (1994), faz-se necessário incentivar modos de concepção escolar que defendam ação educativa politicamente articulada, para a busca de uma formação voltada à construção da autonomia e da transformação.

Considerando esse enquadramento teórico inicial, o presente texto delinea uma revisitação a olhares que convergem para a importância da Pedagogia Histórico Crítica, concebida como orientadora de práticas docentes comprometidas com a ruptura de paradigmas alienantes, que promovem apenas a reprodução acrítica de modelos de comportamentos.

2 TENDÊNCIAS PEDAGÓGICAS, PRÁXIS E FORMAÇÃO

Sacristán (1998) esclarece que “as práticas e as palavras têm sua história e refletem as atividades nas quais forjaram os significados que arrastam até nós, projetando-se em nossas ações e pensamentos, na forma de dar sentido à experiência” (SACRISTÁN, 1998, p. 119).

Por sua vez, Saviani (1985) explica que “os tipos de homens os quais o processo educativo pretende formar variam de acordo com as exigências das diferentes e respectivas épocas”. Logo, a educação tem relação direta com a realidade vivenciada pelo ser humano e atende a interesses pertinentes ao contexto em que ele vivencia.

Nesse sentido, conforme Gadotti (1995) e Pinto (1982), “a educação é um fato existencial e refere-se, pelas ações exteriores que sofre, a como o homem *se faz ser homem*”, ou seja, a educação configura o homem em toda sua realidade (PINTO, 1982; GADOTTI, 1995, p. 251).

Nesse mesmo sentido, Jacques Delors (2002), ao falar sobre a Educação para o Século XXI, alerta a respeito do mecanismo e finalidades da educação,

A educação não serve apenas para fornecer pessoas qualificadas ao mundo da economia: não se destina ao ser humano enquanto agente econômico, mas enquanto fim último do desenvolvimento. Desenvolver os talentos e as aptidões de cada um corresponde, ao mesmo tempo, à missão

fundamentalmente humanista da educação, à exigência da equidade que deve orientar qualquer política educativa e às verdadeiras necessidades de um desenvolvimento endógeno, respeitador do meio ambiente humano e natural, e da diversidade de tradições e culturas (DELORS *et al*, 2002, p. 85).

Assim, uma proposta educativa deve seguir postura axiológica, ou seja, deve buscar, primeiramente, o conhecimento do ser humano, sua natureza, sua complexidade, valores que norteiam sua convivência, costumes, crenças e contexto em que se situa, considerando a multiplicidade de elementos afeitos às necessidades humana que, ao se relacionarem com o ser, passam a ter significados e valores determinados (GADOTTI, 1995; DELORS, 2002; COSTA, 2006).

Portanto, a educação é fenômeno cultural que acontece em função dos conhecimentos, experiências, *práxis*, usos, crenças e valores transmitidos. Das necessidades que dela emergem, são determinados os métodos pedagógicos utilizados; logo, a educação não ocorre sem estar fundamentada em princípios ideológicos que justifiquem suas ações (PINTO, 1982; GADOTTI, 1995; COSTA, 2006).

Na história da educação brasileira, registram-se concepções diversas, agrupadas em duas grandes linhas de pensamento pedagógico: as Tendências Liberais e as Tendências Progressistas. Conforme Silva (2004), cada uma dessas vertentes organiza e estrutura nossa forma de ver a realidade por meio dos conceitos e concepções que elas empregam.

As Tendências Pedagógicas Liberais, ou Pedagogia Liberal, representaram o movimento mais tradicional do ensino, sobretudo nas suas vertentes Tradicional e Tecnicista. Vigentes desde o início do século XX, a característica principal dessa tendência ou pedagogia é a concepção de que a função da escola é preparar os indivíduos para cumprir papéis sociais.

As Tendências tradicionalistas davam ênfase à figura do professor e às matérias de ensino. Os estudantes deveriam adaptar-se aos valores e normas vigentes na sociedade de classe. Nessa abordagem não são consideradas as diferenças e desigualdades sociais.

Nas Tendências Liberais, além das vertentes Tradicional e Tecnicista, tem-se as Pedagogias Renovada Progressivista e Renovada Não Diretiva. Nessas tendências o currículo caracteriza-se por acentuar o ensino de cultura geral. Mantenedoras do *status quo*, são abordagens ou teorias não críticas, com uma escola preparadora de indivíduos para o exercício de papéis sociais que justifiquem o sistema capitalista.

Nesse contexto, conforme Vilarinho (1979), “as técnicas de ensino eram eminentemente verbalistas, de caráter dogmático e cunho predominantemente intelectual”, isto é, com ensino centrado no professor, que se limitava a desenvolver aulas expositivas, com uma interação centrada numa base de perguntas e

respostas, de vertente apenas conceitual.

Já as Tendências de cunho progressista foram adquirindo maior destaque e solidez a partir da década de 1980, período dominado pelas Teorias Críticas. Segundo José Carlos Libâneo,

A Pedagogia Progressista parte de uma análise crítica das realidades sociais e sustentam implicitamente as finalidades sociopolíticas da educação. Nessas tendências, a educação possibilita a compreensão da realidade histórico-social, explicando o papel do sujeito como um ser que constrói sua realidade, pois assumem um caráter pedagógico e político ao mesmo tempo (LIBÂNEO, 1990).

Dividida em Tendência Libertadora, Libertária e Crítico social dos conteúdos, as Tendências Pedagógicas Progressistas também apresentam especificidades em relação ao papel da escola, aos conteúdos, ao currículo, aos métodos, e também na relação professor x aluno e aprendizagem.

As Tendências Progressistas Libertadora e Libertária têm em comum a defesa da autogestão pedagógica e do antiautoritarismo. Na escola Libertadora, conhecida também como a Pedagogia de Paulo Freire, encontra-se a conexão entre a educação para a luta e para a organização de classe.

Gadotti (1995), aponta que Paulo Freire considerava em sua pedagogia que *o ato de conhecimento* na relação educativa não devia ser meramente informativo, porque “o conhecimento acrítico não transforma”. Deve, portanto, vir acompanhado da reflexão crítica sobre a realidade, em uma união imprescindível para que o sujeito elabore uma *nova teoria do conhecimento*. Freire *defende* que os oprimidos devem adquirir uma nova *estrutura do conhecimento* que lhes possibilite reelaborar e reordenar seus próprios conhecimentos e apropriar-se de outros.

Paulo Freire (1996) afirma que na perspectiva da luta de classes, o saber mais valioso para o oprimido é o descobrimento das suas circunstâncias, condição para libertar-se da opressão política e econômica. Isso ocorre por meio da consciência crítica individual, juntamente com a organização de classe. Assim, a Pedagogia Libertadora extrapola sua natureza, adentrando também no campo da economia, da política e das ciências sociais.

A Tendência Progressista Crítico-Social dos Conteúdos difere da Libertadora e Libertária, pois prioriza os conteúdos na sua comparação com as realidades sociais. O papel da escola no contexto da Crítico-Social, incide na preparação do aluno para a vida adulta e as contradições existentes nas realidades sociais, fornecendo-lhe instrumental, por meio da aquisição de conteúdos e da socialização, para uma participação organizada e ativa na democratização da sociedade.

Nessa abordagem, adota-se o *princípio da aprendizagem significativa*, partindo do *conhecimento dos sujeitos*, pois considera-se que a transferência da aprendizagem só se concretiza no momento da síntese, ou seja, quando ocorre a

superação da visão parcial e confusa do sujeito e este adquire uma compreensão mais clara e contextualizada de mundo (LIBÂNEO, 1990).

A Tendência Crítico Social representa um marco na educação brasileira. É sinônimo de luta por parte dos educadores comprometidos na superação da prática tradicional e não-crítica, *a-histórica* ou simplesmente reprodutivista, na medida em que esses modelos deixam o educando em uma zona de passividade, o que leva à formação de homens e mulheres submissos, capazes de apenas reproduzir as relações sociais. É contra, sobretudo, a um entendimento de ensino centrado na figura do professor (SAVIANI 2007).

A Pedagogia Histórico-Crítica tem seus fundamentos calcados no Materialismo Histórico Dialético, corrente que passa a tomar corpo em solo brasileiro a partir da década de 1980, focada nas questões educacionais, sobretudo voltada aos problemas daquele conturbado contexto social brasileiro.

A Tendência Crítico-social dos Conteúdos é contra hegemônica. Essa corrente traz como objetivo a proposta de reflexões e mudanças na educação, a fim de criar os meios necessários para a construção de sujeitos críticos, que se encontram nas instituições educacionais e atrelados a representações das quais são partes integrantes.

Dermeval Saviani nos fala sobre um conjunto de fatores que marcaram a década de 1980 como um momento privilegiado para a ascensão de propostas novas na Educação:

O processo de abertura democrática de gestões municipais às prefeituras e aos governos estaduais de candidatos pertencentes a partidos de oposição ao governo militar; a campanha reivindicando eleições diretas para presidente da República; a transição para um governo civil em nível federal; a organização e mobilização dos educadores; as conferências brasileiras de educação; a produção científica crítica desenvolvida nos programas de pós-graduação em educação; o incremento da circulação de ideias pedagógicas propiciado pela criação de novos veículos (SAVIANI, 2007, p. 79-80)

Nesse sentido, a Pedagogia Histórico-Crítica pode ser compreendida como sinônimo de Pedagogia Dialética. Mas Saviani resolveu privilegiar a designação Histórico-crítica, apenas, por considerar que o termo “dialética” assumia uma dimensão muito genérica. Saviani esclarece que há na concepção Histórico-crítica,

O empenho em compreender a questão educacional com base no desenvolvimento histórico objetivo. Portanto, a concepção pressuposta nesta visão da Pedagogia Histórico-Crítica é o materialismo histórico, ou seja, a compreensão da história a partir do desenvolvimento material, da determinação das condições materiais da existência humana (SAVIANI, 2007, p. 76).

Para Saviani, a Pedagogia é histórica, porque interfere sobre a sociedade,

contribuindo com a sua transformação. Da mesma forma, pode-se inferir que ela é também crítica, por ter consciência da determinação exercida pela sociedade sobre a educação. A Pedagogia Histórico-Crítica surge, assim, da necessidade de contrapor a falta de consciência histórico-social das práticas pedagógicas até então conhecidas no Brasil.

A Pedagogia Histórico-Crítica tem como desígnio estimular a atividade e a ação do educador, defendendo o diálogo entre os educadores e os educandos, considerando suas experiências históricas e sociais, sem perder o foco da sistemática, da lógica dos conhecimentos, suas ordenações e conteúdo.

Nessa proposta, existe a convicção de que o conhecimento se constrói, necessariamente, a partir da base material e social. Para Saviani (2007) “é a existência social dos homens que provoca o conhecimento; trazer para a sala de aula as experiências da realidade concreta dos educandos é colocá-los no centro do processo de aprendizagem”.

Para ressaltar um pouco mais a importância da Pedagogia Crítica, Saviani (1991) explica que, “a sociedade é construída em contextos históricos, socioeconômicos e políticos marcados por processos de colonização e dominação. Estamos, portanto, no terreno das desigualdades, das identidades e das diferenças”.

Portanto, não se pode olvidar que a visão de homem e sociedade é fruto de construções historicamente situadas e, conforme Silva (2007, p. 15), “a cada um desses “modelos” de ser humano corresponderá um tipo de conhecimento, um tipo de currículo” e como consequência, uma configuração de homem, com mentalidade e valores determinados.

3 POR UMA PEDAGOGIA HISTÓRICA, CRÍTICA E SOCIAL DOS CONTEÚDOS

A Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos defende a articulação dos conteúdos como forma de possibilitar a assimilação ativa, com base no confronto com as realidades sociais. Conforme esclarece Luckesi (1994), ela propõe “uma síntese reparadora das Pedagogias Tradicional e Renovada, valorizando a ação pedagógica enquanto inserida na prática social concreta” (LUCKESI, 1994, p. 64; COSTA, 2006).

Essa concepção pedagógica privilegia a aquisição do saber, vinculado às realidades sociais, favorecendo a correspondência dos conteúdos com os interesses dos alunos, fazendo-os reconhecê-la como auxílio à compreensão da realidade prática social. No contexto da Pedagogia Crítico-Social, a relação professor-aluno resulta de trocas e da interação entre o meio, o contexto natural social, cultural e o sujeito; com o professor exercendo o papel de mediador em torno da análise dos conteúdos (SAVIANI, 1991; LUCKESI, 1994; COSTA, 2006).

Para a Pedagogia Histórico-Crítica, o processo educativo deve ocorrer em sua totalidade, gerando uma visão ampla e complexa, relacionando os conteúdos com o processo de formação do sujeito (educando) com o cotidiano no qual ele está inserido (sociedade).

Nesse contexto pedagógico, considera-se que todos os sujeitos envolvidos têm uma carga social e histórica. Compreende-se que o ato educativo deve ocorrer em sua totalidade, tornando o ato de ensinar um processo de desenvolvimento histórico-social, superando uma educação compartimentada e simplista (SAVIANI, 1991; LUCKESI, 1994; BOHRER, 2017, p. 7).

Dessa forma, a Pedagogia Histórico-Crítica pretende integrar os envolvidos no processo educacional (docentes e discentes) para que, através da apropriação do conhecimento consigam ressignificar o ato de ensinar e aprender. Quando se proporciona uma sala de aula Histórico-Crítica, está-se captando o fenômeno educativo na sua realidade constitutiva, de maneira completa e dialética, percebendo as interligações das partes com o todo, ou seja, trata-se de compreender o fenômeno educativo em e para suas relações sociais.

Cipriano Luckesi reafirma que “aprender dentro da visão da Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos, é desenvolver a capacidade de processar informações e lidar com os estímulos do ambiente, organizando os dados disponíveis da experiência” (LUCKESI, 1994, p. 72).

E ainda de acordo com Saviani (1991),

A Pedagogia Crítica implica a clareza dos determinantes sociais da educação, a compreensão do grau em que as contradições da sociedade marcam a educação e, conseqüentemente, como é preciso se posicionar diante dessas contradições e desenredar a educação das visões ambíguas, para perceber claramente qual é a direção que cabe imprimir à questão educacional (SAVIANI, 1991, p. 103).

Assim, a aprendizagem significativa na Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos, considera, como passo inicial, o que o aluno já sabe e, com base em novos conceitos, incentiva a superação da sua visão parcial, para que adquira visão mais clara e crítica.

4 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Tratou-se neste texto sobre as concepções e tendências pedagógicas da Educação no Brasil, discorrendo mais especificamente sobre a Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos e sua importância no processo de formação dos sujeitos.

Tal necessidade se dá em função da relevância do assunto para a área educacional, sobretudo no que diz respeito às Tendências Progressistas, e também, porque as tendências norteiam o trabalho do educador, auxiliando-o na

estruturação do processo de ensino.

Por conseguinte, uma formação humana e social para o homem, o cidadão que se quer desenvolver, perpassa pela compreensão do sentido político e social em que se está inserido, pois, como afirma José Carlos Libâneo, “aprender é um ato de conhecimento da realidade concreta, isto é, da situação real vivida pelo educando, e só tem sentido se resultar de uma aproximação crítica dessa realidade”.

REFERÊNCIAS

ANAYA, Viviani.; TEIXEIRA, Célia Regina. **Campo teórico curricular, tendências pedagógicas e práxis docente: constituição e influência.** Revista Espaço Teórico, v. 7, n. 3, p. 475-490, 2014.

BOHRER, Marcos. **A Pedagogia Histórico-Crítica e a Avaliação.** IFPR, 2017.

COSTA, Sandra Silva. **Educação Corporativa: pressupostos para sua implantação.** In: PASSOS, Elizete Silva (Org.). Ensaios: múltiplos olhares sobre o desenvolvimento humano e educação. Salvador: Os autores, 2006. 172 f.

DELORS, J. et al. **Educação, um tesouro a descobrir: Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI.** 7 ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC; UNESCO, 2002.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** 17ª ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

GADOTTI, Moacir. **História das ideias pedagógicas.** São Paulo: Atlas, 1995 (Série Educação).

JACINTO, Daniela. **SAVIANI, Dermeval. Criador da Pedagogia Histórico-Crítica fala sobre o papel da escola. (Entrevista), 2014.** Disponível em: <https://www2.jornalcruzeiro.com.br/materia/536125/criador-da-pedagogia-historico-critica-fala-sobre-o-papel-da-escola> Acesso em: 22/06/2022.

LIBÂNEO, José Carlos, (1990). **Fundamentos teóricos e práticos do trabalho docente: estudo introdutório sobre pedagogia e didática.** Tese de doutorado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1990.

LUCKESI, C. Cipriano. **Filosofia da Educação.** São Paulo: Cortez, 1994.

PINTO, A.V. **Sete lições sobre a educação de adultos.** São Paulo: Autores Associados; Cortez, 1982. Apud GADOTTI, M. História das ideias pedagógicas. São Paulo Atlas, 1995 (Série Educação).

RAMOS, Zaira Leite. **Conhecimentos Pedagógicos.** 4 ed. Brasília: Vestcon, 2012. 313p.

REDDEN, J. D.; RYAN, F. A. **Filosofia da educação.** 5. ed. Rio de Janeiro: Agir, 1973.

SACRISTÁN, J. G.; P.G. A. I. **Compreender e transformar o ensino**. Trad. Ernani F. da F. Rosa. 4. ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998, 396p.

____. **Poderes instáveis em educação**. Trad. Beatriz Affonso. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999. 287p.

SAVIANI, Dermeval. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. 5. ed. São Paulo Cortez; Autores Associados, 1985.

____. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2007.

SAVIANI, Nereide, (1994). **Saber escolar, currículo e didática: problemas da unidade conteúdo-método no processo pedagógico**. Campinas: Autores Associados, 1994.

SILVA, Tadeu Tomaz. **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004. 154p.

VILARINHO, L. R. G. **Didática: temas selecionados**. Rio de Janeiro: LTC, 1979.

CULTURA E FORMAÇÃO CULTURAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Graciela Mendes Nogueira Targino¹

Keyla Andrea Santiago Oliveira²

“A recusa da inessência dominante da cultura pressupõe que nela se participe o suficiente para a sentir, por assim dizer, palpitar entre os próprios dedos, mas que ao mesmo tempo dessa participação se extraíam forças para a denunciar.”
(ADORNO)

No Brasil, muitos documentos que regem a educação valorizam o trabalho com a diversidade cultural nas escolas. A Constituição Federal (1988), em seu artigo n°. 215, garante os direitos culturais a todo cidadão brasileiro. O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) (1990), em seu artigo n° 58, aponta a necessidade de se respeitar os valores culturais no processo educativo das crianças. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) também deixam claro que:

Mesmo em regiões onde não se apresente uma diversidade cultural tão acentuada, o conhecimento dessa característica plural do Brasil é extremamente relevante, pois, ao permitir o conhecimento mútuo entre regiões, grupos e indivíduos, consolida o espírito democrático. (BRASIL, 1997, p. 123).

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) também enfatiza a necessidade de: “valorização do patrimônio cultural do seu grupo social e interesse por conhecer diferentes formas de expressão cultural.” (BRASIL, 1998, p. 182).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) defendem que:

As propostas pedagógicas devem respeitar os seguintes princípios: Éticos: da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades. [...] estéticos: da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da liberdade de expressão, nas diferentes manifestações artísticas e culturais. (BRASIL, 2010, p. 16).

Dessa maneira, a legislação brasileira apresenta a necessidade do trabalho

1 Mestre em Educação. Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS). Contato: gracielatargino@gmail.com

2 Doutora em Educação. Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS). Contato: keylaandrea@yahoo.com.br

com as variadas culturas na escola. Conhecer a própria cultura, e a de seu povo, faz-se essencial para que os indivíduos sintam-se parte integrante dela e, portanto, também criadores da cultura de seu povo. Esses elementos contribuem para que os sujeitos entendam a necessidade de manterem vivas as culturas, a fim de que possam respeitar e valorizar as culturas dos diferentes povos.

Quando se trata de criança e cultura não há como perder de vista a brincadeira como elemento cultural. A atividade principal das crianças é a brincadeira, não pela frequência com que elas brincam, mas pela influência que a brincadeira pode trazer ao desenvolvimento infantil. Através da brincadeira a criança se expressa, aprende, cria, imagina, recria o mundo, realiza interações (com outras crianças, adultos, o meio, materiais, entre outros) e essas interações contribuem na garantia de experiências brincantes ricas. A criança, nesse contexto, aprende a brincar. Convivendo, interagindo e participando, as crianças reproduzem e criam brincadeiras. Dessa forma, defendemos a brincadeira como parte integrante da cultura. Quando as crianças brincam, reproduzindo e criando, elas estão preservando ou construindo cultura lúdica.

A cultura lúdica engloba vários elementos, entre eles, brincadeiras, brinquedos, objetos, entre outros. Nesse sentido, quais materiais podem ser considerados brinquedos para as crianças? Serão apenas os industrializados ou aqueles artesanais, feitos por pais e professoras com sucata? Defendemos que seu corpo, o adulto, outra criança, o lençol, a fronha, o travesseiro, a fralda, o colchão, as folhas da árvore, água, areia, pedra, vento, sombra, latas, pedaços de madeira, bolas, móveis, módulos, ou seja, uma infinidade de possíveis brinquedos podem ser criados e mediar as brincadeiras.

Frequentemente o brincar ocupa um lugar muito marginalizado nas escolas. As crianças são incentivadas a realizar suas “atividades pedagógicas” e, após cumprirem suas obrigações, podem brincar, e esse brincar muitas vezes se resume em escolher um jogo ou brinquedo disponível em sala. Portanto, perceberemos a necessidade do professor entender o brincar como um saber que produz conhecimento. O brincar é uma construção social que permite que o sujeito desenvolva a linguagem, a capacidade de resolução de problemas, a criatividade, a coordenação motora, entre outros aspectos.

Para Vigotski (2007):

Da mesma forma como, no início, foi possível demonstrar que qualquer situação imaginária contém regras ocultas, demonstrou-se também o inverso: que qualquer brincadeira com regras contém em si uma situação imaginária oculta. O desenvolvimento que parte de uma situação imaginária às claras e regras ocultas para a brincadeira com regras às claras e uma situação imaginária oculta compõe os dois polos, demarca a evolução da brincadeira infantil. (VIGOTSKI, 2007, p. 28).

As brincadeiras, para o autor, carregam em seu bojo elementos essenciais para o desenvolvimento humano. A criança vive diferentes papéis ao brincar, e ao sair da brincadeira ela estará mudada, visto que aprendeu uma nova maneira de ser, de falar, de estar, de agir e de ver o mundo à sua volta. O brincar se cria e se aprende. Ao brincar, o faz-de-conta funde-se com a realidade e as crianças constroem saberes e vão se constituindo como sujeitos. Nesse sentido, os adultos têm papel essencial em ensinar as crianças a brincar, a interagir e motivar essa atividade lúdica, no entanto, as crianças constroem seus significados, modificam e criam novas formas de brincar e pensar o mundo real. As brincadeiras passam, assim, a ganhar vida e não se mostram apenas como um saber transmitido para as crianças e sim como um saber construído também por elas.

Através da brincadeira, a criança tem a possibilidade de experimentar novas formas de ação, exercitá-las, ser criativa, imaginar situações e reproduzir momentos e interações importantes de sua vida, ressignificando-os. Os jogos e as brincadeiras são uma forma de lazer no qual estão presentes as vivências de prazer e desprazer. Representam uma fonte de conhecimento sobre o mundo e sobre si mesmo, contribuindo para o desenvolvimento de recursos cognitivos e afetivos que favorecem o raciocínio, tomada de decisões, solução de problemas e o desenvolvimento do potencial criativo. A brincadeira assume um papel essencial porque se constitui como produto e produtora de sentidos e significados na formação da subjetividade da criança. (PEDROZA, 2019 p. 62).

Assim, uma brincadeira de peteca pode se transformar em pega-pega de quem está com a peteca; uma brincadeira de faz-de-conta pode se transformar em uma cena vivida em casa; pecinhas de um jogo para montar edifícios podem virar aviões. A maneira como a criança brinca pode indicar muito sobre suas vivências. Nesse sentido,

A vivência é uma unidade na qual, por um lado, de modo indivisível, o meio, aquilo que se vivencia está representado - a vivência sempre se liga àquilo que está localizado fora da pessoa e, por outro lado, está representado como eu vivencio isso, ou seja, todas as particularidades da personalidade e todas as particularidades do meio são apresentadas na vivência, tanto aquilo que é retirado do meio, todos os elementos que possuem relação com dada personalidade, como aquilo que é retirado da personalidade, todos os traços de seu caráter, traços constitutivos que possuem relação com dado acontecimento. Dessa forma, na vivência, nós sempre lidamos com a união indivisível das particularidades da personalidade e das particularidades da situação representada na vivência. (VIGOTSKI, 2010, p. 686).

Cada criança possui sua personalidade, suas singularidades e suas vivências. Por isso, as experiências são individuais, cada criança vivencia uma dada brincadeira de maneira única. O brincar é uma forma de representação, é a linguagem da qual a criança mais se apropria para expressar-se e atribuir sentidos

às suas experiências. Através das relações que a criança estabelece na brincadeira, ela amplia suas possibilidades de exploração, aprendizagem e desenvolvimento. Para que haja a compreensão desses elementos, as ideias sobre cultura, criança e brincadeiras precisam ser consideradas.

A cultura é uma palavra que vem sendo compreendida de diversas maneiras, apresentando conceitos transitórios de acordo com valores ideológicos, temporais e locais. Para Eagleton (2011):

A própria palavra ‘cultura’ compreende uma tensão entre fazer e ser feito, racionalidade e espontaneidade, que censura o intelecto desencarnado do iluminismo tanto quanto desafia o reducionismo cultural de grande parte do pensamento contemporâneo. (EAGLETON, 2011, p. 14).

Assim, ao pensar a cultura, e as categorias que a ela se relacionam, percebemos que a palavra “tensão” talvez possa ajudar no desenvolvimento do sentido do ponto de vista crítico. Tensão entre criar e repetir, entre técnica e sensibilização, entre diversão sem conteúdo e humanização, entre manifestação espontânea e barbárie, entre interesses, poderes, saberes e pensamentos. No entanto, manifestações espontâneas de cultura vêm sendo banalizadas nos tempos atuais, que enaltecem manifestações pensadas apenas pelo viés do consumo e manutenção das hegemonias.

Mário Vargas Llosa (2012) em seu ensaio “A civilização do espetáculo” faz uma denúncia a uma tendência universal de banalizar a cultura, tornando-a um espetáculo sem conteúdo e sem crítica, apenas utilizada para diversão e distração. Para o autor, essa civilização do espetáculo é cruel, pois as pessoas procuram por prazer e alegria, perdendo seu caráter crítico e suas memórias, já que querem, a todo o momento, prender-se ao que é novidade. O grande papel da cultura deveria ser, na visão de Llosa, aquele que desenvolve nos indivíduos a imaginação e a sensibilidade, enriquecendo suas humanidades e seus espíritos críticos. A cultura, quando ancorada na crítica, é um grande obstáculo para objetivos totalizadores. É nesse sentido que defendemos a cultura com seu caráter crítico e transgressor, e, ao mesmo tempo, humano e sensível. No entanto, na defesa dessa cultura pensada pelo viés crítico, não vamos, neste trabalho, nos prender a um conceito fechado de cultura, assim como não o fazem Manoel de Barros e Adorno.

Manoel de Barros (2010), um grande poeta sul-mato-grossense, e Adorno (1947) acreditavam que conceitos fechados poderiam empobrecer determinados elementos. Para Manoel de Barros (2010):

O rio que fazia uma volta atrás da nossa casa era a imagem de um vidro mole que fazia uma volta atrás de casa. Passou um homem depois e disse: Essa volta que o rio faz por trás de sua casa se chama enseada. Não era mais a imagem de uma cobra de vidro que fazia uma volta atrás de casa. Era uma enseada. Acho que o nome empobreceu a imagem. (BARROS, 2010, p. 303).

Não utilizaremos, neste trabalho, um conceito fechado acerca da palavra Cultura, pois, acreditamos que fechar este conceito seria, talvez, uma possibilidade de empobrecimento da experiência cultural. A palavra Cultura vem sendo compreendida de maneiras diversas. Ao analisar a cultura de forma histórica, percebemos que existem concepções generalizantes e outras mais particulares desse termo.

Assim, em qual vertente sobre cultura esta pesquisa se ancora? Para que possamos refletir sobre as concepções dessa categoria, nos remetemos a Benjamin (1994 p. 231): “as ideias se relacionam aos fenômenos, como as constelações às estrelas.” Adorno utiliza esse termo “constelações” para desconstruir a ideia de que um conceito fechado possa abranger a totalidade do objeto. Assim, para que possamos entender sobre cultura, precisamos analisar uma “constelação” de categorias, nos aproximando de alguns elementos como: economia, indústria cultural e cultura *versus* barbárie, e suas relações. Não partiremos, portanto, de um conceito fechado, mas agregaremos vários elementos para a discussão da cultura.

Adorno e Horkheimer (1947) defendem que a razão desenvolvida pelos iluministas tinha por intuito, a princípio, emancipar e instrumentalizar, mas com o desenvolvimento da sociedade capitalista, a dimensão de emancipação foi se perdendo e a razão tornou-se técnica, transformada em instrumento para alcançar o progresso e negando a possibilidade de crítica e emancipação. A engrenagem da sociedade capitalista nega a formação cultural aos sujeitos oferecendo a eles a semiformação cultural. Para Adorno (2010, p. 13): “Na ideia de formação cultural, necessariamente se postula a situação de uma humanidade sem *status* e sem exploração”. No entanto, percebe-se que, hoje, no lugar da formação cultural com sujeitos racionais, críticos e livres, existe a semiformação cultural, contribuindo para a formação de sujeitos alienados e domesticados a servir a um sistema econômico.

Neste sentido,

No clima de semiformação, os conteúdos, objetivos, coisificados e com caráter de mercadoria da formação cultural perduram à custa de seu conteúdo de verdade e de suas relações vivas com o sujeito vivo, o qual, de certo modo, corresponde à sua definição. (ADORNO, 2010, p.19).

Assim, nesse processo de semiformação, as relações sociais não são humanizadas e as mercadorias assumem caráter fetichista. Conforme o autor supracitado: “[...] a semiformação é o espírito conquistado pelo caráter de fetiche de mercadoria.” (ADORNO p.25, 2010). Esse caráter fetichista faz com que a mercadoria deixe de ser um produto e passe a ser um objeto de adoração, deixa de ter valor de uso e passa a ter valor simbólico, quase mágico ou divino. A mercadoria é idealizada e as relações de produção são negligenciadas. Assim, com

o fetiche, as mercadorias assumem caráter autônomo e consolidam as contradições sociais do capitalismo. A formação cultural, defendida por Adorno, pautada na criticidade e na liberdade, apresenta-se como possibilidade de resistência a essa semiformação cultural. Acerca das ideias sobre cultura, nos apoiamos nas concepções de Adorno, para ele:

[...] a cultura só é verdadeira quando implicitamente crítica, e o espírito que se esquece disso vinga-se de si mesmo nos críticos que ele próprio cria. A crítica é um elemento inalienável da cultura, repleta de contradições e, apesar de toda sua inverdade, ainda é tão verdadeira quanto não-verdadeira é a cultura. A crítica não é injusta quando destrói – esta ainda seria sua melhor qualidade - mas quando, ao desobedecer, obedece. (ADORNO, 1998, p. 11).

Assim, acreditamos que cultura se relaciona aos saberes construídos e transmitidos pelos humanos. Em seu bojo estão as crenças, tradições, artes, moral, filosofia, valores ou quaisquer conhecimentos adquiridos pelo humano. No entanto, nos valem das ideias de Adorno, que ao defender a crítica problematiza todos esses saberes construídos e transmitidos. Para este autor, sem a crítica, a cultura torna-se barbárie, as características humanas se dissolvem e as pessoas tornam-se coisas, simples objetos em um jogo de dominação. Sem a crítica a cultura é apenas uma estratégia de controle social a serviço da ideologia dominante.

O modo frenético de produção, venda e consumo provoca a desumanização das pessoas e, nesse ínterim, a formação cultural é negada. Para Adorno (2010, p. 9): “[...] a ideia de cultura não pode ser sagrada – o que a reforçaria como semiformação -, pois a formação nada mais é que a cultura tomada pelo lado de sua apropriação subjetiva.” A formação cultural é, assim, subjetiva, um processo que envolve contato com diversos bens culturais, reflexão, crítica, produção e reinvenção, o que possibilita visões de mundo críticas, livres, e um modelo de sociedade sem exploração. (ADORNO, 2010, p.13). No entanto, Adorno analisa que a formação cultural converteu-se em semiformação mediada pela razão técnica e seus mecanismos de industrialização da cultura. Para o autor:

O espírito da semiformação pregou o conformismo. Não somente se extraíram os fermentos de crítica e de oposição contra os poderes estabelecidos que caracterizavam a formação cultural no século XVIII, como também se firmou a aceitação ao já existente e sua duplicação espiritual se faz seu próprio conteúdo e sua justificação. Ao mesmo tempo, a crítica fica rebaixada a um meio para impor medo, a um puro borboletar-se superficial que atinge aleatoriamente os adversários que elege. O semiculto dedica-se à conservação de si mesmo sem si mesmo. (ADORNO, 2010, p. 33).

Para que a cultura tenha, de fato, uma produção/fruição subjetiva, expressões humanas, marca de tempos e lugares, a crítica não pode afastar-se. Assim,

e apenas assim, será possível uma formação cultural verdadeira.

Para os pensadores da Escola de Frankfurt, a cultura não é uma categoria autônoma, ou seja, não podemos analisá-la sem levar em consideração outras categorias. Para esta análise vamos utilizar a seguinte metáfora: a cultura é como uma grande teia, e para compreendermos essa teia, precisamos entender como cada fio se constitui. Os fios que fazem parte dessa teia são: a economia, consciência de classes, indústria cultural e cultura *versus* barbárie.

A análise destas categorias, como fios de uma teia, nos ajuda a ter uma dada compreensão acerca de cultura a partir da Teoria Crítica. É preciso ressaltar que, para esses teóricos, os conceitos não são cristalizados, e por se tratar de uma teia, suas concepções se alteram à medida que os fios são tecidos de maneiras diferenciadas. Ou seja, a história, a época e o contexto podem influenciar na (des)construção dos conceitos.

A Teoria Crítica foi inspirada nas ideias marxistas e surgiu por meio das teorias de alguns intelectuais que criaram o Instituto de Pesquisa Social. O instituto tinha por objetivo documentar e teorizar sobre problemas relacionados ao capitalismo e aos movimentos operários, ampliando os horizontes marxistas. Este grupo estabeleceu um vínculo com a Universidade de Frankfurt e dois pesquisadores são seus expoentes: Horkheimer e Adorno.

Horkheimer foi o 2º diretor do Instituto de Pesquisa Social e, em 1937, escreveu sobre a Teoria Crítica da escola de Frankfurt, descrevendo a Teoria Tradicional como uma tentativa de produzir verdades absolutas. As raízes da Teoria Crítica pautam-se nas preocupações do marxismo: capitalismo, luta de classes e relações de poder. Porém, ela preocupa-se em aprofundar a cultura, e toda a constelação de ideias que permeia essa categoria.

Theodor Adorno, co-diretor do instituto, e Max Horkheimer eram intelectuais marxistas não ortodoxos e juntos escreveram o livro *A dialética do Esclarecimento* (1947). Nessa obra, os autores tecem uma crítica à razão instrumental, idealizada pelo iluminismo. Para eles, a ciência pautada unicamente na razão era reducionista e valorizava a técnica, desvalorizando o pensamento, o conhecimento local e os saberes construídos não-institucionalizados. Nessa perspectiva, as relações sociais são determinadas como mercadorias industrializadas, a cultura deixaria de ser a produção do povo, passando a ser um produto para o povo, dessa forma, as pessoas não seriam vistas como produtores de cultura, mas sim como consumidores.

A partir disso, fazendo um recorte no âmbito cultural relacionado às crianças, a brincadeira não seria uma atividade espontânea lúdica e passaria a ser um produto a serviço do capital. Neste trabalho procuramos evidenciar a brincadeira como atividade espontânea e como uma possibilidade de fuga da lógica capitalista.

INDÚSTRIA CULTURAL: ENTRE A ALIENAÇÃO E OS INTERESSES DO CONTROLE SOCIAL

O primeiro escrito sobre a Indústria Cultural foi o livro *Dialética do esclarecimento* (1947), de Adorno e Horkheimer, que descreviam esse termo como uma crítica à cultura de massa na sociedade da época. Alguns historiadores nos séculos XVII e XVIII defendiam que o iluminismo libertava o homem da escuridão, do obscurantismo proporcionado pela religião, podendo proporcionar a emancipação por meio da razão. No entanto, os autores frankfurtianos criticaram essa visão, já que defendiam que a razão instrumental, proporcionada pelo Iluminismo, não libertava as pessoas, mas possuía características que exaltavam a técnica e o controle social.

Para Adorno e Horkheimer (1947), a racionalidade técnica utilizada pela classe dominante intentava uniformizar as pessoas, tolhendo qualquer diferença que houvesse entre as pessoas e os grupos. Assim, o homem era visto como um ser universal, com desejos universais e demandas universais. Os autores frankfurtianos não tinham essa visão universalista, para eles existia uma classe hegemônica que era responsável pela transmissão de sua ideologia aos sujeitos, que alienados, desejavam estar submetidos à dominação. Com o tempo essa dominação, antes feita de maneira artesanal ou manufatureira, tornou-se industrializada.

Esses autores defendiam que essa racionalidade não libertava as pessoas, e o efeito era contrário ao que os iluministas defendiam. E para que o indivíduo tivesse consciência de seu estado de dominado, ele deveria libertar-se das amarras da razão administrada. A cultura (arte, literatura, filosofia, música...) teria espaço privilegiado nesse sentido, pois poderia levar o sujeito ao estado de distanciamento, análise e crítica. Esses autores frankfurtianos fazem um contraponto dessa cultura que leva em conta a individualidade das pessoas com a cultura afirmativa de caráter universal, referindo-se a ela como elemento da civilização e barbárie, em que as pessoas seriam fisgadas pelo fetichismo dos produtos, se afastariam da reflexão, e conseqüentemente da crítica. (MARCUSE, 1986).

A indústria cultural mostra-se, nesse contexto, como um setor econômico que intenta padronizar a cultura e vender seus produtos. Para Duarte (2003), a indústria cultural:

[...] não se trata de cultura feita pela massa para seu próprio consumo, mas de um ramo de atividade econômica, industrialmente organizado nos padrões dos grandes conglomerados típicos da fase monopolista do capitalismo, embora, como se verá adiante, ele “flerte” com procedimentos ainda característicos do capitalismo liberal. (DUARTE, 2003, p. 116).

Assim, a indústria cultural é um ramo econômico que produz mercadorias culturais a serem consumidas, um fenômeno que instala uma cooptação ideológica

e uma regressão da autonomia das pessoas. Para Adorno e Horkheimer (1947, p. 69) esta indústria “realizou maldosamente o homem como ser genérico.” Ocorre que essa generalização desenvolveu-se “maltratando com tanto sucesso a individualidade.” (ADORNO; HORKHEIMER, 1947 p.73). Dessa forma, o sistema político e econômico produz bens culturais para serem consumidos como estratégia de controle social e consolidação do sistema, visando lucro, indiferenciação entre as pessoas e, conseqüentemente, a manutenção do *status quo*.

A indústria cultural controla o tipo de mercadoria cultural que a população vai consumir, principalmente através dos meios de comunicação de massa. E quanto mais consumo, mais o sistema capitalista se fortalece, ficando sua manutenção cada vez mais edificada. Nesse contexto, trazemos a poesia de Manoel de Barros: “A máquina: a máquina segundo H.V., o jornalista”, que mesmo não tendo o compromisso de fazer-se entender a partir de uma racionalidade técnica, nos leva a reflexões profundas acerca desse fenômeno de industrialização cultural.

A Máquina mói carne
Excogita
Atrai braços para a lavoura
Não faz atrás de casa
Usa artefatos de couro
Cria pessoas à sua imagem e semelhança
E aceita encomendas de fora

A Máquina funciona como fole de vai e vem
Incrementa a produção do vômito espacial
e da farinha de mandioca
Influi na Bolsa
Faz encostamento de espáduas
e menstrua nos pardais

A Máquina trabalha com secos e molhados
É ninfômana
Agarra seus homens
Vai a chás de caridade
Ajuda os mais fracos a passarem fome
e dá às crianças o direito inalienável ao sofrimento
na forma e de acordo com a lei e as possibilidades de cada uma

A Máquina engravida pelo vento
Fornece implementos agrícolas
Condecora é guiada por pessoas de honorabilidade consagrada,
que não defecam na roupa!

A Máquina dorme de touca
Dá tiros pelo espelho
e tira coelhos do chapéu

A Máquina tritura anêmonas
Não é fonte de pássaros
etc.
etc. (BARROS, 2010, p. 140)

Essa máquina poetizada por Manoel de Barros pode referir-se à racionalidade técnica ou à Indústria Cultural, que cria produtos culturais em massa e tem o poder de influenciar um grande número de pessoas. Esta máquina coisifica a vida humana e animal, ostenta, devora adultos, crianças, animais, e não poupa as anêmonas com seu desejo incessante de controle e poder. Incrementa a produção de lixo espacial com seus produtos descartáveis. É propagandeada pela hegemonia dominante como libertadora. No entanto, ajuda os mais fracos a passarem fome, porque essa Máquina apenas quer consolidar o sistema capitalista, ou seja, para a Máquina, os dominantes sempre serão os dominantes e os dominados tendem a permanecer pobres, alienados e sem voz.

Nesse processo, as crianças sofrem porque atuam como iscas para o consumo, não precisam pensar, portanto, não criam, e a diversão perde o caráter lúdico e transforma-se em produto a ser consumido. Essa Máquina não é a favor da liberdade, por isso não é fonte de pássaros. Ela tem por objetivo imobilizar e coisificar as pessoas.

Ao ler a poesia, não há como deixar de pensar na indústria cultural que robotiza as pessoas, influenciando, indiferenciando, enganando, impressionando e fascinando-as com seu poder. A tecnologia é algo extraordinário, e hoje muitas coisas magníficas acontecem por meio dela. A grande questão é: utiliza-a para a liberdade ou reprodução/alienação? A tecnologia não pode significar abandono do pensamento, disciplinando o modo de pensar das pessoas, ofuscando a sociedade e transformando cada sujeito em uma peça do jogo de dominação. Ter a consciência desse jogo é fundamental.

As pessoas precisam compreender que existem interesses capitalistas na produção em massa de uma cultura que padroniza, e que transformou-se em objeto de consumo, inculcando nos indivíduos o desejo de ter cada vez mais. Quem consome sem questionar, quem repete discursos ideológicos sem estudar, precisa ser emancipado, nesse sentido, Manoel de Barros já nos alertava: “Besouro no estrume está no palácio.” (BARROS, 2010, p. 292). Quem consome e endossa discursos ideológicos, sem antes pesquisar, questionar e confrontar ideias, é como esse besouro acreditando estar no palácio. Defendemos, assim, que a tecnologia traz inúmeros benefícios, mas ela não pode substituir o pensar crítico, pode ser um meio, mas não um fim.

Nesse processo de industrialização da cultura, os meios de comunicação de massa ficam a serviço do capital e se tornam formadores culturais. A cultura fabricada pela classe dominante tem por objetivo a manutenção do sistema

econômico, homogeneizando e padronizando opiniões, desejos e valores dos povos. As pessoas assim, são passivas, não produzem cultura, apenas almejam consumir o que o mercado oferece, dessa forma, suas diferenças culturais são dissolvidas em meio a um turbilhão de produtos oferecidos.

Para Marilena Chauí (1994):

A alienação, reificação, fetichismo: é esse processo fantástico no qual as atividades humanas começam a se realizar como se fossem autônomas ou independentes dos homens e passam a dirigir e comandar a vida dos homens, sem que estes possam controlá-las. (CHAUÍ, 1994, p. 58).

A Indústria Cultural produz cultura massificada, moldando maneiras de pensar das pessoas de acordo com os interesses da classe dominante. Assim, as pessoas tornam-se escravas do consumismo e heterônomas no pensar. A alienação, a reificação e o fetichismo, apontados por Chauí (1994), são características dessa indústria, e em meio a esse contexto, as pessoas não se reconhecem como indivíduos pensantes e críticos porque não reconhecem a força do seu trabalho. Complementando esse pensamento, Temer e Nery (2009), afirmam que:

Nesse contexto os veículos de comunicação passam a ser vistos como meios de dominação e poder, elementos inseridos na indústria cultural e com capacidade de violência simbólica com o receptor [...] O indivíduo deixa de ser sujeito e torna-se objeto. (TEMER; NERY, 2009, p. 90).

Assim, essa teoria visa criticar a maneira como as indústrias e tecnologias são utilizadas para castrar o pensamento das pessoas, torná-las consumidoras compulsivas e servirem aos propósitos do capital. Marilena Chauí (2006) menciona que:

Para os pensadores da Teoria Crítica, a cultura dita de “massa” é a negação de uma cultura democrática, pois em uma democracia não há massa; nela, o aglutinado amorfo de seres humanos sem rosto e sem vontade é algo que tende a desaparecer para dar lugar a sujeitos sociais e políticos válidos. (CHAUÍ 2006, p. 19).

A Teoria Crítica é sensível às diferenças das pessoas e dos povos, ela valoriza essas individualidades, apontando as questões conflitantes referentes ao processo de criação e propagação de cultura, mesmo quando critica a cultura afirmativa, neste sentido, nos remetemos a Marcuse que traz possibilidades de superação. Para Marcuse (1997), a cultura afirmativa é a cultura construída pela burguesia, que tinha caráter ideológico e opressor. Este teórico, mesmo que muito crítico a toda essa cultura que reifica as características do capitalismo, em especial de exploração do trabalho e controle da consciência, ainda apresenta elementos otimistas em seus estudos naquilo que se refere à cultura:

A obra de arte é bela na medida em que opõe a sua própria ordem à da realidade – a sua ordem não repressiva, onde a própria maldição é preferida em nome de Eros. Aparece nos breves momentos de realização, de tranquilidade – no “belo momento” que suspende a dinâmica incessante e a desordem, a necessidade constante de fazer tudo o que deve ser feito para se continuar a viver. (MARCUSE, 1986, p. 71).

Assim, Marcuse acredita que a cultura (arte, literatura, música, dança, costumes, hábitos e filosofia) pode ter caráter utópico e emancipador quando há a consciência de classe, motivação revolucionária e a subjetividade criativa. O “belo” não pode ser entendido como referência a artefatos perfeitos, harmônicos, agradáveis e formalmente bem acabados. Os teóricos ligados à Teoria Crítica revelam predileção por obras que superam essa perspectiva do senso comum, elegendo para estudo obras que rompem com a tradição, com as convenções e cujo caráter vanguardista e inacabado se mostram dominante. O “belo” representa assim, liberdade, sensibilidade, prazer e emancipação. A arte então se apresenta como possibilidade de emancipar, transgredir, fruir, refletir e problematizar questões sociais. Dessa forma, a cultura pode superar seu caráter afirmativo, objetivo e reprodutivista, e apresentar-se como possibilidade de emancipação.

A teoria crítica colocou em evidência as relações de dominação e cultura vigentes na sociedade capitalista. Para os autores frankfurtianos, a cultura que não leva em consideração seu caráter formativo verte-se em semicultura que aliena os sujeitos. Através do pensamento crítico, a cultura pode envolver a dimensão formativa e os indivíduos podem ser emancipados, livres das amarras do mundo moderno. Para Pucci (2003, p. 49) a barbárie “significava a continuidade do potencial autoritário, das condições que geraram aquela situação de terror.” Essa barbárie ficou evidente nos escritos de Adorno sobre o sofrimento no período nazista, no entanto, hoje, ela pode estar presente tanto em atitudes autoritárias, na imposição de cultura, preconceito, tentativa de homogeneização do pensar e intolerância, como em condições bárbaras que geram terror. Esse terror pode manifestar-se de maneiras diferenciadas: dizimação de culturas, incitação de ódio, mortes e destruição. Dessa maneira, a cultura precisa ser pensada de maneira crítica.

Em Adorno (1986), defende-se a educação como possibilidade de valorização de si e do outro, diálogo, autonomia e liberdade. Para o autor, a barbárie poderia estar presente na sociedade de maneiras diferenciadas: no autoritarismo, padronização de pensamentos, cultura e quaisquer outras ações que levem à violência. Para ele, essa barbárie ficou evidente nos campos de concentração nazistas. E para que momentos como assim não se repitam, Adorno defende que a educação é a possibilidade de emancipação do sujeito. No entanto, essa educação não pode ter o objetivo de padronizar ou modelar os alunos, ela deverá proporcionar experiências verdadeiras, que instigam a dúvida, a expressão, a

reflexão e a criticidade, possibilitando que cada sujeito construa, de forma mediada, sua formação cultural. Nesse sentido, a educação não pode perder a autocrítica, pois, isso significaria reviver a barbárie.

A cultura que não é crítica transforma-se em barbárie, um produto que manipula os consumidores de acordo com o interesse dos seus líderes (ADORNO, 1947). A educação seria, assim, o caminho para romper essa barbárie. Quando os indivíduos passarem a ter consciência do seu estado de dominados, e quando a educação valorizar o olhar sensível e solidário, será possível o sujeito libertar-se da ignorância e da semiformação cultural.

O papel da educação da infância na formação cultural é essencial, pois, para Adorno (1986, p. 35): “Uma educação que queira evitar a reincidência haverá de concentrar-se na primeira infância.” Assim, a formação cultural deve acontecer desde a Educação Infantil. A partir disso, esta pesquisa mostra-se relevante, pois aponta a necessidade de trabalhar a formação cultural com crianças desde a tenra idade, considerando a brincadeira e suas singularidades como fonte enriquecedora da cultura.

Adorno (2008, p.18) defende que “A recusa da inessência dominante da cultura pressupõe que nela se participe o suficiente para a sentir, por assim dizer, palpitar entre os próprios dedos, mas que ao mesmo tempo dessa participação se extraíram forças para a denunciar.” Assim, o processo de formação cultural exige do indivíduo um entrelaçamento na cultura de seu povo e, ao mesmo tempo, um distanciamento dela, com o intuito de enxergá-la como ela se mostra em suas diferentes nuances, e dessa forma, ser anunciada, denunciada, construída ou reconstruída.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor W. **Educação e Emancipação**. Rio de Janeiro. Paz e Terra, 1986

ADORNO, Theodor W. **Crítica cultural e sociedade**. In: Prismas. São Paulo: Ática, 1998.

ADORNO, Theodor W. Teoria Crítica e Educação. In: PUCCI, Bruno (org.). **Teoria Crítica e Educação: a questão da formação cultural na Escola de Frankfurt**. Rio de Janeiro: Vozes, 2003.

ADORNO, Theodor W. **Mínima moralia: reflexões a partir da vida lesada**. Rio de Janeiro: Azougue, 2008.

ADORNO, Theodor W. Teoria da semiformação. In: PUCCI, Bruno; NABUCCO, Luiz Calmon. **Teoria Crítica e Inconfomismo: novas perspectivas de pesquisa**. Campinas: Autores Associados, 2010.

ADORNO, Theodor W. e HORKHEIMER, MAX. **Dialética do Esclarecimento**: fragmentos filosóficos. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 1947.

BARROS, Manoel de. **Poesia Completa**. São Paulo: Leya, 2010.

BENJAMIN, Walter. **Magia e Técnica, Arte e Política** - ensaios sobre literatura e história da cultura. Obras escolhidas, volume I, 2ª edição, São Paulo: Editora Brasiliense, 1994.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)**. Pluralidade Cultural. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2010.

BRASIL. Congresso Nacional. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e base da educação nacional**. Diário Oficial da União, Brasília, 23 de dezembro de 1996.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constiticao/constituicao.htm> Acesso em 03 de abr. de 2018.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do adolescente**. Câmara dos deputados. Brasília, Distrito Federal, 1990.

CHAUÍ, Marilena. **O que é ideologia**. São Paulo: Brasiliense, 1994.

CHAUÍ, Marilena. **Cidadania cultural**: o direito à cultura. São Paulo: Perseu Abramo, 2006.

DUARTE, Rodrigo. **Teoria Crítica da Indústria Cultural**. Belo Horizonte: UFMG, 2003.

EAGLETON, Terry. **A ideia de cultura**. São Paulo: UNESP, 2011.

LLOSA, Mario Vargas. **A civilização do espetáculo**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2012.

MARCUSE, Herbert. **A Dimensão Estética**. Martins Fontes. São Paulo. 1986

MARCUSE, Herbert. Sobre o caráter Afirmativo da Cultura. In: MARCUSE, Hebert. **Cultura e Sociedade**. Paz e Terra. Rio Janeiro. 1997.

PEDROZA, Regina Lúcia Sucupira. **Aprendizagem e subjetividade**: uma construção a partir do brincar. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/rdpsi/v17n2/v17n2a06.pdf>>. Acesso em 12 de fev. 2019.

PUCCI, Bruno. Teoria Crítica e Educação. In: PUCCI, Bruno (Org.). **Teoria Crítica e Educação**: A questão da formação cultural na Escola de Frankfurt.

Petrópolis: Vozes, 2003.

VIGOTSKI, Lev. **A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança**. Revista virtual de gestão de iniciativas Sociais, Nº 8 ABRIL DE 2007. Disponível em: <<https://isabeladominici.files.wordpress.com/2014/07/revista-educ-infant-indic-zoia.pdf>> Acesso em 22 de dez. 2019.

VIGOTSKI, Lev. **Quarta aula**: a questão do meio na pedologia. USP: São Paulo, 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pusp/v21n4/v21n4a03.pdf>> Acesso em 22 de dez. de 2019.

A RESPONSABILIDADE SOCIAL DO ENSINO SUPERIOR PERANTE À QUALIDADE DE VIDA DA SOCIEDADE

Leandro de Souza Silva¹

Tiago Santos Barreto Thomaz²

Elma Francisca Lopes Costa³

Estudar os desdobramentos da educação superior brasileira envolve reflexão sobre desenvolvimento cultural, científico e econômico, haja vista que Delors (2001) aponta o progresso científico e educacional como principais impulsionadores do progresso econômico. Esse conceito associa o crescimento econômico ao desenvolvimento intelectual - ou seja - a evolução da sociedade necessariamente perpassa por evoluir aspectos cognitivos e científicos.

Nesse sentido, entende-se que há necessidade de elevação dos níveis da educação, pois isso propicia progresso em direção à qualidade social. Essa qualificação se constitui como alicerce à construção de cidadãos mais conscientes e instrumentalizados para contribuírem com o desenvolvimento do país.

Acerca dessa temática, convém mencionar o Plano Nacional de Educação (PNE). Este documento apresenta diretrizes, estratégias e metas relacionadas aos períodos que compreendem os anos de 2014 a 2024. A meta 12 visa à elevação da oferta e da taxa bruta de matrícula na educação superior (BRASIL, 2014).

Tendo em vista fomentar novos egressos aos cursos superiores, o êxito deste objetivo conduz ao raciocínio de Silva (2012), pois esta autora sugere a urgência do diagnóstico, mediado por debate no tocante aos direcionamentos das reformas e políticas desse nível acadêmico, de maneira a constituir tarefa política e acadêmica. Por tendência, segundo ela, pode-se corroborar para a construção de novos caminhos. Com isso, evidencia-se formas de evitar a evasão universitária. Esta escritora assevera, ainda, a relevância de não somente

1 Professor de Educação Básica na área de Português da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. Pós-Graduado em Docência do Ensino Superior. E-mail: professor-leandro.1@hotmail.com

2 Professor do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico na área de Administração do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima. Mestrando em Ciências da Educação/Administração Educacional. E-mail: tiagoduninthomaz@gmail.com

3 Professora de Educação Básica na área de Inglês da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. Pós-Graduada em Gestão Pública. E-mail: elmafcosta@gmail.com

garantir o acesso dos estudantes à educação superior, mas também garantir a permanência e o sucesso deles.

Ascender e permanecer nos estudos universitários requer dos envolvidos neste processo educativo tornarem-se conscientes do seu papel no que tange à responsabilidade social. Dessa maneira, convém entender a realidade educacional vinculada ao contexto tanto interno quanto externo das instituições superiores. Essa responsabilização pode contribuir para a construção de uma sociedade mais justa por meio do compartilhamento do saber acadêmico capaz de transformar paradigmas sociais desfavoráveis para um desenvolvimento nacional com qualidade de vida para a população (ASHLEY, 2002).

Para Dias Sobrinho (2005), o significado fundamental da responsabilidade social do ensino em nível universitário é proporcionar e partilhar saberes para além do apreço científico. Então, quando o fundamento científico institucionalizado alcança pessoas bem preparadas e bem instrumentalizadas, há a tendência de mudanças positivas nas estruturas sociais. Essas alterações têm embasamento teórico na redação do artigo 205 da Constituição Federal, no qual está expresso o objetivo do desenvolvimento pleno do ser humano e sua preparação para o exercício da cidadania, além da qualificação para ocupação profissional (BRASIL, 2020).

Ashley (2002), em referência à responsabilidade social, orienta que ela pode ser concebida como o compromisso entre uma organização e uma sociedade. Este, segundo ela, é expresso por atos e atitudes que interessem à coletividade positivamente, de modo amplo, ou a alguma comunidade, de maneira específica. Isto posto, numa apreciação mais ampla, esta expressão é entendida como todo e qualquer feito que promova melhoria da particularidade de vida social.

Exercer a cidadania envolve o que Pereira (2003) intitula de educação para a cidadania. Por sua vez, não se pode conceber esta expressão somente como sinônimo de conteúdo programático, dado que acarreta a consciência da amplitude de elementos científicos, culturais, políticos, econômicos e sociais envolvidos no labor formativo.

Este cenário demanda mais investimentos em recursos tecnológicos e na formação continuada dos profissionais responsáveis pela formação acadêmica desses novos perfis de estudantes. Esse processo de adaptação didática oportuniza mais flexibilidade, apesar de exigir mais responsabilidade e gestão de tempo pelos estudantes.

TECNOLOGIAS EDUCACIONAIS E CONTRIBUIÇÕES PARA A EDUCAÇÃO SUPERIOR A DISTÂNCIA

As Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) modificaram a maneira de perceber e entender o mundo, haja vista as relações mais globalizadas

de diversos setores da sociedade. Em especial, a economia e a educação estão em constante processo de modificações nas suas estruturas. As TICs são inovações tecnológicas não isoladas que tanto impulsionam quanto são impulsionadas pela globalização. (CASTELLS, 1999).

Isso representa, segundo Martins (2008), maneiras de agir, ensinar e aprender, por meio da consideração de contextos culturais e formas de expressão pertinentes. Considerar estes fatores implica reflexão acerca da evolução tecnológica, pois esta evidencia mais necessidade de repensar a diversificação dos métodos de ensino utilizados de modo a atribuir-lhes mais sentido e efetividade.

Significar as relações didáticas representa consolidar uma postura mais próxima às realidades estudantis em detrimento de uma postura tradicional. Nesse sentido, Beherens (2000) defende uma prática pedagógica sempre reavaliada. Para ele, não se deve restringir a inovação à utilização da tecnologia. Então, o mais adequado é o professor se apropriar desses recursos com o propósito de conceber metodologias que superem a reprodução do conhecimento e conduzam à sistematização desse saber.

Essa superação apresenta a necessidade de rever a maneira de planejar o aprendizado e todas as atividades próprias deste planejamento. Logo, ater-se somente às aulas convencionais em que professores se portam como detentores do saber e percebem os alunos como meros receptores é postura obsoleta.

É fundamental que os educadores tenham flexibilidade nas suas estratégias e integrem as várias possibilidades permitidas pelas tecnologias nas salas de aulas. Não obstante, essa integração tem que ser consciente e respeitar o que Beherens (2000) denomina de princípios metodológicos norteadores. A saber: incluir textos escritos, hipertextos, multimídia, levar o ambiente do audiovisual para dentro da escola, variar a forma de lecionar e o processo avaliativo e apreciar a presença da transmissão virtual da comunicação.

Fundamentado nessa visão, faz-se necessária a mediação das informações, dado que há diversas origens e meios de acesso a elas. Caso contrário, pode ser tratada como verdade uma notícia falsa - as chamadas *fake news*. Consequência disso, a credibilidade da cientificidade poderá alterar-se e causar prejuízos. Logo, a correta interpretação do que se lê, a verificação da fonte veiculadora da informação e a contextualização apropriada se fazem primordiais.

Só é viável esta intervenção, a partir da apreensão da clareza do significado de novidades tecnológicas educacionais. Beherens (2000) assim as define: é a utilização da informática, do computador, da internet, da hipermídia, da multimídia, educação a distância, chats, fóruns de debates, correio eletrônico.

De fato, esse entendimento reforça a consciência de que se convive na sociedade da informação. No ambiente universitário, acrescentou-se uma nova

relação do professor com materiais didáticos. Conforme Chagas (2010), a profissão de docente tinha uma relação direta com livros, giz, quadros negros e papéis. Contudo, há alguns anos isso mudou muito. Os recursos docentes se ampliaram – foram hoje incorporadas conexões diretas com as TICs. Conscientizar-se disso envolve discernimento quanto às representatividades desse novo tempo: mais celeridade na transmissão de informações com mais facilidade de criar, processar, armazenar e vinculá-las.

Com efeito, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB - orienta, no artigo 43, inciso I, direcionar a atenção no que se refere a trabalhar com pesquisas e investigações científicas e a objetivar desenvolver a evolução científica e tecnológica. Também, o artigo 62, § 2º, trata deste progresso ao orientar que haja preparação contínua e capacitação dos profissionais de magistério com o uso de recursos e tecnologias de educação a distância (BRASIL, 2009). Essa mediação tecnológica assíncrona se faz necessária para atender as demandas da preparação docente, uma vez que a capacitação síncrona não é suficiente na intenção de capacitar aqueles que estão à frente, como mediadores do processo de ensino.

É oportuno entender a educação superior e as legislações que tratam dela. Nessa lógica, o artigo 9º, inciso IX da LDB confere a incumbência da autorização, reconhecimento, credenciamento, supervisionamento e avaliação dos cursos das instituições que ofertam este nível de ensino à União. Essas mesmas atribuições também podem ser atribuídas aos Estados ou ao Distrito Federal, caso mantenham instituições de educação superior (BRASIL, 2009).

O artigo 49 desta mesma Lei menciona a abrangência deste segmento educacional quanto aos cursos e programas: os sequenciais por campo de saber, de graduação, de pós-graduação, e de extensão. Os sequenciais por campo de saber, com diferentes níveis de abrangência, disponíveis aos candidatos desde que atendam às exigências estabelecidas pelas organizações de ensino, e já tenham concluído o ensino médio ou equivalente. Os de graduação, acessíveis àqueles que concluíram o ensino médio ou equivalente e tenham sido submetidos a processo seletivo e classificação. Os de pós-graduação - mestrado, doutorado, especialização, aperfeiçoamento e outros - abertos a diplomados em cursos de graduação e que preencham os pré-requisitos estabelecidos pelas instituições de ensino. Os de extensão, disponíveis aos que atendam a critérios definidos pelas instituições de ensino. (BRASIL, 2009).

Merece destaque a característica da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão desse segmento educacional, presente no artigo 207 da Constituição Federal. Essa tríade compõe um relevante paradigma da universidade e expressa expectativa da construção da sociedade. Para maior ênfase

desse processo construtivo, às universidades é facultada a admissão de docentes, técnicos e cientistas estrangeiros, conforme o parágrafo primeiro deste mesmo artigo. (BRASIL, 2020).

Nessa percepção, esse princípio retrata a qualidade do trabalho acadêmico. Nisto, incluem-se a proximidade entre universidade e sociedade, autorreflexão crítica e a emancipação inerente à teoria e à prática dos estudantes, além da aceção social do trabalho universitário. A Consolidação deste princípio pressupõe realizar propostas coletivas de trabalho referenciadas na avaliação institucional, nos planos das ações institucionais e na avaliação que respeite a vontade majoritária da sociedade (ANDES, 2013).

A regulação e acompanhamento da oferta da educação superior exige transparência das ações acadêmicas, de informações e titulações do corpo docente atuante, do plano de curso e currículos programáticos adotados e do processo seletivo estabelecido. Regras de expedição de diplomas são, também, definidas. Com este monitoramento, ficam as universidades autorizadas a expedir certificados e diplomas de conclusão referentes aos cursos oferecidos por elas e pelas faculdades particulares consoante indicação do Conselho de Educação. Diplomados em universidades estrangeiras terão seus diplomas revalidados por universidades públicas cujo nível e área sejam os mesmos ou equivalente. Salientam-se os acordos internacionais de reciprocidade ou equiparação em conformidade com o artigo 48, parágrafo segundo da LDB (BRASIL, 2009).

Entendidas essas regulamentações, é relevante destacar Gabriel (2013), porque declara que o educador que outrora selecionava os conteúdos a serem ministrados, na era digital dos tempos atuais, atribui ao professor uma atuação que mediatiza o processo da chegada das informações, a fim de refletir, construir significados e validá-las.

Ainda, nesse viés, essa mudança de paradigma com o emprego de mais TICs consiste em condição essencial de evidência de melhora nesse nível educacional. Isso posto, urge a verificação da autenticidade do que é comunicado aos aprendizes e a busca pela fonte originária dessa comunicação, porquanto são, também, de suma relevância.

Então, é preponderante ater-se a ideia de planejar e consolidar aulas mais atraentes e dinâmicas. Ou seja, favorecer a relação de complementaridade entre ensino e novas pedagogias concernentes a este tema. Isso suscita considerar conhecimentos prévios do alunado e saber relacioná-los com a intenção de ressignificá-los.

Essa ressignificação vai ao encontro da emancipação estudantil oferecida pelas TICs. Emancipar-se significa mais envolvimento ativo e efetivo nas atividades acadêmicas e, por conseguinte, na vida em sociedade. Isso requer

fomentar e fundamentar processos formativos para auxiliar a compreensão dessa autonomia de modo a torná-la mais produtiva e com boa repercussão social.

Além disso, de acordo com Takahashi (2000) é criado um novo cenário a partir das tecnologias digitais. Para educar diante da sociedade significa não somente preparar as pessoas para o uso das novas TICs, mas também investir na criação de cidadãos competentes para tomarem decisões essenciais.

Diante dessa conjuntura, é impreterível que os incumbidos pela aprendizagem criem planejamentos adaptáveis às diversas realidades e dificuldades vivenciadas pelos estudantes (MOORE; KEARSLEY, 2011). Assim sendo, essa adaptação tende a apontar para a eficácia na resolução de problemas e para o protagonismo na vida pessoal e coletiva.

Isso gera experiências exitosas e instigantes com desenvolvimento do sentimento de pertença e estímulo à curiosidade e à indagação. Indagar é, pois, deixar começar a fluir reflexões criativas, lógicas e críticas. Segundo esclarece a Base Nacional Comum Curricular - BNCC, mediante à idealização e a consolidação da habilidade de perguntar, avaliar respostas e de discutir, amplia-se a compreensão do próprio indivíduo e das relações interpessoais. Também afirma este texto a inevitabilidade de pensar sobre as mudanças ocasionadas em função do avanço das TICs, do uso de novos gêneros do discurso e novas práticas de linguagem intrínsecas à cultura digital. Isso inclui a reestruturação dessas produções textuais feitas até mesmo por mais de um autor em locais diferentes, mas compartilhando as atualizações em tempo real, ao utilizar, por exemplo, o Google Docs.

Silva e Cabrero (1998) estendem as contribuições da educação para o fomento da iniciação científica para médio e longo prazos. Neste, há a formação de futuros doutores; naquele, os avanços da ciência e o progresso de publicações. Por meio dessas contribuições, a divulgação dos saberes institucionalizados e daqueles evidenciados em prática por meio de laboratório de pesquisa e pesquisa de campo, por exemplo, chegam ao conhecimento maior do público leigo e da comunidade de pesquisadores.

Já Saviani (2002) salienta que o princípio científico não objetiva precipua-mente instruir o pesquisador, e, sim favorecer ao aluno de graduação a vivência com metodologias e processos da pesquisa. No entanto, Pereira (2009) afirma a existência de um número reduzido de instituições de ensino superior no Brasil que fomentam a conexão entre o ensino e a pesquisa. Para este autor, embora haja universidades que propõem essa vinculação a seus planejamentos, a ausência de engajamento do corpo docente ou, até mesmo, a ausência de recursos prejudica este elo.

Portanto, para um melhor entendimento acerca deste tema, convém mencionar que as teorias e atividades acadêmicas têm mais efetividade e qualidade

no momento em que os avanços científicos e acadêmicos contribuem para melhorar a estrutura da sociedade. Logo, aspira-se a integração dos estudantes universitários com as demandas do sistema produtivo do país.

Demo (2001) conceitua atributo, nessa acepção, como a ação humana na qualidade; capacidade de utilizar meios, ferramentas, maneiras, métodos, procedimentos diante dos embates do desenvolvimento como expedientes primordiais para a inovação. Assim, na busca por compreender os aspectos que envolvem esse aspecto qualitativo, é preciso relatar a repercussão da avaliação sobre a organização da educação brasileira. Consoante declara Cury (2003), esta comporta-se como um termômetro para constatação da qualidade ideal. Isso ocorre tanto no setor privado quanto no setor público da educação superior em busca do alcance das suas metas.

Sendo assim, outro fator relevante a ser mencionado são as políticas públicas, haja vista que estas só são consistentes quando elaboradas a partir de pareceres periódicos no tocante a resultados individuais dos alunos e das instituições de ensino. Portanto, por meio do processo avaliativo, são viabilizadas intervenções pontuais e assertivas. A partir desse raciocínio, criam-se cenários com o intuito de promover debates que objetivem a elaboração de políticas públicas direcionadas ao fortalecimento da relação existente entre ensino e pesquisa, teoria e prática.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir dos aspectos discutidos, cumpre enfatizar a tríade ensino, pesquisa, e extensão, pois são elementos propulsores de uma educação superior de qualidade. Essa tríade deste nível de ensino é sustentada na Carta Magna tendo sido reforçada pela LDB. Este mesmo dispositivo da Lei educacional ainda menciona a produção intelectual institucionalizada por intermédio da investigação sistemática dos assuntos e dificuldades mais importantes. Assim, conduz a ideia de direcionar as atenções tanto do ponto de vista científico quanto dos aspectos culturais, regionais e nacionais.

Nessa perspectiva, abre espaço para a ação universitária perante a responsabilidade social. Em coerência com este raciocínio, Dias Sobrinho (2005) declara que a responsabilização diante da sociedade demanda discussões em diversos âmbitos acadêmicos. Nessa linha de pensamento, esclarece que o cumprimento das legislações são somente partes do desenvolvimento da maneira de como conceber o mundo.

Portanto, os estudos universitários adquirem sentido concreto no momento em que as teorias de ensino dialogam com as estruturas sociais e suas necessidades. A esse propósito, Dellors (2001) alerta acerca da importância de haver compromisso dos meios sociais com o propósito de a comunidade assumir mais

responsabilidade perante seu próprio progresso. Com isso, este autor afirma ser papel da educação alcançar metas a fim de introjetar melhorias desejáveis na promoção da qualidade de vida.

REFERÊNCIAS

- ANDES, Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior. **Cadernos ANDES nº 2**. 4. ed. atualizada e revisada. Florianópolis: Andes, 2013. Disponível em: <https://www.andes.org.br/img/caderno2.pdf>. Acesso em: 15 jun. 2022.
- ASHLEY, P. A. *Ética e responsabilidade social nos negócios*. São Paulo: Sarai-va, 2002.
- BEHERENS, M. A. Projetos de aprendizagem colaborativa num paradigma emergente. In: MORAN, J. M. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. Campinas: Papyrus, 2000.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República [2020]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 15 jun. 2022.
- _____. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, DF: Presidência da República, [2009]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 25 mai. 2022.
- _____. **Lei n. 13.005**, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Presidência da República [2014]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Acesso em: 18 mai. 2022.
- CASTELLS, M. **A sociedade em rede: a era da informação - economia, sociedade e cultura**. 8. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999.
- CHAGAS, C. Novas perspectivas tecnológicas. **Revista TV Escola**, Curitiba, n. 3, p. 16, nov./dez, 2010.
- CURY, C. R. J. Educação Superior: setor público e iniciativa privada. In: MORHY, L. **Universidade em questão**. Universidade em questão Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2003.
- DELORS, J. **Educação: um tesouro a descobrir**. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. 6. ed. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 2001.
- DEMO, P. Educação e qualidade. 6. ed. São Paulo: Papyrus, 2001.
- DIAS SOBRINHO, J. Educação Superior, globalização e democratização: qual universidade? **Revista Brasileira de Educação**, 28, 164-173, 2005. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782005000100014>. Acesso em: 17 mai. 2022.

- GABRIEL, M. **Educ@r: A (r)evolução digital na educação**. São Paulo: Sarai-va, 2013.
- MARTINSI, M. C. Situando o uso da mídia em contextos educacionais. In: MORAN, J. M. *et al.* **Mídias na Educação**. Brasília: Ministério da Educação, 2008.
- MOORE, M.; KEARSLEY, G. **Educação a distância: uma visão integrada**. São Paulo: Cengage Learning, 2011.
- PEREIRA, R. da S. Responsabilidade Social na Universidade. **Revista Gerenciais**, 2, 113-125, 2003.
- SAVIANI, D. **A pós-graduação em educação no Brasil: pensando o problema da orientação**. Florianópolis. São Paulo: Cortez, 2002.
- SILVA, R. C.; CABRERO, R. de C. Iniciação científica: rumo à pós-graduação. **Educação Brasileira**, Brasília, v. 20, n. 40, 1998.
- SILVA, N. M. **Sucesso e insucesso na educação superior: as representações sociais de estudantes do Centro Acadêmico do Agreste/UFPE / Neide Menezes Silva**. – Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2012.
- TAKAHASHI, T. **Sociedade da Informação no Brasil: livro verde**. Brasília: Ministério da Ciência e Tecnologia, 2000.

VIOLÊNCIA NAS ENTRELINHAS: UMA ANÁLISE DOS DISCURSOS DISCRIMINATÓRIOS OBSERVADOS NO COTIDIANO DE DUAS ESCOLAS EM ACARI, RIO DE JANEIRO

Raquel Brum Fernandes¹

1. INTRODUÇÃO

O artigo aqui apresentado traz reflexões desenvolvidas na minha dissertação de mestrado em Ciências Sociais, aprovada pelo Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, no ano de 2010. Uma versão preliminar deste trabalho foi apresentada no II Seminário Nacional Sociologia e Política, na Universidade Federal do Paraná, também em 2010.

A pesquisa que fundamentou minha dissertação consistiu em observar e analisar, ao longo do segundo semestre letivo de 2009, o cotidiano de duas escolas municipais localizadas no conjunto de favelas do complexo de Acari, município do Rio de Janeiro. As duas dedicavam-se aos primeiros anos do ensino fundamental (antigo curso primário) e estavam localizadas a uma distância de aproximadamente 300 metros uma da outra. A pesquisa foi realizada tendo como objetivo principal compreender as percepções dos alunos das quatro turmas de quinto ano (duas de cada escola) sobre suas emoções suscitadas pela violência dentro das referidas instituições. A localização das escolas foi escolhida com base em dados do Instituto de Segurança Pública que qualificavam, no mencionado ano, a região onde elas se encontravam como a mais violenta de todo o estado do Rio.

Embora o foco do trabalho estivesse direcionado aos alunos, pude ter contato, ao longo do desenvolvimento da observação participante, com as professoras das turmas estudadas e algumas de suas opiniões sobre a violência dentro da escola. Das três professoras de quinto ano (em uma das escolas a mesma professora lecionava para duas turmas, uma no turno da manhã, outra à tarde) apenas uma declarou que não existia dentro de sua escola nenhum tipo de violência.

¹ Doutora em Ciências Sociais. Professora do Departamento de Ciências Sociais da Universidade Federal Fluminense em Campos dos Goytacazes. Email:raquel_bfs@hotmail.com

Ela entretanto, assim como as outras, insistia em afirmar o mau comportamento dos alunos, o qual seria, em suas palavras, baseado na “agressividade, grosseria e ignorância.” As demais docentes e também as diretoras e coordenadoras defendiam a existência de violência dentro das escolas, mas só a identificavam nas atitudes de um mesmo grupo: os alunos. Segundo elas, estes eram muitas vezes violentos por causa do que acontecia na comunidade em que moravam. Sua convivência com a violência fruto do movimento do tráfico de drogas ou resultada de uma má formação familiar faria com que tivessem comportamentos extremamente agressivos tanto na escola quanto fora dela. A análise que se segue busca identificar como, a partir dessa concepção de que a violência dentro das instituições de ensino ocorre (quando ocorre) especificamente a partir dos alunos, desenvolvem-se atitudes que visando controlar o comportamento das crianças podem revelar-se embebidas em estigmas e preconceitos de senso comum.

2. SOBRE VIOLÊNCIA E VIOLÊNCIA NAS ESCOLAS

De acordo com Alba Zaluar, especialmente a partir da década de 1980: “A violência voltou a ocupar prioritariamente nossos corações e mentes. Seja como fato ocorrido na nossa pele (ou bolsa), seja como tema de leitura e das conversas, a violência arrombou as portas e tomou conta do nosso cotidiano” (Zaluar, 1994, p. 58). Essa magnitude do fenômeno da violência revela-se também no que ele não se restringe a poucos âmbitos da vida social. Nas mais variadas instituições e relações podemos experimentar atos de violência. Entretanto, em alguns lugares sua presença ganhou destaque, seja pela alta frequência ou por contrariar aqueles que seriam os princípios das relações desenvolvidas ali: é o que acontece quando a violência aparece dentro das escolas. Atualmente, já é grande o número de pesquisas sobre violência dentro das instituições de ensino. As escolas como lugares destinados ao desenvolvimento de indivíduos capazes de se relacionar dentro dos padrões legítimos, têm sua função questionada quando passam a ser palco de diversos atos considerados violentos. De acordo com Helena Bomeny, Maria Claudia Coelho e João Trajano Sento-Sé (2009) essas rupturas podem ser compreendidas a partir de duas perspectivas: Primeiro, aquela que defende que o mau funcionamento escolar propiciaria aos jovens que a abandonem e procurem outros “caminhos” como o tráfico de drogas e outras atividades ilegais. Depois, a perspectiva que vê na educação através da escola um instrumento que afastaria os jovens desses meios ilegais e lhes apresentaria, mediante novos investimentos e conscientizações, a oportunidades legítimas de emprego, carreira e etc.

O mau funcionamento encontrado em algumas escolas públicas brasileiras, que apresentam falta de professores e de materiais didáticos e de apoio,

estrutura física prejudicada entre outras coisas e que não conseguem promover a aprendizagem dos alunos, é classificado por Alba Zaluar (2001) como uma outra violência sofrida pelos jovens, na medida em que não os prepara para enfrentar os problemas presentes no mundo. Muito já se discutiu sobre as causas da violência ou ao menos as causas de sua expansão nos últimos anos. Sobre isso, Dellasoppa, Bercovich e Arriaga dizem:

De maneira geral, é reconhecido (CDC,1994) que, no presente, as causas específicas e imediatas desse problema continuam incertas. O aumento na ocorrência de homicídios pode ser o resultado do recrutamento de jovens, principalmente das classes média e baixa, pelo mercado de drogas, do uso de armas de fogo nesses mercados e da consequente distribuição de armas para outros jovens da comunidade. Isso, em retorno, pode resultar em um uso mais frequente de armas para resolver conflitos (Blumstein, 1994). (Dellasoppa et al, 1999, p.165-166).

Notam entretanto que:

Existe uma controvérsia em relação tanto às causas imediatas e específicas da violência quanto aos fatores subjacentes a estas causas. Uma posição (Reiss e Roth, 1993; NCIPC e CDC, 1989) argumenta que os fatores subjacentes aos precursores imediatos da violência devam incluir a pobreza, as oportunidades educacionais e econômicas inadequadas ou inexistentes, a instabilidade social e familiar e a frequente exposição individual à violência como uma forma aceitável de resolver desavenças. Outro ponto de vista, enfatizado no Brasil desde Coelho (1988, p.151), afirma que a evidência empírica disponível não oferece apoio à hipótese de que o desemprego, a pobreza e a crise econômica estejam relacionados, em nível casual, aos índices de criminalidade. (Idem, 1999, p. 166).

Após essas considerações os autores concluem que as causas da violência não serão encontradas em fatores sociais únicos e nem em um simples agrupamento dos mesmos. Na verdade, muitos pesquisadores compartilham dessa opinião tentando ressaltar as características sociais e culturais que desfavorecem alguns grupos sem querer entretanto, afirmar que essas características determinam seu comportamento. Segundo Alba Zaluar: “Não se trata de simplificar a questão afirmando que a fome cria o criminoso ou mesmo que exista uma correlação entre pobreza e criminalidade. No entanto, há que entender o aumento da taxa de crimes praticados principalmente por pessoas saídas das camadas mais pobres” (1994, p. 39). Mesmo entre pessoas que não são estudiosas do assunto, aparecem divergências. Alguns acreditam que a violência pode ser produto de uma “revolta” gerada pela má formação familiar e pelas dificuldades financeiras, enquanto outros defendem que são as características subjetivas como distúrbios psicológicos que propiciam a criminalidade e assim repercutem na sociedade. João Sebastião, ao falar sobre a violência dentro de escolas em Portugal destaca,

a partir dessas discussões sobre possíveis causas, que se precisa ter cuidado para não naturalizar a presença da violência em determinadas regiões desfavorecidas. Falando das escolas situadas nessas regiões ele diz que:

(...) nada nos pode levar a concluir que os alunos destas escolas são “por natureza” mais violentos. O que pode ajudar a explicar esta situação de “maior violência” é o facto de em escolas de meios desfavorecidos se tornar mais evidente o contraste/ confronto entre quadros culturais e organizacionais da escola e as heranças culturais e trajectórias escolares e sociais dos alunos. (Sebastião, 2009, p. 39)

O autor ainda completa que essa naturalização torna-se especialmente perigosa porque “[...] permite justificar outra noção de senso comum que perspectiva a escola como sendo incapaz de desenvolver estratégias face à violência, sendo esta vista como algo inevitável face ao contexto social em que a escola se insere”(idem, 2009, p. 39). Fica claro que na busca por causas para a violência, a correlação direta da mesma com fatores estruturais como a pobreza econômica e social pode causar diversos problemas: Primeiro a desvalorização, através de noções deterministas, da possibilidade de superação pessoal em meio a um contexto social desfavorável, por meio de alguma autonomia individual. Segundo, a naturalização da presença de violência em meio às classes empobrecidas, seja isso pelas dificuldades socioeconômicas ou por uma concepção da presença de debilidades psicológicas (Minayo et al, 1999). Por último, o problema que é resultado dos dois primeiros, que seria a estigmatização dessas classes como violentas e criminosas, pelo menos em potencial. Nessa direção Sebastião, referindo-se às escolas, faz uma pergunta que cabe aos discursos sobre violência em geral: “Até que ponto alguns dos argumentos mais correntes sobre as causas da violência na escola constituem elementos capazes de contribuir para a sua compreensão, ou pelo contrário, apenas concorrem para o reforço de estereótipos negativos sobre determinados grupos sociais?” (2009, p. 36).

Cecília Coimbra (2001) destaca a presença dessa estigmatização na sociedade brasileira e reconstrói a formação do mito de que determinados grupos são perigosos e violentos. A autora afirma que alguns discursos especialmente da mídia relacionando diretamente pobreza e violência contribuíram para o desenvolvimento de concepções excludentes e estigmatizantes no imaginário popular a respeito das classes mais pobres. Ela destaca que o processo de formação dessas noções ocorreu ao longo dos anos e que desde o início do século passado no Brasil já tentava-se “explicar” a criminalidade e a violência através de fatores generalizantes como raça, estrutura familiar e etc. A autora afirma que, além da mídia:

Como já apontei acima, muitos outros fatores participam dessa produção da violência e da criminalidade que hoje ameaça, angustia e fomenta uma paranoia coletiva nos grandes centros urbanos. Se, como vimos, a

violência e a criminalidade não são dados naturais, já que possuem uma história, sua produção deve ser vinculada às diferentes e múltiplas práticas sociais. (Coimbra, 2001:74)

Assim, ela conclui que: “Portanto, há que desconstruir tais interpretações lineares que estão em última instância, procurando ‘bodes expiatórios’, ou seja, eventuais culpados maquiavelmente responsáveis por determinadas questões.” (2001, p. 74). Erving Goffman (1982) já falou sobre a formação dos estigmas desde a Grécia antiga. Ele sintetiza esse processo de formação da seguinte maneira:

Enquanto o estranho está à nossa frente, podem surgir evidências de que ele tem um atributo que o torna diferente de outros que se encontram numa categoria em que pudesse ser incluído, sendo, até, de uma espécie menos desejável – num caso extremo, uma pessoa completamente má, perigosa ou fraca. Assim, deixamos de considerá-lo criatura comum e total, reduzindo-o a uma pessoa estragada e diminuída. Tal característica é um estigma, especialmente quando o seu efeito de descrédito é muito grande – algumas vezes ele também é considerado um defeito, uma fraqueza, uma desvantagem – e constitui uma discrepância específica entre a identidade social virtual e a identidade social real. (...) Observe-se também que nem todos os atributos indesejáveis estão em questão, mas somente os que são incongruentes com o estereótipo que criamos para um determinado tipo de indivíduo. (Goffman, 1982, p. 12-13).

A partir disso podemos compreender a construção dos estigmas relacionados à pobreza já mencionados aqui. Sendo já a pobreza uma característica considerada negativa, na medida em que é associada com a violência (socialmente reprovável), crescem as possibilidades de estigmatização das camadas empobrecidas. Quando isso ocorre, os membros dessas camadas podem ser considerados indesejáveis, perigosos, pelo único motivo de pertencerem ao grupo estigmatizado.

Norbert Elias e John Scotson (2000) também falam sobre a atribuição de estigmas por grupos que se consideram superiores a outros. Eles criticam as teorias que explicam as diferenças de poder entre grupos apenas através de aspectos econômicos. Dizem que precisa-se observar os “aspectos figuracionais dos diferenciais de poder que se devem puramente a diferenças no grau de organização dos seres humanos implicados”(2000, p. 21). Eles utilizam os moradores de Winston Parva, uma comunidade inglesa, para demonstrar a diferença de posição social atribuída por moradores antigos aos moradores novos. Dizem que: “Como indica o estudo de Winston Parva, o grupo estabelecido tende a atribuir ao conjunto do grupo outsider as características ‘ruins’ de sua porção ‘pior’ - de sua minoria anômica” (2000,p. 22). Os autores destacam que a anomia parece ser a principal crítica dos grupos estabelecidos aos seus considerados inferiores. Segundo eles: “Constata-se que outsiders são vistos pelo grupo

estabelecido como indignos de confiança, indisciplinados e desordeiros”(2000, p. 27). Ao trazermos a reflexão mais uma vez para a sociedade brasileira, podemos perceber as questões elucidadas por Elias. As classes estigmatizadas em relação a violência o seriam justamente por serem atribuídas a elas uma característica anômica, já que o próprio comportamento violento consistiria na quebra das normas sociais de respeito ao outro.

Passando para o cenário das escolas que estudei, seriam nelas encontradas expressões desse estigma que relaciona pobreza e violência? Se existirem, de que forma eles se manifestam? Os casos narrados a partir de agora favorecem o raciocínio nessa direção.

3. DADOS DA PESQUISA

Em um dia em que as turmas de quinto ano de uma das escolas aguardavam para ir a um passeio, uma das professoras chamou a atenção dos alunos para alguns avisos. Entre alertas de cuidado para não se destacarem do grupo e de como deveriam se portar no museu que visitariam, a professora explicou que eles iriam todos de ônibus regular e que, portanto, existiriam outros passageiros que não deviam ser incomodados. Em meio a isso, a professora disse que, as pessoas quando olhassem para um grupo de alunos de escola pública fazendo bagunça no ônibus, pensariam que eles eram “favelados”. Disse que se fossem alunos de uma escola particular, todos aprovariam qualquer coisa que eles fizessem, mas que como eram de escola pública, as pessoas poderiam até, ao vê-los na rua, atravessar para o outro lado. Depois disso, ela fez mais alguns comentários sobre como eles não deveriam agir de acordo com essa imagem de “favelado” e de “criança de escola de periferia” que as pessoas tinham deles.

Esse caso evidencia uma reprodução de estigmas relativos à pobreza especialmente através do termo “favelado”, que seria relativo não a um local de moradia, mas a um conjunto de atitudes e comportamento extremamente reprováveis. Ao dizer que as pessoas pensavam isso ou aquilo deles, a professora colocava os alunos em contato com uma representação marginalizada, discriminatória, dos moradores e estudantes de periferia. Na verdade, ouvi o termo “favelado” mesmo entre as crianças, configurando agressões entre eles, apesar do fato de segundo a diretora, a maioria ser moradora da comunidade. Como por exemplo, na situação seguinte: Um dos alunos me contou que tinha irmãos pequenos e que nas férias trabalhava para ajudar a mãe a conseguir dinheiro. No meio da conversa uma menina da mesma turma nos interrompeu dizendo:

Menina: “Tia, ele bem cata xepa para os outros”

Menino: “Cato nada!”

Menina: “Eu não sou favelada igual a você! Você não tem nem uma

chuteira para jogar bola! (Dirigindo-se a mim) Tia, a casa dele você precisa ver, não tem nem quarto, é um barraco! (Dirigindo-se ao aluno) Se você ganha dinheiro porque você não compra uma meia para vir para a escola?”

Menino: “E eu vou deixar faltar o pão em casa?” (Pausa)

Menina: “Tia, ele corta o cabelo sabe aonde? No CEASA! Paga 1 real para cortar o cabelo.”

Dessa maneira, a aluna deixava claro já ter internalizado essa concepção, utilizando essas mesmas noções apresentadas pela professora como vindas de outras classes, para agredir um colega. Falando sobre estigmas associados à pobreza, como no caso deste trabalho, Maria Carla Araújo ao pesquisar jovens moradores de bairros carentes, após o relato de uma menina nota: “uma certa intromissão do estigma de “periferia” pela jovem” (2007, p.115). A autora conclui que: “Percebe-se que os próprios jovens apresentam um discurso segundo o qual o habitar na ‘periferia’ desencadeia, ou mesmo fortalece, um conjunto de estereótipos sofridos por eles.”(idem, 2007, p. 116).

Outro caso revela o estigma que associa local de moradia e sinais de violência: Um dia em uma das escolas ouvimos uma intensa queima de fogos na favela (realizada pelos traficantes para indicar a aproximação da polícia), os alunos se alvoroçaram e um deles veio até mim dizendo: “Tia, eu não moro na favela não, eu moro em São João.” Ao falar, após uma manifestação do tráfico, que não morava na favela, não seria essa uma tentativa do aluno de marcar sua distinção em relação a aquele ambiente altamente estigmatizado? De acordo com Elias e Scotson:

Como outsiders são tidos como anômicos, o contato íntimo com eles faz pairar sobre os membros do grupo estabelecido a ameaça de uma “infecção anômica”: esses membros podem ficar sob a suspeita de estarem rompendo as normas e tabus de seu grupo; a rigor, estariam rompendo essas normas pela simples associação com membros do grupo outsider. Assim, o contato com os outsiders ameaça o “inserido” de ter seu status rebaixado dentro do grupo estabelecido. Ele pode perder a consideração dos membros deste- talvez não mais pareça compartilhar do valor humano superior que os estabelecidos atribuem a si mesmos. (2000, p. 26).

A partir disso, podemos compreender a ação do aluno não só no sentido de delimitar que não faz parte daquele grupo desfavorecido e estigmatizado, mas também de afirmar seu pertencimento a um outro grupo, reconhecido de maneira melhor (“eu moro em São João”). Outra situação introduz, entretanto, um novo possível veículo desse tipo de discriminação: Em outro dia, uma das turmas da mesma escola estava em prova, realizando as avaliações bimestrais, elaboradas pela Secretaria Municipal de Educação e que, portanto, seriam realizadas por alunos de todas as escolas municipais. Após um tempo para a

realização, a professora da turma fez uma leitura em voz alta das questões, a fim de que os alunos pudessem repensar suas respostas. Uma das questões na prova de Língua Portuguesa possuía um texto que dizia que todas as pessoas precisam ter onde morar; precisa de um quarto, uma cama, e não se pode ficar jogado na rua igual a papel. Não só o texto pode ser considerado discriminatório em relação à população de rua, como dada a condição socioeconômica das crianças presentes naquela sala de aula e em muitas outras onde a prova foi aplicada, tomando como exemplo o caso do aluno já tratado aqui, que de acordo com sua colega não possuía nenhum quarto em sua casa, o texto poderia também ser considerado discriminatório em relação a algumas crianças que o leram. Até porque Hélio Silva e Cláudia Milito (1995) já destacaram que muitos meninos de rua frequentam as escolas públicas e podem inclusive ser moradores de favelas e bairros pobres que “usam a rua para auferir vantagens” (1995, p. 102). Segundo os autores:

Quando se fala em menino de rua, o senso comum logo reage com o relato acabado de um ser em abandono, sem laços familiares, desamarrado para o que der e vier, armado com o seco temperamento dos desprovidos de afeto e com os instrumentos letais que o crime organizado coloca em suas mãos. A convivência relata que tais fantasias servem apenas para alimentar a compulsão à cautela dos amedrontados e a eficácia das investidas desses meninos, que dependem muito mais da legenda que de seus reais recursos. A maioria tem família. (Silva e Milito, 1995, p.79).

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir de tudo isso, podemos perceber como os estigmas relacionados à pobreza podem estar presentes não apenas em algumas visões que procuram explicar a violência mas também em concepções de professores e material didático, como na prova que mencionei. Ficou claro ainda que algumas crianças já possuem e utilizam esses estigmas, apesar da pouca idade. Mesmo que não possamos atribuir o contato dos alunos com esses discursos discriminatórios apenas à escola, com base nos casos demonstrados aqui, evidencia-se que também essa instituição pode ser veículo de estigmas. Especialmente na fala da professora que avisa a possibilidade de alguém atravessar a rua quando visualizar o grupo de alunos e no caso do estudante que procura destacar o fato de não morar na favela depois de uma queima de fogos, podemos perceber indícios de vinculação entre pobreza e violência. Como foi demonstrado, essa vinculação não é inédita e aumenta o preconceito em relação às classes desfavorecidas.

Zaia Brandão (1982) defende a atenção dos professores para não tentar impor aos alunos uma concepção de homem padronizada e que é baseada em características das classes mais ricas. O texto da avaliação descrito aqui, ao

indicar como ideal uma condição que muitos brasileiros não possuem (um quarto e uma cama) e comparar a papel aqueles que ficam nas ruas, parece localizar-se nessa concepção condenada pela autora. Ela diz:

O professor/educador empenhado em resolver o problema da educação escolar dessas camadas terá que enfrentar a questão política de uma sociedade que, sob a capa de neutralidade, responde aos interesses daqueles que, por condições concretas de vida, fazem parte das camadas que contam, que têm peso nas decisões, por isso, representam o “homem integral”(abstrato e irreal em relação aos outros) que ingenuamente os professores/educadores persistem em impor como padrão às crianças das camadas populares. (1982, p. 57).

Quando isso não acontece e o professor torna-se veículo de discriminação, o discurso que muitas vezes é direcionado a um controle do comportamento dos alunos a fim de que este se enquadre naquelas atitudes socialmente aprováveis pode se configurar de forma agressiva, que impõe aos alunos um ideal de ser humano. Como esse ideal pode ser extremamente distante da realidade das crianças e o não alcance do mesmo carregado de estigmas, não seria essa imposição um tipo de violência? Além das agressões entre alunos e dos vandalismos contra a propriedade física da escola, revela-se a necessidade de observação de outros possíveis “lócus” da violência. Atribuí-la somente aos alunos ou à comunidade, muitas vezes elimina da crítica social aquela violência nas entrelinhas, presente não apenas no senso comum, como em falas na própria escola.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOVAY, M; RUA, M. Das Graças. Violência nas Escolas. Brasília: Unesco, 2001.
- ARAÚJO, M. C. A. Territorialidade, juventudes e suas interfaces com o poder público local. Tese de doutorado, USP- Faculdade de Educação, 2007.
- BOMENY, H; COELHO, M. C; SENTO-SÉ, J. T. Violência nas Escolas Públicas do Rio de Janeiro: notas exploratórias sobre a autoridade docente e as percepções de violência. 2009.
- BRANDÃO, Z. A Formação dos Professores e a Questão da Educação das Crianças das Camadas Populares. Cadernos de Pesquisa (Fundação Carlos Chagas), v. 40, p. 54-57, 1982.
- BOURDIEU, P . O Poder Simbólico; tradução Fernando Tomaz (português de Portugal) – 2.ed. Rio de Janeiro, ed. Bertrand Brasil, 1998.
- COIMBRA, C. Operação Rio: o mito das classes perigosas. Um estudo sobre a violência urbana, a mídia impressa e os discursos de segurança pública. Niterói: Intertexto /Oficina do autor, 2001.

DELLASOPPA, E.; BERCOVICH, A. & ARRIAGA, E. Violência, direitos civis e demografia na década de 80: o caso da área metropolitana do Rio de Janeiro. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, 14(39):155-176, 1999.

ELIAS, N. e SCOTSON, J. L.: *Os estabelecidos e os Outsiders. Sociologia das relações de poder a partir de uma pequena comunidade*, Rio de Janeiro, Zahar, 2000.

GOFFMAN, E. *Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada*. 4.^a ed. Rio de Janeiro, Zahar, 1982.

SEBASTIÃO, J. “Violência na escola: uma questão sociológica”, *Interacções*, Santarém, ESE-IPS, n° 13, pp. 35-62, 2009.

ZALUAR, A. *Condomínio do diabo*. Rio de Janeiro, Revan; UFRJ, 1994.

ZALUAR, A; LEAL, M. C. Violência Intra e Extramuros. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, v.16, n.45, 2001.

SOCIOEDUCAÇÃO E PANDEMIA: DESAFIOS PLURAIS DENTRO DAS UNIDADES SOCIOEDUCATIVAS

Laura Carolina Carelli Pereira¹

INTRODUÇÃO

A origem da educação condiz com a origem do homem e está incorporada à sua essência, e a garantia de sua existência e sobrevivência se vale da transmissão do conhecimento que forma o processo educativo (SAVIANI, 2007). Dessa forma a finalidade da educação vai além, sendo possível a criação de um sujeito capaz de realizar novos experimentos e não apenas reproduzir os já ensinados pelas gerações anteriores. (PIAGET, 1970).

Para Saviani (2007) a escola tem o propósito de socializar os conhecimentos adquiridos pelo ser humano e deve proporcionar maneiras para a apropriação de tal conhecimento pelos alunos, contribuindo para a humanização dos sujeitos. Assim sendo, nas palavras de Saraiva (2006, p. 55) surge como “espaço estratégico para o desenvolvimento de uma política cultural voltada ao exercício da cidadania, do resgate e afirmação dos valores morais e éticos e, essencialmente, da prática da inclusão”.

Quando tratamos de adolescentes autores de atos infracionais, que muitas das vezes já possuem marcas em seu percurso educacional advindas das desigualdades sociais as quais estão expostos, como escolarização incompleta ou inexistente, o acesso à escola, por si só, já se torna um exercício delicado. É necessário que as instituições de acolhimento acreditem que estes indivíduos são capazes de definirem seu próprio desenvolvimento, mesmo que recebam influências da sociedade e do meio que estão inseridos, quebrando assim, roteiros de exclusão e incentivando sua formação como ser digno de direitos e deveres (AQUINO, 2000).

O Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), em seu art. 112, estabelece que o adolescente que cometer ato infracional será submetido a medidas socioeducativas, aplicadas de acordo com a gravidade da infração. Tais medidas serão impostas aos menores sem perder seu caráter pedagógico, tendo por objetivo a

1 Pós-graduanda em Processo Penal e Criminologia. Bacharela em Direito. Licenciada em Educação Física. Estagiária de Pós-Graduação do Tribunal de Justiça de Minas Gerais na Comarca de Juiz de Fora/MG. E-mail: lauraccarelli@hotmail.com.

reestruturação do indivíduo e sua reintegração social (LIBERATI, 2015).

A necessidade de distanciamento social, advinda da pandemia do Novo Coronavírus foi algo difícil para educadores e alunos de todo o mundo. Estabelecer vínculos em ambientes diferentes e utilizar ferramentas tecnológicas para elaboração das aulas, sendo o Brasil um país onde a tecnologia não está ao alcance de todos, são apenas alguns dos questionamentos que surgem ao pensar novas formas de educação (PRETTO, 2005).

SOCIOEDUCAÇÃO E DIREITOS HUMANOS

É possível perceber o poder da educação na mudança da sociedade. Sua essência como prática da liberdade permite que o estado de opressão seja desfeito por meio de uma concepção questionadora e problematizadora (FREIRE, 1987). Espera-se “a utilização consciente e organizada da instrução como fator de mudança social” (FERNANDES, 1966, p. 352)

Dubet (2004) ressalta que é necessário um esforço coletivo a fim de ponderar as desigualdades sociais no ambiente escolar para a formação de um indivíduo crítico e consciente de sua realidade, que supere as situações adversas e tenha possibilidade de uma vida com dignidade. Nas palavras do autor:

A definição do que seria uma escola justa é das mais complexas, ou mesmo das mais ambíguas, pois podemos definir justiça de diferentes maneiras. Por exemplo, a escola justa deve: - Ser puramente meritocrática, com uma competição escolar justa entre os alunos social e individualmente desiguais? - Compensar as desigualdades sociais, dando mais aos quem têm menos, rompendo assim com o que seria uma rígida igualdade? - Garantir a todos os alunos o que seria um mínimo de conhecimentos e competências? - Preocupa-se principalmente com integração de todos os alunos na sociedade e com a utilidade de sua formação? - Tentar fazer com que as desigualdades escolares não tenham demasiadas consequências sobre as desigualdades sociais? - Permitir que cada um desenvolva seus talentos específicos, independentemente de seu desempenho escolar? (DUBET, 2004, p. 540).

O adolescente possui a condição de pessoa em desenvolvimento e a educação pode construir um novo modelo para sua vida, ainda que tenha cometido qualquer ato infracional, com foco no seu entendimento como sujeito de responsabilidades e direitos, assim prevê o documento que embasa as Diretrizes Nacionais para a educação escolar dos adolescentes e jovens em atendimento socioeducativo (Parecer CNE/CEB nº 8/2015).

As unidades socioeducativas são responsáveis pela aplicação das medidas socioeducativas e devem obrigatoriamente fornecer educação básica aos adolescentes que nelas se encontrem. Tais medidas podem ser privativas de liberdade ou de regime fechado (semiliberdade e internação) e não privativas de liberdade

ou regime aberto (prestação de serviços à comunidade e liberdade assistida), além da internação provisória (ZAPPE et al., 2011).

Para Rizzini, Sposati e Oliveira (2019) a definição de socioeducação no Brasil surge em meados de 1980, com a intenção de impor limites a ideia de punição para os menores delinquentes, trazendo assim oportunidades de ressocialização e possibilidade de aprender uma profissão ainda dentro das instituições em que se encontravam. Assim, a educação não se limita ao processo de humanização, mas na reabilitação da humanidade dos excluídos (ARROYO, 2002).

Em 2019 haviam no Brasil 18.086 adolescentes submetidos a medida socioeducativa em privação de liberdade em 330 unidades em todo o país, ultrapassando o limite das 16.161 vagas disponíveis (BRASIL, 2019). No caso da medida de internação, o Estado deve ofertar, obrigatoriamente, acesso à educação básica, estando previsto no art. 124 do ECA/90: “São direitos do adolescente privado de liberdade, entre outros, os seguintes: (...) XI - receber escolarização e profissionalização”. Porém, existem aspectos que corroboram a fuga escolar de adolescentes em conflito com a lei, dentre eles: exclusão, discriminação, falta de estrutura dentro das unidades, distanciamento da prática escolar e realidade em que se encontram e falta de incentivo (DIAS; ONOFRE, 2010).

Baseado nessas ideias criou-se o SINASE (Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo) em 2006 como uma Resolução do Conselho Nacional dos Direitos das Crianças e Adolescentes (CONANDA/SEDH nº 119, de julho de 2006). Em 2012 foi sancionada como Lei Federal (Lei nº 12.594, de 18 de janeiro de 2012) e sua criação define a política de atendimento socioeducativo e se baseia nos direitos do adolescente e funcionalidade das unidades.

A socioeducação pode ser sistematizada em duas possibilidades: de caráter protetivo, em que existe ameaça ou violação de direito do adolescente e outra voltada para o trabalho social e pedagógico dos jovens em cumprimento de medida disciplinar (COSTA, 2004). Nesse cenário, os centros socioeducativos devem estar ligados a políticas públicas de integração social, como formação escolar, cultural e profissional, cabendo aos gestores de cada unidade conduzirem as crianças e adolescentes a educação e convívio em sociedade (GURALH, 2010).

Entretanto, em consulta realizada em 2013, a Companhia de Planejamento do Distrito Federal (CODEPLAN) apresenta dados alarmantes sobre os adolescentes em situação de medida socioeducativa. A pesquisa mostrou que 49,1% dos adolescentes em liberdade assistida disseram não estar matriculados em escolas e 7,6% dos matriculados não frequentavam as aulas. A mesma consulta informou que 61,6% desses adolescentes não tinham instrução ou não completaram o ensino fundamental (SECRETARIA DE DIREITOS HUMANOS DA PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA, 2015).

ENSINO REMOTO

A necessidade de distanciamento social, advinda da pandemia do Novo Coronavírus foi algo difícil para educadores e alunos de todo o mundo. Estabelecer vínculos em ambientes diferentes e utilizar ferramentas tecnológicas para elaboração das aulas, sendo o Brasil um país onde a tecnologia não está ao alcance de todos, são apenas alguns dos questionamentos que surgem ao pensar novas formas de educação (PRETTO, 2005).

No momento histórico em que vivemos, no qual o mundo se movimenta conforme a Organização Mundial da Saúde (OMS), devido a pandemia da Covid-19, ser educador no Brasil é um ato desafiador (CHADE, 2020). O isolamento social trouxe a suspensão das aulas presenciais e a chegada do ensino remoto por meio da Portaria nº 343/2020 do Ministério da Educação, garantindo assim, a continuidade do calendário escolar também para os adolescentes privados de liberdade.

Dados estatísticos revelaram fatores preocupantes. De acordo com o Instituto Península (2020), 88% dos professores nunca tinham dado aula remotamente e 83,4% não se sentiam capacitados para tal. Até mesmo aqueles que já se valiam de recursos digitais educacionais sentiram dificuldade no ensino remoto, tendo em vista a precariedade dos sistemas de internet e a dificuldade em adaptar os espaços pedagógicos para ministrar as aulas. Assim, mais um obstáculo surge no meio educacional, pois as aulas remotas não são apenas a adaptação das aulas tradicionais (BACICH, 2020).

Apesar de diversos percalços os educadores do sistema socioeducativo mostraram que a importância da educação vai além das dificuldades. Resultado disso foi o alto número de inscritos no Exame Nacional do Ensino Médio para Pessoas Privadas de Liberdade ou sob medida socioeducativa (ENEM-PPL). De acordo com dados do Ministério da Educação e do Instituto Nacional dos Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), 54.231 pessoas nesta situação se inscreveram no exame em 2021 (BRASIL, 2021).

Dentro do sistema socioeducativo, onde os problemas educacionais já eram recorrentes, a pandemia inseriu mais um desafio, a inserção de atividades pedagógicas adequadas trouxe uma nova realidade.

Logo, visualiza-se um novo aspecto na aplicabilidade da medida socioeducativa de privação de liberdade, uma vez que a situação trazida pelo cenário atual pandêmico conduz a uma nova percepção das instituições e de suas ações sociais, bem como obriga os profissionais envolvidos com a educação a achar mecanismos que possam ser adequados à nova realidade vivenciada, por meio da introdução de disposições normativas que possibilitem e ampliem os recursos metodológicos utilizados para lidar com as adversidades e superar os tensionamentos decorrentes da situação atual (MIRANDA; LOPES, 2021, p. 10).

Desse modo, é essencial pesquisar as dificuldades encontradas por professores do sistema socioeducativo, que já não bastasse os diversos percalços sociais vivenciados pelos alunos, tiveram a difícil tarefa de adaptar o ensino-aprendizagem diante da pandemia da Covid-19. A crise sanitária trouxe um sofrimento social para a educação, forçando adaptações educativas e mostrando a necessidade de políticas públicas para amenizar o contexto crítico (VALENCIO, 2021).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao pensarmos em um mundo onde as oportunidades são, muitas das vezes, baseadas na meritocracia, algumas parcelas da sociedade se encontram em desvantagem na aquisição de direitos e na manutenção de uma vida com dignidade.

A educação é uma das principais defesas contra o sistema, podemos observar, por exemplo, as várias entidades não governamentais que atuam nas comunidades carentes com seus projetos sociais, na tentativa de usar do ensino e aprendizagem como forma de combater as desigualdades sociais, inclusive quando tratamos de jovens em contato com o crime, infelizmente realidade recorrente em nosso país.

Porém, a educação ainda é o melhor método quando esse contato já aconteceu. Ela funciona como antídoto e cura. Sendo o único meio de efetiva ressocialização dos adolescentes infratores e de assegurar que tenham respeito e garantias fundamentais.

As unidades socioeducativas se desdobraram para que a socioeducação tivesse continuidade durante a pandemia da covid-19. As grandes epidemias pareciam para nós apenas mais uma página nos livros de história. Não imaginávamos passar por isso em um mundo tão evoluído e globalizado, mas ela chegou atingindo ainda mais esse grupo tão vulnerável.

Àquela instituição, que já possuía vários percalços educacionais, sociais e culturais, agora se via frente à uma crise sanitária, onde esses jovens já privados de sua liberdade não poderiam mais receber visitas de seus familiares e ter contato com seus professores.

É dever do Estado ressocializá-los e é dever da socioeducação reintegrá-los. Logo logo esses adolescentes estarão novamente em convívio social. Que tipo de indivíduo está sendo “devolvido” à sociedade? Eu não sei. Mas de uma coisa eu tenho certeza, A EDUCAÇÃO LIBERTA, e não é só das amarras da ignorância.

REFERÊNCIAS

AQUINO, J.G. (2000). *Do cotidiano escolar: ensaios sobre a ética e seus avessos*. - São Paulo: Summus.

- ARROYO, Miguel. Educação em tempos de exclusão. In: GENTILI, P; FRI-GOTTO, G.(Org.). *A cidadania negada: Políticas de exclusão na educação e no trabalho*. São Paulo: Editora Cortez, 2002.
- BACICH, L. *Ensino híbrido: muito mais do que unir aulas presenciais e remotas*. Inovação na educação, 2020. Disponível em: <https://lilianbacich.com/2020/06/06/ensinohibrido-muito-mais-do-que-unir-aulaspresenciais-e-remotas>. Acesso em: 03 jan. 2022.
- BRASIL. Secretaria Especial de Direitos Humanos da Presidência da República. *Estatuto da Criança e do Adolescente* (Lei nº 8.068/90). Brasília: 1990.
- BRASIL. *Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo – SINASE* (Lei nº 12.594). Brasília: CONANDA, 2012.
- BRASIL. Conselho Nacional do Ministério Público. (2019). *Panorama da execução dos programas socioeducativos de internação e semiliberdade nos estados brasileiros*. Brasília, DF: CNMP. Disponível em: https://crianca.mppr.mp.br/arquivos/File/publi/cnmp/panorama_socioeducativo_estados_brasileiros_cnmp_2019.pdf. Acesso em: 03 jan. 2022.
- BRASIL. CNJ. Conselho Nacional de Justiça. *Orientação técnica para inspeção pelo Poder Judiciário dos espaços de privação de liberdade no contexto da pandemia*. 2020. Disponível em: <https://www.cnj.jus.br/wpcontent/uploads/2020/05/Orienta%C3%A7%C3%A3oCNJFinal.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2022.
- CHADE, J. Proliferação de Coronavírus leva OMS a declarar pandemia. *UOL*, 2020. Disponível em: <https://noticias.uol.com.br/colunas/jamilchade/2020/03/11/proliferaçãode-coronavirus-leva-oms-a-declarar-pandemia.htm#:~:text=A%20classifica%C3%A7%C3%A3o%20significa%20que%20uma,para%20apenas%20conter%20um%20caso.2020>. Acesso em: 20 dez. 2021.
- CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Secretaria Executiva. *Parecer CNE/CP nº 05, de 28 de abril de 2020*. Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19. Diário Oficial: Edição 83, seção 1, p. 63.
- COSTA, A. C. G. *Os regimes de atendimento no estatuto da criança e do adolescente: perspectivas e desafios*. Secretaria Especial de Direitos Humanos. 2004.
- DIAS, A. F; ONOFRE, E. M. C. (2010). A relação do jovem em conflito com a lei e a escola. *Revista Impulso*, 2010. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistas-unimep/index.php/impulso/article/view/870>. Acesso em: 04 jan. 2022.
- DUBET, F. O que é uma escola justa? *Cadernos de Pesquisa*, v. 34, n. 123, p. 539-555, set./dez. 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/jLBWT-VHsRGSNm78HxCWdHRQ/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 04 jan. 2022.
- FERNANDES, F. *Educação e sociedade no Brasil*. São Paulo: Dominus/Edusp, 1966.

- FREIRE, P. *Pedagogia do Oprimido*. 11. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- GOLDENBERG, M. *A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais*. 8. ed. Rio de Janeiro: Editora Record, 2004
- GURALH, S. A. *O regime de privação de liberdade sob enfoque da socioeducação: experiência do Centro de Socioeducação Regional de Ponta Grossa*. 2010. Dissertação (mestrado em ciências sociais aplicadas). Universidade Estadual de Ponta Grossa. Disponível em http://bicentede.uepg.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=549. Acesso em: 13 jan. 2022.
- LAKATOS, E. M. A.; MARCONI, M. A. *Fundamentos da metodologia científica*. 5. Ed. São Paulo: Atlas, 2003.
- LIBERATI, W. D. *Comentários ao Estatuto da Criança e do Adolescente*. São Paulo: Malheiros, 2015.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, Inep aplicará Enem PPL nos dias 9 e 16 de janeiro. 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/enem/inepapplicara-enem-ppl-nos-dias-9-e-16-de-janeiro>. Acesso em: 16 jan. 2021.
- MIRANDA, K. A. d. S. N; LOPES, C. V. A. (2021). Diálogos sobre a socioeducação em tempos de pandemia. Plurais. *Revista Multidisciplinar*, 2021. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/plurais/article/view/10606/7847>. Acesso em: 15 jan. 2022.
- PARECER. *Parecer CNE/CEB nº 8/2015 de 7 de outubro de 2015* (2015, 7 de outubro). Diretrizes Nacionais para a educação escolar dos adolescentes e jovens em atendimento socioeducativo. Brasil: Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação.
- PENÍNSULA, I. Sentimento e percepção dos professores brasileiros nos diferentes estágios do Coronavírus no Brasil. 2020. Disponível em: <https://www.institutopeninsula.org.br/>. Acesso em: 15 jan. 2022
- PIAGET, J. *A Construção do Real na Criança*. Trad. Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar, 1970.
- PRETTO, N. L. (Org.). *Tecnologia e novas Educações*. Salvador/Bahia: Edufba, 2005.
- RIZZINI, I; SPOSATI, A; OLIVEIRA, A. C. *Adolescências, direitos e medidas socioeducativas em meio aberto*. São Paulo: Cortez, 2019.
- SARAIVA, Liliane Gonçalves. Medidas sócio-educativas e a escola: uma experiência de inclusão. Dissertação (Mestrado em educação na ciência). UNIJUÍ - Universidade regional do Noroeste do estado do Rio Grande do Sul Ijuí (RS), 2006.
- SAVIANI, D. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. *Revista Brasileira de Educação*, [s.1.], v.12, n.34, p.152-180, 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n34/a12v1234.pdf>. Acesso em: 22 jan. 2022.

SECRETARIA DE DIREITOS HUMANOS DA PREVIDÊNCIA DA REPÚBLICA (2015). *Levantamento Anual Sinase 2013* Brasília: Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República.

SEJUSP, Unidades Socioeducativas. 2022. Disponível em: <http://www.seguranca.mg.gov.br/socioeducativo/2013-07-15-23-12-47>. Acesso em 15 jan. 2022.

VALENCIO, N. Crise multifacetada: desafios e modos de enfrentamento / organizadora: Norma Valencio. — São Carlos: UFSCar/CPOI, 2021. Disponível em: <https://www.sibi.ufscar.br/arquivos/crise-multifacetada-desafios-e-modos-deenfrentamento.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2022.

ZAPPE, J.G. et al. A internação de adolescentes em conflito com a lei: uma reflexão teórica sobre o sistema socioeducativo brasileiro. *Rev. Bras. Adolescência e Conflitualidade*, n. 5. 2011. Disponível em: <https://revista.pgskroton.com/index.php/adolescencia/article/view/262/248>. Acesso em: 15 jan. 2022.

REPENSANDO A EDUCAÇÃO: A BUSCA POR UMA ESCOLA INCLUSIVA¹

Helenice da Silva e Castro²

INTRODUÇÃO

O tema deste artigo está relacionado com a prática pedagógica diante do desafio da inclusão, o processo de inclusão dos alunos na escola regular. A escolha deste tema justifica-se como forma de entender como se processa a inclusão de pessoas com deficiência nas escolas regulares, diante de uma sociedade que precisa vencer preconceitos, rever valores e buscar paradigmas perante uma educação para todos. Relaciona-se a inserção do deficiente no meio escolar, fato este que se torna essencial nos dias atuais onde a educação é para todos, faz referência também as adaptações que precisam ser feitas às escolas, a qualificação profissional e as metodologias adequadas para cada deficiente.

Tendo em vista o cenário atual da Escola brasileira, onde cada vez mais se busca a inclusão de alunos deficientes devemos entender que a instituição escolar tida como inclusiva é aquela em que não há distinção entre seus alunos por suas limitações, mas sim proporciona uma educação unificada e direcionada para todos, de modo que qualquer educando nela presente seja alfabetizado, possam interagir em um ambiente livre de preconceitos suas potencialidades sejam trabalhadas e exploradas para seu benefício, buscando a formação de uma consciência crítica, a escola inclusiva deve ser aberta, eficiente, democrática, repudiando qualquer forma de preconceito e exclusão.

Como frequentemente vemos as escolas brasileiras ainda apresentam muitas dificuldades em receber os alunos deficientes em turmas regulares, isso se deve ao fato de que grande parte dos profissionais não estão preparados para atendê-los bem como o espaço físico das escolas, que recebe poucos investimentos governamentais para este fim.

O objetivo deste capítulo é propor uma nova visão sobre a inclusão como

1 Este texto é a adaptação de um trabalho apresentado para a Conclusão da Pós-Graduação em Educação Especial e Inclusiva, apresentada ao Instituto Educacional Alfa.

2 Especialista em Gestão Escolar Integrada: Gestão, Supervisão, Orientação pelas Faculdades Integradas de Jacarépagua em Educação Especial e Inclusiva pela FAVENI. Graduada em Pedagogia pela UEMG/Barbacena. Docente na Rede Pública, no Estado de Minas Gerais em Barbacena/MG. E-mail heleniceleny@gmail.com

uma forma de inovar as metodologias para que sirvam para qualquer indivíduo, viabilizando o espaço físico adequado para todas as escolas, visando atender aos princípios deste novo cenário educacional.

A escolha do tema surgiu através da convivência com alunos deficientes na escola em escolas regulares e especiais públicas, esta foi a principal motivação, pois ao observar as dificuldades do aluno em relação às metodologias, ao espaço físico e a interação com os colegas em desempenhar certas atividades foi o principal combustível sobre repensar este tema.

REPENSANDO A EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A educação é um direito fundamental e garantido por lei a todos os seres humanos e cabe aos educadores, a escola como um todo e a sociedade lutarem que isso de fato ocorra, sem preconceitos, sem ensino à parte para deficientes, buscando de forma efetiva a educação para todos os alunos. Torna-se necessário que essas questões sejam mais discutidas e enfatizadas em função da importância de reconhecermos que pessoas com necessidades especiais existem e podem estar, na família, na escola, na vida social.

Quando pensamos em Inclusão de pessoas portadoras de deficiências, muitas ideias surgem, por exemplo, como isto pode ser feito, onde? Há dúvidas frequentes sobre este tema, nossas escolas estão preparadas para recebê-los? Nossos profissionais da educação podem ensinar pessoas deficientes juntamente com crianças sem deficiência? O espaço físico da escola deve ser modificado, como? Antigamente muito se questionou a deficiência e a educação muitas pessoas pensavam e infelizmente ainda pensam que tal parceria não é possível. A fim de repensar as concepções educacionais que vivenciamos hoje, este trabalho tem como meta abordar e informar melhor sobre a escola inclusiva.

A escola é um espaço interação, onde se aprende a conviver com as diferenças não só físicas mais de ideias enfim opiniões é um lugar de acesso aos conhecimentos, ou seja, é uma instituição que irá nos proporcionar meios de nos desenvolver como pessoas e de nos tornar cidadãos conscientes e participativos na sociedade, considerando toda diversidade cultural e econômica presentes em nosso país devem ser utilizadas metodologias que estimulem a convivência e o respeito à diversidade humana para que se estimule a observação das potencialidades e não das limitações do ser humano.

Implementar a escola aberta às diferenças e à qualidade da educação que é igualitária justa e acolhedora para todos, é um sonho possível. As perspectivas de um ensino inclusivo são, pois, animadoras e alentadoras para a nossa educação. A escola é do povo, de todas as crianças, de suas famílias, da comunidade que se insere. (MONTANO, 1988)

Atualmente nota-se uma maior abordagem sobre educação inclusiva afinal está o direito de todo cidadão frequentar a escola. Uma escola onde todos sejam respeitados e valorizados por suas características individuais em que seu objetivo principal seja garantir que seus alunos tenham seus direitos respeitados cumprindo-se a Constituição Federal de 1988, em que a educação é direito de todos os indivíduos.

As vantagens da prática da educação inclusiva são inúmeras e refletem em todos, quando professores, familiares e toda a comunidade estiverem convencidos de que o objetivo da educação inclusiva é garantir que todos os alunos participem de forma igualitária sem exclusão de qualquer proposta pedagógica. Não podemos deixar de ressaltar que cada aluno tem seu próprio ritmo de aprendizagem e estes devem ser respeitados tanto o tempo quanto o ritmo de cada aluno às diferenças nos processos de aprendizagem caracterizam uma escola inclusiva, aberta a receber todos.

A diversidade presente da sala de aula bem como em cada escola é preciso que o professor tenha em mente que perceber e valorizar as diferenças são uma atitude que só acrescenta na formação humana, pessoal e profissional.

Na educação inclusiva o aluno é quem irá produzir seu próprio resultado. Os professores, profissionais por sua vez capacitados atuam como mediadores, facilitando o processo de aprendizagem desse aluno, a partir de técnicas apropriadas.

As mudanças deverão necessariamente começar nas concepções pedagógicas dos professores e em suas atitudes para com os alunos em dificuldade. A perspectiva pessoal do professor informará toda a sua construção e implementação de esquemas e rotinas. (RODRIGUES, Armindo de J. Apud RIBEIRO e BAUMEL 2003, p. 24).

Nessa importante missão de incluir quem sai ganhando com a inclusão somos todos nós, pois os alunos com deficiência, interagindo com alunos sem deficiência, aprendem mais rapidamente, pois podem contar com o apoio dos colegas, podendo ajudar e serem ajudados, aprendendo a lidar e valorizar a diversidade existente nos demais colegas, evitando o preconceito e a exclusão que ainda é muito frequente em nossas escolas, todos aprendem acima de tudo a conviver com as diferenças individuais, a respeitar os limites do outro e compartilhando conhecimentos e descobertas.

No ambiente escolar onde se reúnem valores e princípios, construção do conhecimento, todos os alunos aprendem a lidar com as peculiaridades, pois a escola, bem como a sociedade precisam se conscientizar-se de seus papéis de buscar a união para o bem comum, lutando pela inclusão de todos os alunos, com ou sem deficiência. É importante que não apenas à escola seja dado o desafio de fazer acontecer à inclusão, a família e a sociedade também exercem

papéis fundamentais.

Sabe-se, entretanto, que a família tem se encontrado, historicamente, numa posição de dependência de profissionais em diferentes áreas do conhecimento, no sentido de receberem orientações de como proceder em relação às necessidades especiais de seus filhos. (BRASIL, 2004)

O papel da família dos alunos é essencial neste processo. A família é o primeiro grande grupo social em que a criança tem contato e é nela que deve receber carinho, atenção e valorização. Por eles são transmitidos valores culturais, religiosos e psicológicos para buscar integrar a sociedade, por isso quando inicia sua vida escolar uma parceria deve ser estabelecida entre escolas, professores e pais, para que estes possam participar das decisões que envolvem seus filhos a família deve ser vista e tratada como um parceiro a mais no processo de quebra das barreiras que impedem a participação e a inclusão social de seus membros, por quaisquer motivos que sejam.

A inclusão propriamente não consiste em basicamente inserir o aluno numa classe regular de ensino, fazê-lo frequentar as aulas sendo que nada que é dito é absorvido, issona verdade não é educação inclusiva, o aluno está apenas sendo integrado, porém não incluído com metodologias que o façam se sentir parte do meio. A inclusão acontece quando o aluno que é colocado numa sala de aula pode contar com o auxílio de profissionais capacitados, que viabilizem meios para seu pleno desenvolvimento juntamente com os demais colegas.

Segundo o site g1.com foram registrados os seguintes dados:

O Censo Escolar, entre 2005 e 2011, as matrículas de crianças e jovens com algum tipo de necessidade especial (intelectual, visual, motora e auditiva) em escolas regulares cresceu 112% e chegou a 558 mil. O Censo Escolar não diz quantas destas matrículas são de alunos com síndrome de Down, outra deficiência intelectual ou autismo. O Censo do IBGE, porém, aponta que, em 2010, 37% das crianças com deficiência intelectual na idade escolar obrigatória por lei (5 a 14 anos) estavam fora da escola, número muito superior à média nacional, de 4,2%. Outro indicador do aumento da inclusão: as matrículas das crianças com deficiência em escolas especializadas e as classes exclusivas nas escolas comuns caiu 48% de 2005 para 2011, quando foram registradas 193 mil matrículas.

Ainda segundo o Censo escolar foi divulgado o número de matrículas de alunos com deficiências em escolas públicas e especiais

EVOLUÇÃO DAS MATRÍCULAS ESCOLARES DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA*

	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011
Escolas especiais**	378.074	375.488	341.781	315.553	252.687	218.271	193.882
Escolas comuns	262.243	325.136	304.882	374.537	387.031	484.332	558.423

Fonte: Censo Escolar (MEC/Inep)

*As matrículas podem se repetir nas duas modalidades / **Inclui classes especiais dentro de escolas comuns

Podemos perceber que as diferenças vêm diminuindo e o acesso aumentando como decorrer do tempo. Ainda segundo este site O MEC afirma que, entre 2005 e 2011, abriu 37.800 dessas salas, usadas para atividades individualizadas com os alunos especiais em horários além dos que eles passam na sala de aula comum, abrangendo 90% dos municípios do país. A pasta diz que espera contemplar 42 mil escolas com esse recurso até 2014.

Afinal como adaptar os espaços aos deficientes? Muitos esforços ainda devem ser feitos para que isso ocorra plenamente, abaixo estão descritas algumas formas de viabilizar os espaços a todos os deficientes:

Para alunos com deficiência física: eliminação de barreiras arquitetônicas para circulação do estudante permitindo o acesso aos espaços de uso coletivo; reserva de vagas em estacionamentos nas proximidades das unidades de serviços; construção de rampas com corrimãos ou colocação de elevadores, facilitando a circulação de cadeira de rodas; adaptação de portas e banheiros com espaço suficiente para permitir o acesso de cadeira de rodas; colocação de barras de apoio nas paredes dos banheiros; instalação de lavabos, bebedouros e telefones públicos em altura acessível aos usuários de cadeira rodas. **Para alunos com deficiência visual:** sala de apoio contendo: máquina de datilografia braille, impressora braille acoplada a computador, sistema de síntese de voz, gravador e fotocopiadora que amplie textos; plano de aquisição gradual de acervo bibliográfico em fitas de ; software de ampliação de tela; equipamento para ampliação de textos para atendimento a aluno com visão subnormal, lupas, régua de leitura; scanner acoplado a computador; plano de aquisição gradual de acervo bibliográfico dos conteúdos básicos em Braille. **Para alunos com deficiência auditiva:** quando necessário intérpretes de língua de sinais/ língua portuguesa, especialmente quando da realização de provas ou sua revisão, complementando a avaliação expressa em texto escrito ou quando este não tenha expressado o real conhecimento do aluno; flexibilidade na correção das provas escritas, valorizando o conteúdo semântico; aprendizado da língua portuguesa, principalmente, na modalidade escrita, (para o uso de vocabulário pertinente às matérias do curso em que o estudante estiver matriculado); materiais de informações aos professores para que se esclareça a especificidade linguística dos surdos.” (PORTARIA nº 1.679, de 2 de Dezembro de 1999, Art 2º. Parágrafo único.)

Educar no contexto em que vivemos hoje não é uma simples tarefa é algo muito além temos que nos comprometer com esta missão buscando a plena e igualitária transmissão de conhecimento a todos, realçando os novos paradigmas em relação à inclusão de pessoas com necessidades especiais assim todo cidadão para um ensino regular de qualidade.

A melhoria do ensino envolve necessariamente maior aproximação dos pais, da família e da comunidade em relação à escola; no momento no momento em que essa aproximação é traduzida em resultados, percebe-se que ela reforça a ideia de prestação de pequenos serviços, colaboração material e humana para a unidade de ensino. (SPOSITO, 1994, p.201).

Outro aspecto relevante neste contexto é a participação da família, a integração família -escola é importante recurso para a melhoria da aprendizagem, com a participação da família na vida escolar dos filhos a partir dela se adquire a melhoria do processo ensino - aprendizagem, o que irá refletir positivamente em um melhor aproveitamento escolar, promovendo e preparando a criança como pessoa humana a ser integrada ao meio social e posteriormente ao mercado de trabalho. Daí a necessidade de um maior contato dos pais com os filhos na fase escolar, pois são eles os principais modelos de vida para os filhos, que vão consciente ou inconscientemente, adquirindo certas características de seus pais. Com a participação ativa dos pais juntamente com a escola é possível construir uma forma eficaz para o aprendizado onde se atenda aos anseios da sociedade e às necessidades dos alunos.

O conhecimento da família do aluno é indispensável para a eficácia do trabalho escolar. Embora tal conhecimento seja essencial para o professor, a escola, através do serviço de intercâmbio com a comunidade, pode fazer tais visitas e colocar as informações à disposição dos professores. (PILETTI, 1987, p.185).

O sucesso só será obtido de forma eficaz quando a escola puder contar com a participação e ideias de todos os educadores, inclusive os pais, pois assim o trabalho coletivo resultará no desenvolvimento da aprendizagem.

Quando optamos por ser Professor devemos estar dispostos a aceitar e compreender os obstáculos enfrentados como educador, tendo em vista que não é algo fácil como antigamente uma cartilha a se seguir hoje nossos alunos estão mais exigentes e esperam muito mais de nós. Na atuação docente em relação a alunos que têm necessidades especiais algumas práticas pedagógicas podem auxiliar a entender um pouco mais sobre as condições favoráveis a inclusão escolar, vejamos alguns deles:

O conhecimento da família do aluno é indispensável para a eficácia do trabalho escolar. Embora tal conhecimento seja essencial para o professor,

a escola, através do serviço de intercâmbio com a comunidade, pode fazer tais visitas e colocar as informações à disposição dos professores. (PILETTI, 1987, p.185).

O sucesso só será obtido de forma eficaz quando a escola puder contar com a participação e ideias de todos os educadores, inclusive os pais, pois assim o trabalho coletivo resultará no desenvolvimento da aprendizagem.

Quando optamos por ser Professor devemos estar dispostos a aceitar e compreender os obstáculos enfrentados como educador, tendo em vista que não é algo fácil como antigamente uma cartilha a se seguir hoje nossos alunos estão mais exigentes e esperam muito mais de nós. Na atuação docente em relação a alunos que têm necessidades especiais algumas práticas pedagógicas podem auxiliar a entender um pouco mais sobre as condições favoráveis a inclusão escolar, vejamos alguns deles:

- Primeiramente saber identificar os alunos com necessidades educacionais específicas;
- Conhecer metodologias que vão auxiliar no ensino destes alunos;
- Aprofundar conhecimentos sobre a relação da escola com a família;
- Aprofundar conhecimento sobre o desenvolvimento escolar da criança e do adolescente;
- Aprofundar conhecimentos sobre planificação;
- Aprofundar conhecimentos sobre avaliação;
- Conhecer métodos especiais de leitura e escrita;
- Conhecer técnicas de expressão e linguagem, ligadas ao trabalho com alunos com necessidades educacionais;
- Saber adaptar atividades ao ritmo e as dificuldades dos alunos. (SILVA, 2003 p.57, adaptado pela Autora.)

Como visto alguns pontos facilitadores da inclusão escolar foram apresentados, as práticas pedagógicas ajudam? Sim, e muito, mas, no entanto, deve-se lembrar de que esta inclusão requer muito mais que práticas pedagógicas, um educador aberto a mudanças e a quebra de paradigmas ele que acima de tudo deve ter em mente o respeito e a aceitação das diferenças que existem no próximo, quanto as suas limitações, sabendo que cada ser carrega consigo características peculiares e distintas, afinal todos somos diferentes.

Quando falamos de incluir independente das diversidades existentes na sociedade estamos nos referindo a novos ambientes de aprendizagem, atendendo as mais diversas formas de aprendizagem humana, sendo possível a utilização de recursos tecnológicos para melhor viabilizar o conhecimento. Incluir deve ser percebido como uma ação conjunta não cabe apenas ao professor a tarefa de incluir todos nós devemos estar abertos a mudanças desde os colegas até a família, e a sociedade.

A escola também tem papel fundamental para a aprendizagem, pois

participa da facilitação da inclusão, através do fornecimento de materiais didáticos adaptados e mais do que isso ela deve oferecer cursos aos educadores com a finalidade de conhecer novas práticas de ensino para portadores de deficiências, como lidar e como incluí-los nas atividades, pois a partir da iniciativa da escola em estabelecer a inclusão entre seus objetivos prioritários o caminho fica mais fácil para posteriormente à prática educativa nas salas de aula seja realizada a fim de incluir. A escola deve se empenhar com a mudança, com a modificação da cultural e organizacional da escola.

O desenvolvimento profissional dos professores deve estar sempre baseado em conhecer as diversidades existentes na sala de aula, nem todos os alunos

Além disso, pode dar suporte, atenção e credibilidade ao trabalho dos profissionais que atuam na escola como: retribuição econômica e valorização de seu perfil profissional fazem como que eles cada vez mais deem o seu melhor no que foi proposto.

Visando uma proposta de mudança da escola para facilitar este processo de inclusão algumas atitudes quando estabelecidas irão auxiliar neste processo, por exemplo:

1. Reforçar a cultura da escola;
 2. Realizar uma boa questão;
 3. Impulsionar o desenvolvimento dos professores;
 4. Estabelecer uma comunicação direta e frequente;
 5. Compartilhar com outros o poder e a responsabilidade;
 6. Utilizar símbolos e rituais para expressar os valores culturais.
- (LEITHWOOD E TANTZI 1990 Apud Coll et al 2004, p. 45)

Estas estratégias devem afetar a cultura da escola para que eu seja estabelecido compromisso com a mudança educativa, a fim de garantir a inclusão através da modificação seus valores, normas, atitudes profissionais, metodologias de ensino, participação dos pais, da comunidade, buscando de forma conjunta a inclusão dos portadores de deficiências em todos os ambientes, a partir da ideia de democratização da informação e dos conhecimentos e banalização de preconceitos em relação à educação inclusiva conseguiremos enfim colaborar de forma eficaz para que todos sintam a importância de se repensar os direitos de todos os cidadãos principalmente o da educação que é direito de todo cidadão brasileiro, seja ele pertencente a qualquer raça, crença ou religião. Todas as crianças possuem características, interesses, habilidades e necessidades de ensino únicos, não só os deficientes, portanto não há razão para exclusão, o sistema educacional deveria ter plena capacidade de programar seu método de ensino para abrigar a diversidade existente de capacidades, atendendo-as de forma eficaz e completa, só assim a educação será de todos.

Este capítulo teve como prioridade trazer grandes contribuições em

repensar sobre a escola brasileira diante da inclusão das pessoas com deficiência, bem como uma avaliação se estamos realmente preparados para acolher qualquer cidadão em nossas instituições de ensino buscando efetivamente uma sociedade mais justa, consciente e igualitária. Uma escola inclusiva é aquela que possui condições de oferecer uma educação de qualidade, planejamento, organização, buscando um trabalho conjunto com a escola e seus profissionais, a família e a sociedade devem estar abertos e dispostos a assumir o papel de agentes transformadores da realidade que vivemos apresentando propostas e metas para que eu se atinja o objetivo da inclusão.

No espaço escolar onde se reúnem valores, respeito, princípios, construção do conhecimento, todos os alunos aprendem, com ou sem deficiência, pois a escola, bem como a sociedade precisam se conscientizar-se de seus papéis, lutando pela inclusão de todos os alunos, com ou sem deficiência. Não cabe apenas à escola o desafio de fazer acontecer à inclusão, mas também à família e a sociedade.

Na inclusão os alunos deverão se adaptar até o limite que conseguirem chegar cabe ao professor desenvolver suas habilidades se o ensino for de qualidade, isto é, se o professor considera o nível de possibilidades de desenvolvimento de cada um explora suas possibilidades, por meio de atividades abertas, nas quais cada aluno se enquadra por si mesmo, na medida de seus interesses e necessidades, se jpara construir uma ideia, ou resolver um problema, realizar uma tarefa. Eis aí um grande desafio a ser enfrentado pelas escolas regulares tradicionais, cujo paradigma é condutista, e baseado na transmissão dos conhecimentos. (MANTOAN, 2005)

Uma sociedade que pretende assumir uma postura inclusiva necessita conscientizar-se de que todos os alunos, independentemente da diversidade, quando estão no mesmo espaço, merecem respeito. Devemos investir em nossos profissionais para que sempre se qualifiquem para atender esta nova proposta, também é necessário que nossas escolas busquem se adaptar as limitações dos deficientes para melhor atendê-los. Diante disso temos que valorizar a educação especial, pois é ela que nos dará apoio para que o aluno portador de necessidades educativas especiais venha a ser incluído na sociedade.

Devemos educar a todos com qualidade sem exceção, devemos também pensar nas pessoas, na garantia de seus direitos, na formação da cidadania esta deve ser nossa prioridade. Se acreditarmos que através de atitudes como essa podemos tornar o mundo um pouco melhor e menos desigual, estaremos conscientizando cada vez mais as pessoas a nosso redor.

São importantes os estudos e ações que relacionem a educação e as necessidades educacionais dos estudantes, assim como informar a comunidade escolar sobre as deficiências buscando estratégias que propiciem o aprendizado e explore as potencialidades dos alunos, através da parceria entre escola regular e

especial, quando necessário, e de conscientizar os participantes deste processo educadores, funcionários das escolas, alunos e seus familiares. Adquirir uma escola inclusiva não é fácil, no entanto é necessário e urgente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como estudo foi possível verificar o histórico de discriminação e hostilização de maneira alguma se deve repetir este fato cruel, pelo contrário devemos ter vergonha de tê-lo feito, as pessoas que foram vítimas de preconceito e ignorância são seres humanos que possuem qualidades e potenciais como qualquer pessoa considerada “normal”. Cabe a nós educadores evidenciar e trabalhar seu potencial a seu favor a fim de contribuir para seu reconhecimento.

Devemos procurar adequar nossa escola bem como nosso ensino para atender às necessidades educativas de alunos com quaisquer deficiências, adaptações para a acessibilidade são necessárias, juntamente com o apoio de profissionais qualificados dando suporte às necessidades do aluno.

Felizmente existem leis que dão suporte a tal assunto, mas podem ser aprimoradas a fim de que se consiga mais qualidade ao ensino destes alunos.

REFERÊNCIAS

- BRASIL, Ministério da Educação. **Programa Nacional de fortalecimento dos conselhos escolares: conselho escolar, gestão democrática da educação e escolha do diretor**. Brasília: Secretaria de Educação Básico, 2004.
- BRASIL, Ministério da Educação. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional**. LEI Nº 9.394, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Secretaria de Educação Básica. Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares**. Gestão da educação escolar. Brasília: UnB, CEAD, 2004 vol. 5. p. 25).
- BRASIL. Ministério da Educação. **Secretaria de Educação Especial**. Educação inclusiva: v. 4: a família / coordenação geral Seesp/MEC; organização Maria Salete Fábio Aranha. – Brasília: MEC/Seesp, 2004d
- MANTOAN. Maria Teresa Égler, **Peculiaridades e semelhanças entre normais e deficientes face aos processos de desenvolvimento mental**. Temas sobre o desenvolvimento. V.5, nº 25, p.4-10, 2005.
- SILVA, Maria Odete Emygdio da. **A análise de necessidades na formação contínua de professor: Um contributo para a integração e inclusão dos alunos com necessidades educativas especiais no ensino regular**. São Paulo: AVERCAMP, 2003. p. 53-69. BBE.
- PILETTI, Nelson. **Sociologia da Educação**. 5ª.ed .São Paulo: Ática, 1987.

MANTOAN, M.T.E. (1988). **Compreendendo a deficiência mental: novos caminhos educacionais**. São Paulo: Editora Scipione.

RODRIGUES, David (org.). **Inclusão e Educação: Doze Olhares Sobre Educação**. Editora: Summus. São Paulo, 2006.

DIFERENÇAS VERSUS HOMOGENEIZAÇÃO, TRAÇANDO CAMINHOS PARA A EDUCAÇÃO EM UMA PERSPECTIVA INCLUSIVA

Beatriz Viana Motta¹

Célio Rafael dos Santos Viana²

Elissilvia de Souza Pereira³

1. INTRODUÇÃO

Em nossa sociedade os processos históricos desempenharam um papel imprescindível para a construção do nosso contexto atual, todavia, o sistema capitalista exige padrões sociais que em sua maioria excluem grupos ou pessoas que não atendem tais padrões, de maneira que estes são excluídos e invisibilizados, assim, tornando-se desconhecidos, tendo como consequência comportamentos estigmatizantes por parte da sociedade, que devido a tais fatores, constrói uma visão errônea com relação aos grupos minoritários ou excluídos.

A educação em uma perspectiva inclusiva, é imprescindível para romper com a visão pré-concebida e construída ao longo da história, haja vista que a escola é um espaço que abriga uma diversidade social, nesse sentido, emergiu o seguinte questionamento:

Como a inclusão escolar das pessoas indígenas e pessoas com deficiência pode contribuir para equidade social?

Nessa perspectiva pôde-se traçar os seguintes objetivos: Objetivo geral, compreender através das literaturas como a Educação Escolar Indígena e a Educação Especial em uma perspectiva inclusiva podem contribuir em aspectos sociais;

E como objetivos específicos: (a) Apresentar os conceitos de Educação

1 Graduada em Licenciatura em Pedagogia pela Universidade do Estado do Amazonas (UEA) e Pós-Graduada em Psicopedagogia e Educação Inclusiva pelo Centro Universitário Fametro (CUF). E-mail: vianabeatriz909@gmail.com.

2 Graduando em Licenciatura em Matemática pela Universidade do Estado do Amazonas (UEA). E-mail: celiorsv@gmail.com.

3 Graduada em Licenciatura em Normal Superior pela Universidade do Estado do Amazonas (UEA), Gestora na Escola Estadual Professor José Melo de Oliveira no município de Codajás no Estado do Amazonas (AM) e Mestranda em Ciências da Educação pela Universidad de la Integración de las Américas (UNIDA) em Assunção, Paraguái. E-mail: elissiviasouza@gmail.com.

Escolar Indígena e Educação Especial; (b) Delinear através das literaturas os principais entraves para a inclusão de pessoas com deficiência e pessoas indígenas dentro do espaço escolar; (c) Analisar os aspectos positivos da proposta de uma educação em uma perspectiva inclusiva tanto para os povos indígenas quanto para as pessoas com deficiência.

A presente investigação, é proveniente de experiências vivenciadas ao longo da graduação, além das leituras realizadas na disciplina “Sociedades Indígenas e Educação” do programa de mestrado, onde buscou-se realizar um delineamento entre a educação especial em uma perspectiva inclusiva e a educação escolar indígena, com o intuito de romper com a visão genérica construída pela sociedade com relação a esses dois grupos.

Metodologicamente, a presente pesquisa possui uma abordagem qualitativa e bibliográfica, tratando-se de uma revisão de literatura, tendo em vista a inclusão escolar, considerando a equidade e a inclusão social por meio dos avanços construídos no atual contexto.

O presente estudo fundamenta-se nos seguintes autores: MELIÁ, 1999; FREIRE, 2000; MANTOAN, PRIETO e ARANTES, 2006; BERGAMASCH e SILVA, 2007.

Os autores apresentados evidenciam os avanços obtidos, mas também, o quanto ainda temos que progredir para que alcancemos uma educação em uma perspectiva inclusiva, bem como a quebra dos padrões sociais para a inclusão dos grupos considerados diferentes ou fora dos padrões impostos.

O presente artigo, divide-se em três eixos temáticos, os quais, interligam-se através de um delineamento traçado entre as questões sociais relacionadas a pessoa indígena e a pessoa com deficiência, perpassando pelas políticas educacionais que promovem o ingresso e permanência desses indivíduos nas escolas de ensino regular, e por fim, a importância do papel ativo das pessoas indígenas e pessoas com deficiência dentro do ambiente escolar, e a importância da formação docente para que a inclusão desses sujeitos ocorra de forma efetiva.

2. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A presente pesquisa, possui uma abordagem qualitativa, tendo em vista os objetos estudados, bem como os métodos utilizados para a concepção da investigação em questão.

De acordo com Minayo (2009, p. 21):

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se ocupa, nas Ciências Sociais, com um nível de realidade que não pode ou não deveria ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações das crenças, dos valores e das atitudes.

Dentre os inúmeros métodos existentes nas pesquisas de natureza qualitativa, o presente estudo trata-se de uma pesquisa bibliográfica, sendo utilizada a revisão de literatura, sistematizando experiências e vivências com leituras de artigos científicos e obras de autores que estudam a temática em questão.

Conforme Martins (2018, p. 2):

A revisão de literatura refere-se à fundamentação teórica que você irá adotar para tratar o tema e o problema de pesquisa. Por meio da análise da literatura publicada você irá traçar um quadro teórico e fará a estruturação conceitual que dará sustentação ao desenvolvimento da pesquisa.

Nesse sentido, o presente artigo foi concebido através das análises de experiências vivenciadas pelos pesquisadores, alinhando-se aos teóricos estudados no decorrer dos seus processos formativos.

2.1 DIFERENÇAS VERSUS HOMOGENEIZAÇÃO, CONTEXTO SOCIAL

Inicialmente, é necessário conhecer o contexto social no qual estamos inseridos, bem como o sistema que rege a nossa sociedade, pois, estes nos designam padrões e regras, para que possamos sobreviver nesse meio.

Todavia, se existe algo desconhecido que esteja fora dos padrões esperados, logo, tal fator causa estranheza e por consequência torna-se invisibilizado ou até mesmo excluído, este contexto, pode ser observado ao longo de fatos históricos, os quais, estruturaram nossa sociedade atual.

Santos (2010, p. 95) aponta que:

A característica mais fundamental da concepção ocidental de racionalidade é o facto de, por um lado, contrair o presente e, por outro, expandir o futuro. A contracção do presente, ocasionada por uma peculiar concepção de totalidade, consiste em transformar o presente num instante fugidio, entrincheirando entre o passado e o futuro.² Do mesmo modo, a concepção linear do tempo e a planificação da história permitiram expandir o futuro indefinidamente.

As reflexões apresentadas pelo autor, remetem a compreensão do cenário que emoldura a sociedade atual, tendo em vista, as culturas ocidentais e eurocêntricas, que em sua maioria regem o nosso contexto atual.

Nesse sentido, é importante destacar que tais fatores contribuem com as visões errôneas e pré-estabelecidas com relação ao diferente ou quaisquer situações que fujam dos padrões existentes, assim, tendo como consequência a criação de estereótipos no que se refere as pessoas, sejam estas indígenas ou pessoas com deficiência.

Freire (2000, p. 4) ilustra a seguinte reflexão:

A primeira idéia que a maioria dos brasileiros tem sobre os índios é a de

que eles constituem um bloco único, com a mesma cultura, compartilhando as mesmas crenças, a mesma língua. Ora, essa é uma idéia equivocada, que reduz culturas tão diferenciadas a uma entidade supra étnica. O Tukano, o Desana, o Munduruku, o Waimiri-Atroari deixa de ser Tukano, Desana, Munduruku e Waimiri-Atroari para se transformar no “índio”, isto é, no “índio genérico”.

O autor apresenta uma visão genérica relacionada a pessoa indígena, que por via de regra, encontra-se presente entre os não indígenas, entretanto, tal fato se expande para outros grupos minoritários existentes, como por exemplo as pessoas com deficiência, que, em sua maioria, são tratadas de forma homogênea, tendo suas individualidades invisibilizadas.

Tanto as pessoas indígenas, quanto as pessoas com deficiência, fazem parte dos grupos minoritários de nossa sociedade, logo, existe a necessidade desses grupos se integrarem socialmente, contudo, em sua maioria, são estigmatizadas por não se enquadrarem dentro dos padrões sociais estabelecidos, e por consequência disso, acabam sendo excluídos pela ausência de igualdade de oportunidade nos diversos espaços e relações sociais.

Segundo a abordagem de Omote (2004, p. 287):

O estigma é tratado como marca social de descrédito e de inferioridade das pessoas que pertencem a alguma categoria de desvio, e cumpre a função de controle social para a manutenção da vida coletiva. Aventa-se a idéia de que os desvios e estigmas são necessários na construção de uma sociedade inclusiva, justamente porque há aí uma ampla gama de desigualdades. O estigma é parte integrante da inclusão, e este é o grande dilema a ser enfrentado pelas sociedades humanas que precisam combater as desigualdades.

Isto posto, é importante enfatizar que ao longo deste século, tal configuração social vem sofrendo mudanças gradativas, pois, em âmbito educacional, busca-se a inclusão desses sujeitos, entretanto, apesar dos avanços obtidos, ainda se faz necessário investimento na formação inicial e continuada dos docentes que atuam com este público no ensino básico.

Mantoan (2006, p. 15) mostra em seus estudos que: “Algumas escolas públicas e particulares já adotaram ações nesse sentido, ao proporem mudanças na sua organização pedagógica, de modo a reconhecer e valorizar as diferenças, sem discriminar os alunos nem segregá-los”.

Ainda com relação à perspectiva inclusiva, nos últimos anos, foram instituídas uma série de políticas públicas inclusivas que propiciam direitos para as pessoas indígenas e pessoas com deficiência, de maneira que estas possam exercer sua cidadania plena e viver com qualidade dentro do contexto social, é importante esclarecer que tais políticas iniciaram em âmbito educacional, haja vista que o espaço escolar abriga uma diversidade de pessoas que possuem suas

peculiaridades individuais.

Nesse sentido, é importante enfatizar os conceitos de diferença e homogeneização, pois, é por meio da compreensão destes conceitos em âmbito educacional, que propiciam um novo olhar social para os grupos historicamente excluídos.

Conforme os estudos de Abramowicz, Rodrigues e Cruz (2011, p. 92):

Na vertente marxista, em alguma medida, diferença e diversidade também podem ser apaziguadas sob a forma de uma síntese totalizante das contradições, mesmo que em última instância. Nesta perspectiva há algumas contradições que podem e se apaziguam. Reconhece-se neste campo as desigualdades sociais, na medida em que elas são as fundantes da própria diferença e/ou diversidades. Mas o estatuto teórico dado a etnia, a raça, ao gênero nesta matriz conceitual são considerados como epifenômenos do embate, poeira ideológica que se despregam da luta.

Em nosso atual cenário, tendo em vista a ampliação no conhecimento e apropriação de diversas lutas de grupos sociais historicamente excluídos, a homogeneização em ambiente educacional ainda é algo bem evidente.

Nas palavras de Marques. *et al.* (2019, p. 4180):

A escola, nessa perspectiva, é vista como instituição única. O processo de ensino-aprendizagem ocorre de forma uniforme, materializada nos programas e livros didáticos. O conhecimento escolar torna-se “objeto” a ser transmitido mecanicamente ao aluno. Essa homogeneização dos sujeitos como alunos corresponde à homogeneização da instituição escolar, compreendida como universal. Exemplos dessa forma homogeneizadora da instituição é a BNCC (Base Nacional Comum Curricular) e o Plano Político Pedagógico das escolas, entre outros.

Essa perspectiva homogeneizante dada pela escola não considera que os alunos chegam à mesma marcados pela diversidade cultural, reflexo do desenvolvimento cognitivo, afetivo e social, evidentemente desigual, pois os acessos a informação, a recursos materiais, culturais e políticos são diferenciados, produto de uma sociedade de classe.

Partindo dessa perspectiva, existe a necessidade de expansão e protagonismo dos grupos minoritários socialmente excluídos, de modo que estes possam gozar de seus direitos como cidadãos, tendo como principal ponto de partida o espaço escolar.

2.2 PESSOAS COM DEFICIÊNCIA E PESSOAS INDÍGENAS, POLÍTICAS EDUCACIONAIS EM UMA PERSPECTIVA INCLUSIVA

Primeiramente, para abirmos essa discussão, faz-se necessário apresentar os conceitos de educação escolar indígena e educação especial, considerando que estas são modalidades de ensino diferenciadas e lutam socialmente por uma educação em uma perspectiva inclusiva.

Entende-se a educação escolar indígena como uma modalidade de ensino que prioriza os saberes culturais de suas etnias.

Melià (1999, p. 11) define que:

No processo de educação escolar dos indígenas a perda da alteridade e a dissolução das diferenças são sentidas como ameaças reais, prementes e iniludíveis. Essa perda e essa dissolução, para alguns, relacionam-se até de forma direta e quase exclusiva com a escola. A escola seria um dos fatores decisivos de generalização e uniformidade.

Já a educação especial, trata-se de uma modalidade de ensino voltada para as pessoas com deficiência e altas habilidades, podendo ser realizada através dos atendimentos educacionais especializados no contraturno de sala de aula do estudante.

A abordagem trazida por Martins, Silva e Sachinski (2020, p. 10) define que: “A Educação Especial é uma modalidade de Educação que abrange todas as etapas de ensino, almeja compreender a grande importância do processo inclusivo permitindo auxiliar a compreensão acerca deste assunto”.

Partindo desta compreensão, pode-se enfatizar que ambas necessitam serem vistas com um olhar inclusivo dentro do espaço escolar.

Quando se aborda a temática educação inclusiva, logo, subentende-se a inclusão de pessoas com deficiência na rede regular de ensino, todavia, deve-se considerar que a educação em uma perspectiva inclusiva atende todos os grupos minoritários e historicamente excluídos que adentram nas escolas regulares.

- 17. A prática de desmarginalização de crianças portadoras de deficiência deveria ser parte integrante de planos nacionais que objetivem atingir educação para todos. Mesmo naqueles casos excepcionais em que crianças sejam colocadas em escolas especiais, a educação dela não precisa ser inteiramente segregada. Freqüência em regime não-integral nas escolas regulares deveria ser encorajada. Provisões necessárias deveriam também ser feitas no sentido de assegurar inclusão de jovens e adultos com necessidade especiais em educação secundária e superior bem como em programa de treinamento. Atenção especial deveria ser dada à garantia da igualdade de acesso e oportunidade para meninas e mulheres portadoras de deficiências.

O referido documento, o qual o Brasil é um país signatário, foi o principal para inclusão de pessoas com deficiência dentro dos espaços escolares, entretanto, este veio corroborar também para as discussões da inclusão de pessoas etnicamente excluídas, como por exemplo a pessoa indígena, dessa forma ampliando o conceito de uma educação em uma perspectiva inclusiva.

Nesse sentido o documento supracitado converge com a constituição federal de-1988, a qual estabelece em seu artigo 205 a educação como direito de todos.

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será

promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRAIL, 1988).

Tanto as pessoas com deficiência, quanto as pessoas indígenas possuem amparos que subsidiam sua inclusão em âmbito educacional.

Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:

III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino;

Art. 210. Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais.

§ 2º - O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem (BRASIL, 1988).

Vale ressaltar que, tratando-se da educação em uma perspectiva inclusiva, a subjetividade individual de cada ser humano deve ser considerada e respeitada, os artigos supracitados evidenciam essa perspectiva, com isso, a nova Lei de Diretrizes e Bases da educação (LDB) enfatiza o compromisso para a educação inclusiva tanto de pessoas com deficiência quanto das pessoas indígenas em todas as etapas de ensino, garantindo assim, o ingresso e a permanência desses indivíduos no ambiente escolar.

Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996:

Art. 58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais.

Art. 78. O Sistema de Ensino da União, com a colaboração das agências federais de fomento à cultura e de assistência aos índios, desenvolverá programas integrados de ensino e pesquisa, para oferta de educação escolar bilingüe e intercultural aos povos indígenas (BRASIL, 1996).

Partindo desses pressupostos, faz-se necessário um olhar para a formação inicial e continuada dos docentes atuantes, pois, o modelo inclusivo de educação requer um olhar subjetivo para as particularidades diversas existentes em cada sujeito.

3. DIFERENÇAS VERSUS HOMOGENEIZAÇÃO E O DESAFIO DA INCLUSÃO ESCOLAR

O espaço escolar, é um ambiente de socialização, o qual, abriga uma realidade diversificada e heterogênea, contudo, o sistema educacional que rege os espaços escolares ainda se encontra homogeneizado em suas ações e

procedimentos avaliativos, assim, causando como consequência dificuldades para quaisquer indivíduos que não estejam emersos ao padrão almejado.

As reflexões trazidas por Esteban (2000, p. 3) ilustram a:

Sala de aula, lugar múltiplo onde se cruzam saberes e desejos diversos e que convida ao diálogo, mesmo quando só dá espaço para o diálogo interior. Sala de aula, lugar que procura organizar-se no singular, ocultando que sua singularidade está na pluralidade que a compõe, impedindo que os trajetos, desejos e possibilidades peculiares se expressem e se afirmem fazendo que muitos tentem se adequar ao ritmo imposto, à tarefa dada, aos tempos fixos, ao movimento previsível e uniforme, que obrigam a deixar de fora a turbulência da vida e desobrigam a vivê-la, ainda que por pouco tempo, em toda sua intensidade. As crianças chegam à escola, assim como as professoras e professores, encharcadas da vida e freqüentemente não encontram na sala de aula espaço-tempo para viverem o movimento no qual estão imersas, tendo que entrar todas numa sintonia única, que encobre a polifonia.

A realidade trazida pelo autor, ilustra o nosso atual cenário em todas as etapas de ensino, logo, pode-se evidenciar o despreparo dos docentes que atuam na educação básica, haja vista que estes não recebem em seus cursos de licenciatura um preparo específico de como lidar com alunos em diferentes contextos e situações, dessa forma, havendo como consequência diversos choques quando estes encontram-se com o diferente em suas salas de aula.

Nos últimos anos, este cenário vem se modificando gradativamente, pois, o alunado que adentra o espaço escolar em conjunto com suas famílias buscam na maioria das vezes os seus direitos e amparos legais, de modo que as legislações possibilitam um rompimento de paradigmas em todas as etapas de ensino, visando promover não somente o ingresso mais também a permanência dos estudantes pertencentes a grupos sociais historicamente excluídos.

Conforme os estudos de Mantoan, Prieto e Arantes (2006, p. 16):

A inclusão escolar está articulada a movimentos sociais mais amplos, que exigem maior igualdade e mecanismos mais equitativos no acesso a bens e serviços. Ligada a sociedades democráticas que estão pautadas no mérito individual e na igualdade de oportunidades.

A reflexão trazida pelo autor, evoca a necessidade de uma leitura de mundo minuciosa, perpassando o ambiente escolar e saindo para o contexto social, de maneira que os grupos anteriormente inferiorizados ou excluídos possam ser visíveis e principalmente respeitados com suas diferenças e individualidades.

Segundo Santos (2010, p. 95): “A compreensão do mundo e a forma como ele cria e legitima o poder social tem muito que ver com concepções do tempo e da temporalidade”.

A compreensão do mundo e a leitura do mundo ocidental, encobre em

sua maioria o multiculturalismo e por consequência exclui as pessoas indígenas que frequentam a rede regular de ensino nos grandes centros urbanos, de modo que estes utilizam-se do espaço escolar para compreender a cultura do branco e via de regra não serem enganados.

Como apontam Bergamasch e Silva (2007, p. 125):

O silêncio, a invisibilidade histórica e o “encobrimento” de um tema relevante, que diz respeito à constituição individual e coletiva das pessoas que vivem na América - na nossa América - justificam a importância de tornar mais visível a educação escolar indígena.

Partindo dessa perspectiva, percebe-se a grande relevância da leitura de mundo por parte de quaisquer indivíduo, mas principalmente os docentes atuantes nos espaços escolares em todas as etapas de ensino, tendo em vista o movimento escola sociedade, assim, promovendo avanços ainda que gradativos para a igualdade de oportunidade em um contexto social inclusivo.

Por outro lado, não esqueçamos de enfatizar as pessoas com deficiência, que por sua vez necessitam de espaços acessíveis, e é através da leitura de mundo por parte de um todo que tais espaços serão concebidos, entretanto, alinham-se no mesmo movimento supracitado (do contexto escolar para o contexto social).

O educar na diversidade, ainda é algo desafiador em nosso contexto atual. Embora tenhamos avançado gradativamente, existe a necessidade do cumprimento legislativo em sua forma efetiva, bem como uma mudança drástica no sistema e na sociedade para que possamos alcançar o sucesso da educação para todos.

A educação inclusiva deve ser observada cautelosamente, pois, cada ser humano é único e possui suas subjetividades e potencialidades que devem ser respeitadas, sejam pessoas indígenas ou pessoas com deficiência, cada um possui uma peculiaridade diferenciada que poderão contribuir de forma diversa no ambiente escolar, e cabe ao docente mediar essa troca de saberes, considerando cada aluno como um ser único e passível de dividir suas vivências para contribuir nos processos de ensino e aprendizagem de cada componente que integra a comunidade escolar.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em síntese, os estudos evidenciaram que, a educação em uma perspectiva inclusiva é fator determinante na construção de uma sociedade inclusiva, pois, é através do movimento “espaço escolar” para a sociedade que refletem as mudanças almeçadas.

Baseando-se nessa perspectiva, é importante salientar as experiências e vivências individuais de cada sujeito, tendo em vista que cada um possui uma leitura de mundo diferenciada, além da capacidade de interpretar as entrelinhas

do espaço que os rodeia.

As diferenças existem em todos os âmbitos sociais, deste modo, a leitura das entrelinhas existentes no mundo e no espaço em que se vive, é fator necessário para que a homogeneização imposta pelos padrões sociais e sistema capitalista venha a ser rompida, pois, é partindo destas práticas que a heterogeneidade social terá suas individualidades respeitadas e poderá exercer o direito pleno de cidadania.

Em síntese o estudo aponta para avanços gradativos que vem ocorrendo neste século, sobretudo, ilustra os caminhos que devem ser trilhados, para que a educação em uma perspectiva inclusiva possa atender os grupos minoritários historicamente excluídos, sejam estes de pessoas com deficiência ou pessoas indígenas, respeitando as individualidades de cada sujeito.

5. REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, Anete; RODRIGUES, Tatiane Cosentino e CRUZ, Ana Cristina Juvenal da. **A Diferença e a Diversidade na Educação**. Disponível em <<https://www.contemporanea.ufscar.br>> Acesso em: 27/01/22.

BERGAMASCH, Maria Aparecida; SILVA, Rosa Elena Dias da. **Educação Escolar Indígena no Brasil: da Escola Para Índios às Escolas Indígenas**. Disponível em <<https://online.unisc.br/seer/index.php/agora/article/view/113>> Acesso em 13/12/21.

BRASIL. **Constituição Federal da República Federativa do Brasil**. Disponível em <http://pactoensinomedio.mec.gov.br/images/pdf/constituicao_educacao.pdf> Acesso em: 10/01/22.

BRASIL. Presidência da República. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm> Acesso em: 10/01/22.

BRASIL. **Declaração de Salamanca Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais**. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>> Acesso em: 13/12/21.

ESTEBAN, Maria Teresa. **Avaliar: Ato Tecido Pelas Imprecisões do Cotidiano**. Disponível em <<http://23reuniao.anped.org.br/textos/0611t.pdf>> Acesso em: 27/01/22.

FREIRE, José Ribamar Bessa. **Cinco idéias equivocadas sobre o índio**. In Revista do Centro de Estudos do Comportamento Humano (CENESCH). Nº 01 – Setembro 2000. P.17-33. Disponível em <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/cinco_ideias_equivocadas_jose_ribamar.pdf> Acesso em: 30/11/21.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér; PRIETO, Rosângela Gavioli; ARANTES; Valéria Amorim. **Inclusão Escolar: Pontos e Contrapontos**. São Paulo, Editora Summus: 2006.

MARQUES, Indira Rocha. Et al. Ambiente Escolar e Segregação Social. Disponível em <<https://ocs.ige.unicamp.br>> Acesso em: 27/01/22.

MARTINS, Jeisa Ariele; SILVA, Raquel da; SACHINSKI, Ivanildo. **Educação Especial e Educação Inclusiva: Quem são estes Sujeitos na Sociedade?** Disponível em <<https://sppaic.fae.edu>> Acesso em: 10/01/22.

MARTINS, Maria de Fátima M. **Estudos de Revisão de Literatura.** Disponível em <https://www.arca.fiocruz.br/bitstream/icict/29213/2/Estudos_revisao.pdf> Acesso em: 31/01/22.

MELIÀ, Bartomeu. **Educação Indígena na Escola.** Disponível em <<https://www.scielo.br/j/ccedes/a/LP3BV6QHbqSgTdPYXT9YZFG/?format=pdf&lang=pt>> Acesso em: 09/12/21.

MINAYO, M. **Pesquisa Social; Teoria, Método e Criatividade.** Petrópolis, Editora Vozes: 2009.

OMOTE, Sadao. **Estigma no Tempo da Inclusão.** In Rev. Bras. Ed. Esp., Marília, Set.-Dez. 2004, v.10, n.3, p.287-308. Disponível em <<https://www.abpee.net/pdf/artigos/art-10-3-3.pdf>> Acesso em: 10/01/2022.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A Gramática do Tempo: Para uma Nova Cultura Política.** São Paulo, Editora Cortez: 2010.

ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS UTILIZADAS POR TRABALHADORES-ESTUDANTES ANTES E DURANTE O PERÍODO PANDÊMICO

Vanessa Aparecida de Santana¹

INTRODUÇÃO

A pesquisa aqui intitulada, Estratégias Pedagógicas utilizadas por trabalhador-estudante antes e durante o período pandêmico partiu do grupo EDIPET² (Grupo de Pesquisa Estratégias Didático-Pedagógicas voltadas ao Estudante-Trabalhador), do Instituto Federal de Sudeste de Minas, *Campus* São João del-Rei, Minas Gerais e foi dividida em duas partes.

O objetivo deste estudo consiste em analisar o agravamento da vulnerabilidade do trabalhador-estudante face à pandemia de Corona vírus³ que potencializou a referida situação, bem como as estratégias que trabalhadores-estudantes do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do *Campus* São João del-Rei e o do Instituto Federal de Minas Gerais, *Campus* Ouro Preto adotaram para permanência e conclusão de seus estudos.

A primeira etapa representa parte da atualização da pesquisa, desenvolvida entre os anos de 2017 a 2019, realizada com os discentes dos cursos técnicos e superiores do Instituto Federal do Sudeste de Minas, *Campus* São João del-Rei. A

-
- 1 Licenciada em Letras – Português/ Inglês pela Universidade Presidente Antônio Carlos, Barbacena, Mg e Especializada em Didática e Trabalho Docente pelo Instituto Federal Sudeste de Minas, Campus São Joao Del Rei, Mg. E-mail: vanessasantanatj@yahoo.com.br.
 - 2 EDIPET/IF Sudeste MG - SJDR - Grupo de Pesquisa Estratégias didático-pedagógicas voltadas ao estudante-trabalhador do Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais – Campus São João Del Rei
 - 3 A pandemia do Novo Corona vírus, causada pelo SARS-CoV-2 é uma pandemia em curso, causando uma síndrome respiratória aguda grave 2 (SARS-CoV-2) de origem zoonótica, que surgiu em, dezembro de 2019, na cidade de Wuhan, na China. Classificada pela OMS (Organização Mundial de Saúde) como Emergência em 20 de janeiro de 2020 e definida como Pandemia em 11 de março de 2020. No dia 10 de abril de 2020 o vírus já havia causado mais de cem mil mortes e infectado mais de 1,6 milhão de pessoas no mundo, atingindo mais de um milhão de mortes em 28 de setembro de 2020. O vírus se espalha pelo ar e superfícies contaminadas e atinge o organismo do homem pela boca, nariz e olho; os sintomas são variáveis, algumas pessoas são assintomáticas e outras sintomáticas apresentando febre, tosse, dificuldade de respirar, perda de olfato e paladar podendo levar o paciente à morte com o agravamento do quadro. Acesso em: <https://jornal.usp.br/artigos/covid2-o-que-se-sabe-sobre-a-origem-da-doenca/>

segunda parte da pesquisa partiu da necessidade de acompanhar os métodos que os discentes, docentes e a Instituição adotaram para dar continuidade, ou, não aos estudos, diante das várias dificuldades enfrentadas pelo indivíduo aqui analisado perante a nova crise mundial, provocada pelo novo Covid-19 que diante do afastamento social provocou uma nova dinâmica no campo educacional, social e político. Em 2017, foram 150 entrevistados; enquanto em 2019, foram entrevistados 244 educandos. A segunda parte da pesquisa deu-se em 2020 em meio a pandemia do novo Corona vírus, momento no qual a população viveu o isolamento social a aplicação do questionário é feita de forma virtual devido ao fechamento das escolas, universidades e institutos a coleta de dados ocorreu por meio de questionário online autoaplicado, disponibilizado na plataforma *Google Forms*. Proporcionando um monitoramento histórico desses indivíduos, trabalhadores-estudantes e as estratégias encontradas que favoreceram a continuação dos estudos.

Na busca de alcançar o objetivo proposto a pesquisa desenvolveu-se através da elaboração, aplicação e análise do questionário *online* auto aplicado, disponibilizado na plataforma *Google Forms* desenvolvido pelo Grupo EDIPET utilizando como método o *survey*⁴. Analisar as estratégias pedagógicas utilizadas por trabalhadores-estudantes, docentes e pelas Instituições antes e durante a pandemia faz-se necessário para acompanhar a forma que o indivíduo, que tem o trabalho como fonte de subsistência e o estudo como fonte de ascensão pessoal, social e profissional, mesmo sem garantias se organiza e quais métodos utiliza para dar continuidade e concluir os estudos mesmo em meio ao desfavorável contexto.

Estudos anteriores procuraram esclarecer as estratégias utilizadas pelo estudante que também trabalha e através de variáveis como: apoio de familiares, docentes, Instituição Superior e ações políticas favorecem para a permanência ou evasão acadêmica.

4 O método *survey* é apropriado em pesquisas quantitativas quando se deseja responder questões do tipo: “o quê?”, “por que?”, “como?” e “quanto?”; quando o foco da busca é sobre “como está acontecendo?”, ou, “como e porque isso está acontecendo?”, quando não se tem interesse ou não é possível controlar as variáveis dependentes e independentes e quando o objeto de pesquisa ocorre no presente ou no passado recente. Pinsonneault & Kraemer (1993) classificam a pesquisa *survey* em relação ao propósito como: explanatória – com objetivo de testar uma teoria e as relações causais, exploratória – familiarizando com o tópico ou identificando os conceitos iniciais sobre um tópico e descritiva – buscando identificar quais situações, eventos, atitudes e opiniões estão manifestos em uma população. Um dos instrumentos que podem ser utilizados pelo *survey* é o questionário e estrategicamente pode ser desenvolvido por entrevista pessoal – fechada, semiaberta, ou aberta – presenciais, ou remotamente utilizando vias como: correios, internet, etc. Foi utilizado para análise dos dados a base de referencial teórico de Laurence Bardin em sua obra *Análise de Conteúdo* (1977) para a codificação, denominação de elementos através de quadros que materializasse as respostas obtidas, na obtenção de determinantes que projetasse o objetivo da pesquisa.

Na busca de revisão da literatura observou - se que nos estudos de Vargas e Paula (2013) as instituições de ensino não tem uma estrutura adequada para atender o seu maior contingente, que é o trabalhador estudante e estudante trabalhador, pois estão voltadas para o ensino em tempo integral. Também concluem que os documentos legais embora preguem a igualdade, não dão conta de atender às carências das trabalhadoras que estudam nas instituições de ensino superior. Estudos de Fagundes, Luce e Espinar (2014) concluem que o ensino médio favorável pode ser uma variável que aumenta o êxito acadêmico dos alunos no ensino superior e sugerem medidas de orientação que incluam estudantes de diferentes perfis, como, idade, situação econômica e nível educacional, tendo em conta os novos papéis desempenhados pela educação em nível superior. Silva, et al. (2015) observaram em seus resultados, que os alunos com maior renda familiar participam mais de atividades acadêmicas. Constam também que o fato de não trabalhar e não ter filhos aumenta o desempenho acadêmico. Concluem que o tempo disponível aos estudos é um elemento fundamental para otimizar o desempenho acadêmico e que a dedicação exclusiva para a faculdade influencia diretamente nas notas alcançadas pelos alunos.

Do ponto de vista social a urgência na criação, testagem e uso efetivo de vacinas e medicamentos, ações para conter a propagação da doença indicam as inferências éticas e de direitos humanos que requer uma análise crítica e prudente para ações estratégicas. As doenças são fenômenos biológicos e sociais. As emergências, principalmente globais, como é o caso da Pandemia do Covid-19 desafiam, intensificam e aceleram processos como sentidos, transitoriedade e incertezas do momento presente tornando-se objetos de estudos para cientistas sociais e historiadores. Oportunidade ímpar para analisar a própria “ciência em ação” como coloca Latour em seu livro, *Ciência em Ação* e o quanto a perspectiva etnográfica afeta a análise da pesquisa⁵. A circulação do novo Corona vírus evidenciou as contradições do capitalismo, ou seja, mesmo que o vírus não faça distinção de pessoas, as próprias desigualdades sociais dão conta disso. Para a filosofia, é a pobreza, a xenofobia e a falta de políticas assistenciais que põem em xeque o debate sobre quais vidas realmente importam.

A crise ecológica global retomou algumas noções de fato social, totalidade social, consciência coletiva, dualidade humana, representações coletivas e simbólicas, indistinção entre cultura e natureza. O Sars-Cov-2 até então desconhecido ganha representação e simbolização, o real impõe-se de modo inevitável produzindo crises sociais. A natureza torna-se portanto o inconsciente em movimento e no lugar de encontro entre a natureza e cultura, o Sujeito e o Outro, o inconsciente fundamenta a intersubjetividade adquirindo função simbólica. Para a sociologia,

5 LATOUR, 2012

o Sujeito é dotado de intencionalidade, do ponto de vista transitório definido pelo olhar do Outro, constitui um *habitus*, portanto é descentrado, colocando-se em dúvida e abrindo-se a fontes de conhecimentos e respectivamente relacional.

Decreto 47.891, 20 de março de 2020 declarou estado de calamidade pública em todo território de Minas Gerais em decorrência da pandemia causada pelo Coronavírus. O Plano Minas Consciente⁶, criado pelo Governo mineiro.

Em 19 de março de 2020 o Prefeito do município de São João Del Rei, Nivaldo José de Andrade assinou o decreto 8.601 com medidas de prevenção, enfrentamento e contingenciamento da Covid-19. A partir deste decreto de enfrentamento criou-se um Comitê de enfrentamento ao Covid-19, dentre as ações estavam: páginas em redes sociais para divulgação de combate a pandemia, boletins diários com números de casos de infectados e óbitos.⁷

Em Ouro Preto o Prefeito, Júlio Ernesto de Grammont Machado de Araújo assinou o decreto 5.660 declarando situação de emergência em Saúde Pública criando ações para contenção e propagação do novo Coronavírus e em 23 de Março declarou calamidade pública. Dentre as atividades para contenção e segundo o Plano Minas Consciente, de acordo com o decreto 5.657 de 17 de março, considerando o agravamento do vírus estavam: aquisição de bens e serviços para o município, suspensão de atividades como: shoppings, salões de beleza, clubes de serviços e lazer, academias, autoescola, casas noturnas, cinemas, consumos em bares, padarias e lanchonetes e quaisquer atividades que facilitem a aglomeração. ⁸O município também aderiu ao Plano Minas Consciente no intuito de participar no enfrentamento da pandemia foi definida como microrregião sendo atendida e auxiliada pela macrorregião da região central, Itabirito.

Diante deste fragilizado cenário da democracia e das possibilidades de

6 O Plano Minas Consciente definiu as Ondas como: Verde, Amarela, Vermelha e Roxa, elas possuíam uma lógica gradual e sequencial de abertura, para que a retomada acontecesse de forma progressiva na sociedade, observando os impactos na rede assistencial. Esta análise era feita pela Secretaria de Estado de Saúde, os dados por macrorregião e microrregião de saúde. Os indicadores utilizados eram: Taxa de Incidência Covid-19; taxa de Ocupação de leitos UTI Adulto; taxa de Ocupação por Covid-19; leitos por 100 mil habitantes; positividade atual RT-PCR; % de aumento da incidência; % de aumento da positividade dos exames PCR. Várias ações foram utilizadas para conter a doença, como: aquisição de respiradores, verba para manutenção e melhoramento dos hospitais e casas de saúde da cidade, fechamento do comércio, restaurantes e bares.

7 O primeiro caso registrado na cidade de São João del Rei foi no dia, 24 de março de 2020; e até 23 de março de 2022 a cidade notificou 17083 (7741 do sexo masculino, 9342 feminino) positivos dentre estes 265 óbitos confirmados pelo Covid-19. Até a data 12 de abril de 2022 4ª dose da vacina, chamada segundo reforço já estava chegando a população maior de 70 anos – Fonte: <https://covid.saojoaodelrei.mg.gov.br>.

8 Em Ouro Preto o primeiro caso registrado pelo corona vírus foi no dia 16 de maio de 2022 e até a data, 08 de abril de 2022 a cidade registrou 13042 casos positivos, destes 141 óbitos confirmados pela doença. – Fonte: <https://ouropreto.mg.gov.br/coronavirus> e <https://defatoonline.com.br/ouropreto-confirma-primeira-morte-por-coronavirus/>

conter o vírus, da crise sanitária mundial, as aulas presenciais da Educação Básica e Superior presenciais foram interrompidas. Os Institutos Federais do Sudeste de Minas e os Institutos Federais de Minas suspenderam suas aulas e as atividades presenciais, em 17 de março de 2020 de acordo com as exigências e orientações da Organização Mundial da Saúde (OMS) no intuito de conter a transmissão da doença, considerando a Portaria MEC nº329, de 11 de março de 2021. As atividades administrativas continuaram de forma remota.

O indivíduo analisado nesta pesquisa, trabalhador-estudante pertencente a um segmento social limitado que se insere no mundo do trabalho cada vez mais precocemente, tanto para ajudar a família, garantir sobrevivência, como para afirmação de sua identidade, autonomia material, capacidade de consumo. Tem obstáculos como o cansaço do dia-a-dia para dificultar o seu desempenho no aprendizado. As políticas públicas são meios que este indivíduo utiliza para a busca da equidade socioeconômica e educacional.

ESTRATÉGIAS DIDÁTICO-PEDAGÓGICAS DOS TRABALHADORES - ESTUDANTES ANTES DA PANDEMIA

Considerando o cenário que o trabalhador-estudante encontrava-se para enfrentar a pandemia e conseqüentemente desemprego, desigualdades, crise na saúde pública e na economia este indivíduo que já se encontrava em situação de vulnerabilidade, encontra na flexibilização do trabalho novas formas para continuar a sobreviver. A nova morfologia do trabalho caracteriza-se pela precarização e perda dos direitos trabalhistas. Nesse contexto, a busca por variáveis que justificasse o estudo observadas nos anos de 2017 e 2019 a análise demonstrou que muito antes da crise de saúde pública implodir, o trabalhador-estudante é compelido a organizar seu tempo, muitas vezes escasso, para dar conta da demanda educacional. Assim, a primeira variável analisada refere-se às horas dedicadas aos estudos nas pesquisas de 2017 e 2019, ou seja, antes do período pandêmico.

Dados indicam que apenas 1% dos entrevistados conseguem 7 horas para aos estudos além do horário das aulas, enquanto 37% tem apenas uma hora disponível e 13% não conseguem se dedicar aos estudos além do período de aula. Nessa perspectiva, percebe-se o quanto o indivíduo, submetido a uma condição extrema de trabalho prejudica a sua dedicação aos estudos, estando mais propenso à evasão. Antes mesmo da pandemia causada pelo Covid-19 os trabalhadores-estudantes já enfrentavam ausência de infraestruturas, de políticas públicas que garantisse a equidade, falta de materialização da teoria às ações efetivas que realmente abranjam a realidade do estudante. O Brasil é caracterizado por desigualdades sociais e econômicas reverberando em potenciais distintos de

investimento em educação e outras políticas sociais, além de condições de oferta de ensino diferenciadas (SILVA, 2017, 2019).

Uma outra variável importante analisada relacionada à estratégia utilizada pelo trabalhador-estudante nas pesquisas de 2017 e 2019 é a participação em atividades extracurriculares. Dos entrevistados (40%) responderam nunca ter participado de atividades extracurriculares, 55,3% (83) raramente, ou, ocasionalmente participavam, 12% (18) participavam frequentemente, ou, sempre das atividades. As pesquisas de Carvalho; Dias; Silva (2018) demonstram que 40% dos investigados nunca participaram desse tipo de atividade. Já em 2019 a taxa de não participação foi de 40% (98), justificando a dificuldade de conciliar estudo e trabalho, enquanto 60% (146) não há relatos. Partindo do princípio de igualdade e dos direitos de igualdade específicos consagrados numa Constituição, se assegura que o Estado trate os seus cidadãos como fundamentalmente iguais, e, por consequência, aplica-se a função de não discriminação a todos os tipos de direitos: aos direitos, liberdades e garantias pessoais; de participação política; direitos sociais e aos direitos à prestação.

Dando continuidade à pesquisa foi observado a variável local para estudar, Carvalho; Dias; Silva (2018, p. 142) apontam que “no geral, entre os discentes investigados, em 69% dos casos, os espaços para estudar são a casa, seguido do local de trabalho (36,3%). O espaço da biblioteca aparece em apenas 2% das respostas”.

Assim, ao serem perguntados sobre a possibilidade de se dedicarem somente aos estudos, somente 7% disseram que sim (CARVALHO, DIAS; SILVA, 2018), enquanto na pesquisa realizada por Matos et al. (2020) esse número foi de 18%.

A estes dados pode-se analisar que mesmo antes do período pandêmico, da crise que paralisou o mundo e a economia o trabalhador-estudante utilizava como local de estudo, quase de forma exclusiva o lar e a maior parte dos entrevistados já encontrava dificuldade para se dedicar exclusivamente aos estudos sendo a necessidade de trabalhar, sobreviver e sustentar a família se tornando um ponto norteador para a evasão escolar nos cursos superiores.

As estratégias didático-pedagógicas para conciliação entre trabalho e estudo foram identificadas por Carvalho; Dias; Silva (2018), conforme tabela seguinte:

Tabela 1 – Identificação e frequência de estratégias didático-pedagógicas dos estudantes para conciliar trabalho e estudo.

Cursos Técnicos		Cursos Superiores
%		%
Máxima atenção às aulas	31,9	17,2
Fins de semana (folga)	17,7	35,5
Estudar logo após as aulas	14,9	20,4
Internet (videoaulas)	13,5	14
Anotações no caderno/notebook	5,6	8,6
Pesquisas extras	4,2	1,2
Estudar somente para provas	1,4	-
Outros	6,4	3

Fonte: Adaptação a partir de Carvalho; Dias; Silva (2018, p. 143)

Nesta variável observa-se que apenas 31,9% dos discentes dos cursos técnicos e 17,2% dos cursos superiores tem máxima atenção às aulas, enquanto 4,2% dos estudantes dos cursos técnicos e 1,2% dos cursos superiores fazem pesquisas extras. Logo nota-se que no curso superior a demanda maior e há maior dificuldade de se dedicar. Os dados corroboram com os resultados obtidos no estudo de Moreira, Lima e Silva (2011) onde existe clara dificuldade dos alunos da amostra de pesquisa, em conciliar trabalho e estudo, lesando seu rendimento acadêmico.

Em relação as estratégias dos docentes, em 2019, os estudantes identificaram que os docentes utilizaram como estratégias as seguintes ferramentas:

Tabela 2 – Estratégias didático-pedagógicas utilizadas pelos docentes

Cursos técnicos		Cursos Superiores	
Metodologia	Porcentagem	Metodologia	Porcentagem
Realização de trabalho em grupo na aula	0,44	Realização de trabalho em grupo na aula	0,33
Prazos mais longos para os trabalhos	0,19	Prazos mais longos para os trabalhos	0,33
Trabalhos extraclasse	12,5	Trabalhos extraclasse	0,06
Segunda oportunidade para entrega de trabalhos	0,06	Segunda oportunidade para entrega de trabalhos	0,04

Fonte: Dados da pesquisa

A didática utilizada pelos docentes orienta e articula os caminhos no processo do ensino aprendizagem dos discentes, entrelaçando ao contexto em que a docência ocorre e carrega conhecimentos científicos que são transformados em

saberes escolares. Os elementos das estratégias didáticas, a relação entre docente, discente, conteúdos, objetivos, planejamento, avaliação e metodologias requerem um fio condutor possibilitando um sentido à prática de ensino e à aprendizagem do aluno. É a didática que conduz o professor apontando caminhos para que o aluno alcance o objetivo proposto (LIBÂNEO, 1990). Cada vez mais os estudos demonstram que seja necessário considerar o aluno enquanto ser social, considerar seu conhecimento de mundo e garantir que as estratégias didático-pedagógicas possibilitem que os discentes cheguem juntos ao objetivo final.

A materialidade viva do trabalho didático envolve aspectos como: relação educativa em sua concretude, formas históricas do docente e discente, recursos que mediam essa relação. O momento histórico torna a prática docente um momento singular.

Assim as relações didáticas passam por desafios (conhecer quem é o aluno, atrair o aluno, postura de ambos que devem ser considerados quanto à escolha das estratégias metodológicas, da definição dos objetivos, da avaliação e de outros elementos didáticos, colocando ao professor premissas básicas para efetivação do processo de ensino e aprendizagem (ALMEIDA, 2015).

ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS DOS TRABALHADORES - ESTUDANTES DURANTE A PANDEMIA

As estratégias didático-pedagógicas dos trabalhadores-estudantes já eram diversas antes do surgimento do novo Corona vírus no final de 2019. Considerando que o fato de trabalhar e estudar se manteve para o público investigado, pode-se indagar quais as condições sociais que eles se encontram para conciliarem trabalho, estudo remoto e pandemia. No questionário aplicado durante a pesquisa aqui relatada, os estudantes foram perguntados se concordavam com a oferta de aulas remotas, utilizando ferramentas virtuais.

Dentre as respostas, no *Campus* São João del Rei, 63,9% responderam que “sim” e no *Campus* Ouro Preto, 59,4%. Assim, a maioria dos estudantes que trabalham, de ambos os Campi, manifestaram acordo com esse tipo de oferta diante da impossibilidade sanitária de aulas presenciais. As variáveis relacionadas às condições para estudar na pandemia dos estudantes investigados, foram objeto de análise, nesta seção, as variáveis: condições de acompanhamento de aulas remotas; uso progressivo de plataformas digitais em geral; posse de equipamentos; internet; espaço físico; tempo para estudar; conhecimento em tecnologia digital; conhecimento sobre a utilização do sistema acadêmico institucional; apoio familiar para estudar; e, por fim, alteração nas condições de trabalho que interferiram nos estudos.

Na variável, condições de acompanhamento de aulas remotas⁹ (estrutura física, equipamentos, psicológicas) de participação no ensino remoto, dos 192 respondentes do *Campus* de São João del Rei, 65,1% afirmaram ter condições necessárias para acompanhar as aulas via internet, enquanto 34,9% informaram não terem recursos para o acompanhamento. No Instituto Federal de Ouro Preto, dos 119 entrevistados, 66,4% responderam ter recursos para acompanhar as aulas de forma remota e 33,6% responderam não ter condições.

Às aulas presenciais não sendo possíveis o trabalhador-estudante enfrentou outro dilema, ter o lar como o lugar de estudo e de trabalho, para as atividades não essenciais; dividindo o espaço, a atenção e equipamentos tecnológicos com a família. Estaria este indivíduo preparado para atender mais essa demanda? Estaria a família preparada para ser suporte neste momento perturbador? A segunda variável observada é sobre o uso pregresso das plataformas digitais em geral. Dos entrevistados do *Campus* São João del Rei, 56,2% responderam já terem utilizado, enquanto 43,8% responderam nunca terem utilizado as plataformas digitais. Do *Campus* Ouro Preto, 56,3% já utilizaram e 43,7% nunca fizeram uso de plataformas digitais.

Outra área de preocupação é o uso das TIC nas escolas. Segundo o Cetic.br/NIC.br19, em 2017, apenas 39% dos estudantes nas áreas urbanas usavam a Internet nas escolas. Nas áreas rurais, o cenário de conectividade era pior: apenas 36% das escolas tinham acesso à Internet. Os resultados [...] revelam que, embora algumas políticas públicas específicas tenham sido implementadas na última década, o acesso e o uso das TIC nas escolas brasileiras ainda não progrediram satisfatoriamente²⁰ (UNESCO, 2019, p. 188–tradução livre).

No artigo “O professor e a tecnologia: o impacto do uso das TIC’S no processo de ensino-aprendizagem” escrito por Ari de Sousa Santos (2020) questiona qual o papel do professor mediante o Impacto do uso das TIC’s no processo ensino-aprendizagem, de que forma o professor e a tecnologia corroboram para o desenvolvimento do ensino-aprendizagem de forma a não substituir o professor. Este artigo foi escrito em janeiro de 2020, demonstrando que o setor educacional já enfrentava desafios de incorporação das novas tecnologias além da falta de possibilidades de elaboração, desenvolvimento e avaliação pedagógicas, não estando preparado para lidar com transformações repentinas.

Logo em seguida, essa transformação repentina que o professor não

9 Aulas remotas são entendidas como as que docente e discente estão em diálogo sincrônico, mas distantes espacialmente. E é por isso que a preferência para descrever o que tem sido encaminhado para o processo educacional durante o afastamento social é empregar a expressão: atividades de promoção do processo de ensino-aprendizagem mediadas pelas TDIC - Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação. (cf. CAMPANHA NACIONAL PELO DIREITO À EDUCAÇÃO, 2020, p. 5)

estava preparado para enfrentar transformou-se na única possibilidade de fazer a educação chegar ao aluno, escancarando o despreparo e a falta de políticas voltadas para unir os atores sociais do âmbito educacional, professor, aluno e a tecnologia. Mais uma vez a estratégia é a base para o fazer se tornar possível.

É importante tratar do despreparo dos docentes e da impossibilidade dos alunos na adequação deste ambiente virtual, visto que a educação deveria ser voltada para todos e conforme dados 33,6% responderam não ter condições de acompanhar as aulas. A disponibilização das aulas em modo ERE (Ensino Remoto), mediados pelas TIC's (Tecnologias de Informação e Comunicação) reverberaram problemas educacionais e de ordem socioeconômicas a que o trabalhador-estudante enfrenta para traçar estratégias que o conduzam de forma equitativa e proveitosa o ensino-aprendizagem.

Desta forma, se faz necessário o diálogo com gestores, profissionais da educação, comunidade escolar e todos os atores sociais envolvidos no processo educacional, de maneira que as decisões a serem tomadas em cada sistema de ensino, contribuam decisivamente para minimizar os prejuízos decorrentes desta situação de pandemia, com impactos não apenas no calendário escolar, mas na vida de cada cidadão(a) brasileiro(a), e mais que isso, que possam contribuir para que as atividades curriculares assegurem as aprendizagens previstas no Projeto Pedagógico das Escolas, que devem ser ressignificados (UNCME, 2020, p. 3).

Uma outra variável observada foram as informações sobre equipamentos, internet, espaço físico, tempo e conhecimento em tecnologia digital e de utilização do sistema acadêmico institucional. No *Campus* de São João Del Rei 21,9% afirmaram não possuir equipamentos necessários para acompanhar as aulas, 16,7% não possuem internet que suportavam as aulas remotas; 28,10% não possuem espaço físico adequado para acompanhar as aulas. No *Campus* de Ouro Preto 26% responderam não possuir equipamentos necessários para acompanhar as aulas; 18,5% não possuem internet que suportavam as aulas remotas; 31% não possuem espaço físico adequado para acompanhar as aulas e 27% afirmaram não saber utilizar o sistema acadêmico da instituição.

Os dados trazidos pela pesquisa partiu de uma perspectiva sociológica para analisar o indivíduo intitulado de trabalhador-estudante, participante de duas esferas que compõe a sociedade na construção do ser social, pois tanto trabalha para a subsistência, sustento individual e familiar quanto estuda, para realização pessoal, busca ou pelo ato de mover socialmente como forma de almejar melhores condições. Buscando compreender quem é este trabalhador-estudante foi considerado suas diversas vivências, suas relações sociais que o possibilitaram se organizar de forma estratégica para o processo educativo. No intuito de conhecer o indivíduo da pesquisa, o contexto pesquisado e seus objetivos fez-se

necessário buscar o conceito de identidade trazido por Bauman (2003, p. 22-23), antes do século XX, o debate sobre identidade estava relacionado única e exclusivamente a “um objeto de meditação filosófica”. Falar sobre identidade, no momento em que uma pandemia escancara ainda mais os obstáculos de desigualdades torna-se relevante trazê-la para o âmbito sociopolítico. Há uma dúvida de definições com perspectivas que direcionam tanto para identidade social e pessoal, a qual se define por conceitos e representações de si; quanto para identidade cultural, conjunto de significados compartilhados e características que assinalam pertencimento de realidades, grupos ou categorias.

É importante também destacar o conceito de identidade enquanto narrativa. Gerada e constituída no processo prático de ser contada para os outros, chamado de interculturalidade, a sociedade embebida no sujeito. Se o discurso não cria a diferença, ao menos a organiza, produzindo identidades que se consolidam em processos sociais que se expressam em ações simbólicas, textuais ou contextuais.

Do mesmo modo é válido ressaltar o conceito de identidade profissional. Pela perspectiva da psicologia social este conceito passa pelo reconhecimento do sujeito nas relações sociais, pelo aspecto consciente (unicidade e coerência no discurso para outros sujeitos no meio social), a constância, a continuidade (a construção que envolve aspectos do passado, presente e futuro na construção do profissional inserido em um projeto de vida), semelhanças e diferenças. Caracterização por semelhança e não por igualdade, sujeitos diferentes compartilhando a mesma identidade social.

Cabe aqui conceito de *habitus* do sociólogo Pierre Bourdieu (1972) que define como “sistemas de disposições duráveis, estruturas estruturadas predispostas a funcionarem como estruturas estruturantes”, um conjunto de modo de pensar, comportamentos, estilo de vida herdado do meio familiar e reforçado no meio escolar. Processo simultaneamente individual e coletivo, práticas sociais e um processo de incorporação de valores morais, articulação de uma construção sócio-histórica de valores morais, tornando-se hegemônica para conjuntos de classes. (BOURDIEU, Pierre, 1972. p. 89-94).

Na oportunidade de identificar o indivíduo analisado no estatuto do trabalhador-estudante direcionado especificamente aos cidadãos que conciliam trabalho com os estudos, encontra-se amparado no Código do Trabalho nos artigos 89º e em legislações complementares. A Lei n.º 5.452, de 1º de Maio de 1943 e acrescido pelo Projeto de Lei (PL) nº 5524/2019, denomina “trabalhador-estudante, o trabalhador que frequenta qualquer nível de educação escolar, bem como curso de pós-graduação, mestrado ou doutoramento, com duração igual ou superior a seis meses¹⁰

10 Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de Maio de 1943 - Legislação Trabalhista; Consolidação das

O discurso obscurantista da dinâmica neoliberal pregou durante o processo pandêmico a negação em relação a vacina e ao isolamento social, preocupando-se apenas com o atraso econômico. A lógica desta fala neoliberal e com formatos *Toyotistas* propagou-se *fakenews* e salientou-se a possibilidade de maior flexibilidade trabalhista à classe que SOUZA (2009, p.25) ironicamente denomina como, “ralé estrutural”, destituída tanto do capital cultural quanto do econômico e desprivilegiada de meios para obtê-los; classe herdeira da tradição escravocrata. O senso comum tem a função de justificar a estruturação de classes a partir da ideia de meritocracia “ganha mais quem se esforça mais” e Souza denomina “mito de brasilidade”. Para este autor a naturalização da desigualdade social brasileira ocorre a partir da desvalorização simbólica em atividades como: trabalho desqualificados e informais levando o indivíduo a exaustão.

A variável apoio familiar representa uma estratégia na dúbia jornada entre trabalhar e estudar, tendo o trabalho como prioridade de sobrevivência e o estudo como forma de ascensão socioeconômica, considerando o nível socioeconômico e cultural que esses indivíduos participam. Numa escala de 1 a 5, onde 1 representa nenhum apoio e 5 apoio total, no Campus de São João Del Rei 7,8% responderam não ter nenhum tipo de apoio, enquanto 36% responderam ter apoio total. No Campus de Ouro Preto 17,6% afirmaram não ter nenhum apoio e 42% apoio total para acompanhamento às aulas remotas. Esta variável salienta a necessidade da rede de apoio que o trabalhador-estudante precisa para continuar no mundo acadêmico, principalmente frente as novas estruturas de trabalho e estudo que a pandemia do Covid-19 trouxe preconizando cada vez mais o tempo, o espaço e a disponibilidade.

Como fica a situação do trabalhador-estudante que não detém desta rede de suporte? Com as várias mudanças que a sociedade, a família e as instituições de ensino passaram com toda a catástrofe que o Covid-19 trouxe, a reestruturação do cotidiano fez com que a rede de apoio se tornasse cada vez mais importante no equilíbrio entre estudar e trabalhar. O trabalhador-estudante enfrentou experiências devastadoras. O medo, o isolamento, a morte, o desemprego, a família toda em casa em muitos casos, a divisão dos equipamentos eletrônicos para uso dos filhos na continuidade dos estudos, trabalhar em casa e dar atenção aos filhos, ou trabalhar fora e enfrentar o medo de ser contaminado e transmitir aos demais familiares. Nesse contexto de dificuldades econômicas, sociais e psicológicas o fracasso escolar e a evasão ficam ainda mais propícias.

Aliado a este dado a pesquisa traz a variável gênero, na qual a predominância do sexo feminino é identificada. Em São João del Rei dos entrevistados 70%(135) dos respondentes são do sexo feminino e em Ouro Preto esse número representa 57,10% (69) são do sexo feminino. Dados que coloca a mulher,

mesmo sendo muitas vezes a principal representante do seio familiar com obrigações que vão além de mãe, mulher estão em busca de sua conquista profissional. Além disso, as “[...] indústrias diretamente afetadas [...] – como viagens, turismo e produção de alimentos – têm maior concentração de mulheres. A carga de cuidados para as mulheres, que costuma ser três vezes maior do que a dos homens, aumentou exponencialmente.” (NAÇÕES UNIDAS – BRASIL, 2020, s/p.). A mulher, trabalhadora e estudante representa grupo social bastante afetado no período pandêmico.

[...] dominam na prestação de cuidados dentro e fora das famílias. Dominam em profissões como enfermagem ou assistência social, que estarão na linha da frente da prestação de cuidados a doentes e idosos dentro e fora das instituições. Não se podem defender com uma quarentena para poderem garantir a quarentena de outros. São elas também que continuam a ter a seu cargo, exclusiva ou majoritariamente, o cuidado das famílias. [...] o machismo que impera e quiçá se reforça em momentos de crise e de confinamento familiar. Com as crianças e outros familiares em casa durante 24 horas, o stress será maior e certamente recairá mais nas mulheres. O aumento do número de divórcios em algumas cidades chinesas durante a quarentena pode ser um indicador do que acabo de dizer. Por outro lado, é sabido que a violência contra as mulheres tende a aumentar em tempos de guerra e de crise – e tem vindo a aumentar agora. Uma boa parte dessa violência ocorre no espaço doméstico (SANTOS, 2020, p. 16).

A variável gênero, corrobora com os resultados obtidos nas amostras de Rangel e Miranda (2016), e Araújo et al (2013) que demonstram que o gênero tem influência sobre o desempenho acadêmico, porém discordam dos resultados obtidos na amostra de Meurer, et al (2017), Nogueira, et al (2013) e Sancovshi, Fernandes e Santos (2009) que expõe que o gênero não influencia de forma relevante sobre o desempenho acadêmico.

Por fim, a última variável refere-se à alteração nas condições de trabalho, impactando de forma negativa nos estudos. No *Campus* São João del Rei, 39,6% dos investigados sentiram essa mudança negativa, enquanto no *Campus* Ouro Preto foram 47,9% que responderam que as alterações ocorridas no trabalho, frente à pandemia, dificultaram ainda mais a continuidade dos estudos. Logo, esses dados possuem relação direta com as estratégias que os estudantes precisavam estabelecer na organização entre trabalho e estudo diante do acirramento das dificuldades.¹¹

11 BRASIL. Poder Executivo. MEDIDA PROVISÓRIA Nº 936, DE 1º DE ABRIL DE 2020. Institui o Programa Emergencial de Manutenção do Emprego e da Renda e dispõe sobre medidas trabalhistas complementares para enfrentamento do estado de calamidade pública reconhecido pelo Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020, e da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do coronavírus (covid-19), de que trata a Lei nº 13.979, de 6 de fevereiro de 2020, e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Atos do Poder Executivo, Brasília, DF, 01 abr.

De acordo com a Consolidação das Leis Trabalhistas (CLT) o trabalhador deve comprovar sua condição de estudante e o empregador deve elaborar um horário flexível que permita que o trabalhador-estudante frequente às aulas, não sendo possível ajustar o horário ele poderá se ausentar do trabalho para frequência de aulas e provas avaliativas sem perda de quaisquer direitos. Além disso, o artigo 92º do Código do Trabalho estipula que “o trabalhador-estudante tem direito a marcar o período de férias de acordo com as suas necessidades escolares, podendo gozar até 15 dias de férias interpoladas, na medida em que tal seja compatível com as exigências imperiosas do funcionamento da empresa”¹²

Trabalhadores com relações cada vez mais fragmentadas, tendo seus direitos, ou, até mesmo seu trabalho extinto devido ao aumento da nova forma de “uberização” ainda mais robotizada, tão logo esse indivíduo necessita garantir o seu sustento se anulando e sentindo sua mão de obra explorada ao máximo. (ANTUNES, 2020).

Por outro lado, um dado é revelador da importância dos estudos na vida dos investigados: ainda que em condições ainda mais desfavoráveis que antes da pandemia, a maioria absoluta dos estudantes que trabalham pretende dar continuidade aos estudos: 88,2% no *Campus* Ouro Preto e 83,9 % no *Campus* São João del Rei.

Bernard Charlot, sociólogo que analisa a relação entre desempenho escolar, a classe social dos pais e sucesso, ou fracasso escolar pontua a partir de suas análises, que o ser humano vai se apropriando, se constituindo e se construindo através do tornar-se homem, homonização; do tornar-se único, singularidade e do pertencimento social, socialização e para que esse movimento contínuo aconteça o indivíduo está sempre aprendendo e fazendo uma relação cada vez mais intrínseca, direcionada, mobilizada e motivada. O indivíduo aqui analisado busca na educação uma ascensão social, mas em meio a tantas dificuldades para conseguir continuar e concluir precisa ser mobilizado e motivado para que a relação do saber seja significativa. (CHARLOT, 2000)

Nesse sentido, e complementando o estudo aqui proposto, será tratado a seguir as ações institucionais frente à pandemia. As estratégias institucionais foram identificadas em ambos os *Campus* que adotaram medidas sociais de auxílio financeiro, de equipamentos e de internet para que o trabalhador-estudante tivesse condições que propiciassem a continuidade dos estudos, aos alunos de baixa renda, como Processo de Seleção do Benefício Emergencial de Inclusão Digital, editais de aquisição de equipamentos e contratação de serviços de internet. Além de questionários de Avaliação do Ensino Remoto Emergencial, norteando a

2020. Seção 1- extra p. 1. Disponível em: <http://www.in.gov.br/en/web/dou/-/medida-provisoria-n-936-de-1-de-abril-de-2020-250711934>. Acesso em: 02 jun. 2020.

12 Decreto-Lei n° 5.452, de 1° de Maio de 1943 - Legislação Trabalhista; Consolidação das Leis do Trabalho (CLT); CLT - 5452/43 – Projeto Lei n° 5524/2019 – Artigos 441-B, C, E, F,G

participação dos alunos ao ERE (Ensino Remoto Emergencial) como forma de acompanhamento da evolução e do contato com o sistema educacional; acompanhamentos psicológicos e pedagógicos, através de projetos que auxiliam os alunos no enfrentamento do momento para a continuidade ou trancamento dos cursos.

A princípio e de forma estratégica, o Comitê de Ensino do Instituto Federal elaborou questionário para verificar a possibilidade de acesso à internet e as habilidades na utilização de ferramentas de ensino-aprendizagem no ambiente virtual possibilitando intervenção e auxílio aos estudantes que necessitarem. O Edital “Benefício de inclusão Digital” tanto para aquisição de serviço de internet, no valor de R\$60,00 a R\$80,00 pagos em quatro parcelas, quanto para aquisição de equipamentos tecnológicos (para compra de notebook, computador ou *tablet*), no valor entre R\$800,00 a R\$1500,00 para alunos com renda *per capita* mensal família de até 1,5 salário-mínimo. Este edital teve como objetivo oferecer aos alunos a possibilidade de participar das aulas no ensino remoto. Além do auxílio Emergencial no valor de R\$200,00. Para auxiliar os alunos no funcionamento do Sistema Acadêmico (SIGA) os Institutos lançaram Edital para seleção do Mediador digital.¹³

[...] A conectividade de Internet é um ponto crítico do cenário digital brasileiro. [...] ainda existe uma população grande sem nenhum tipo de acesso, principalmente entre os mais [...] pobres e os que vivem em áreas rurais. Dados nacionais têm mostrado que 61% das residências brasileiras estão conectadas. Nas áreas rurais, apenas 34% das famílias [...]. Enquanto a Internet está presente em apenas 30% dos domicílios de baixa renda (status socioeconômico D e E), nos domicílios de alta renda (A e B) as proporções são de 99% e 93%, respectivamente, revelando grandes desigualdades em termos de acesso [...] (UNESCO, 2019, p. 188 – tradução livre).

O auxílio institucional é um apontamento da necessidade de equidade. O Instituto Federal do Sudeste de Minas e o Instituto Federal de Minas tem a preocupação e o compromisso ético e didático social pela superação das desigualdades socioeconômicas que os alunos de baixo nível social enfrentam com a falta de oportunidades e falta de auxílio governamental. A Pedagogia histórico – crítica de Saviani (2005) é uma didática contra-hegemônica com o compromisso ético-político de superação das desigualdades, da socialização do conhecimento historicamente produzido pelos homens e um entendimento das variações da materialidade da vida social que interferem no ensino-aprendizagem que devem ser observadas para que as ações de políticas públicas visem contribuir para que o indivíduo aqui pesquisado possa alcançar a linha de chegada com oportunidades iguais aos demais.

O indivíduo aqui analisado, trabalhador-estudante que já se encontrava

13 Acesso em: <https://www.ifsudestemg.edu.br/noticias/reitoria/divulgado-edital-de-selecao-para-atendimento-emergencial-de-estudantes-em-baixa-condicao-socioeconomica>

em situação de extrema vulnerabilidade sentiu sua situação sendo potencializada pela pandemia do Corona vírus, precarizando cada vez mais o trabalho com a perda dos diretos trabalhistas.¹⁴

Para o sociólogo francês, Bernard Lahire em uma de suas obras *Sucesso Escolar nos Meios Populares – As razões do Improvável* “a escola precisa ser uma estrutura estável para pessoas que fazem parte de um contexto social e familiar instáveis.” (LAHIRE, 2004) Os abismos já naturalizados e os que evidenciaram neste momento singular da história educacional deixa questionamentos: Qual o real papel da escola, enquanto estrutura física, social e de práticas pedagógicas? Qual aprendizado leva-se para o futuro educacional nas relações de estratégias entre os atores no processo de ensino aprendizagem? De que forma a perspectiva metodológica a partir da prática social transforma os saberes escolares?

O trabalhador-estudante colapsando de forma social, econômica, político e psicológica, ainda sim através de estratégias desenvolvidas por eles mesmos, pelas instituições e pelos docentes continuam em busca da mobilidade, utilizando os estudos como um instrumento eficaz de cidadania e pertencimento social. O sistema híbrido através de experiências e saberes partilhados de forma ubíquas problematizam deslocamentos que o ambiente escolar físico traz através das trocas de vivências enquanto ambientes de rede coletam e difundem nossas subjetividades e experiências, o que torna claro neste momento de crise de saúde pública que educação e tecnologia são indissociáveis no processo de ensino-aprendizagem.

Em suma as análises que esta pesquisa trouxe possibilitará um direcionamento para pesquisas futuras, pois a educação é uma ciência em ação, se o homem evolui, se há transformação social, tão logo a sociedade – políticos, discente, docentes e a instituição familiar - e a instituição acadêmica precisam identificar meios, práticas sociais através da leitura da realidade para que o homem se torne cada vez mais pertencente e crítico.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Hélio Manguiera de. **A didática do ensino superior: práticas e desafios**. Estação Científica. Juiz de Fora, MG, 2015

¹⁴ Como mulher, pesquisadora, trabalhadora e estudante de baixa renda recebi apoio familiar e institucional financeiro e pude imprimir na minha busca durante a pesquisa um sentido, uma direção e entender o porquê das limitadas situações que eu mesma vivenciei e senti. O qual difícil se tornou a dúvida jornada de trabalhar e continuar os estudos com o aparecimento do Covid-19, avanço do vírus, o contágio, o isolamento, o medo da morte, o medo de perder o emprego e a nova configuração de aproximação com a instituição e os docentes de forma remota, em ambiente virtual, em “escola sem tijolo”. A minha não desistência estava ligada ao sentido e ao prazer pelos estudos, às motivações extrínsecas e intrínsecas trazidas pelo aporte familiar e pela experiência do momento em que tudo acontecia de forma rápida e devastadora.

ANTUNES, Ricardo. **Uberização, trabalho digital e indústria 4.0**. São Paulo, Ed Boitempo, 1ª edição, 2020

____. **Riqueza e Miséria do Trabalho no Brasil II**. São Paulo: Boitempo, 2006. 5277 p.

BABBIE, Earl. **Métodos de pesquisa de survey**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1999

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Persona, Lisboa, 1977

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade Líquida**. Tradução: Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Zahar, 2003

BOURDIEU, Pierre. **Esboço de uma teoria da prática**, 1972.

____. **Gostos de classe e estilos de vida**. In: ORTIZ, R. (Org.). **Pierre Bourdieu: Sociologia**. São Paulo: Ática, 1983.

____. **Razões Práticas: sobre a teoria da ação**. Campinas, Papyrus, 1996

CARVALHO, Gisele Francisca da Silva; DIAS, Rafaela Kelsen; SILVA, Rhuan Jonathan da. (Orgs.). **A tensa relação entre o trabalho e o estudo no Brasil: os desafios enfrentados pelos estudantes do ensino técnico e superior noturno**. 1ª ed. São João del-Rei: S/N, 2018. v.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o Saber – elementos para uma teoria**. Editora Atmed, 2000. DURKHEIM, É. **As Regras do Método Sociológico**. São Paulo, Martins Fontes, 2007.

FAGUNDES, C. V.; LUCE, M. B.; RODRIGUEZ ESPINAR, S. **O desempenho acadêmico como indicador de qualidade da transição Ensino Médio-Educação Superior**. Ensaio (Rio de Janeiro (1993): avaliação e políticas públicas em educação. Vol. 22, n. 84 (jul./set. 2014), p. 635-670, 2014.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014, 56.ª edição.

GASPARIN, João Luiz. **Uma didática para Pedagogia Histórico – Crítica**. 5ª Ed. Revista – Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2012.

LAHIRE, Bernard. **Sucesso escolar nos meios populares – As razões do Improvável**. Editora Ática, São Paulo, 2004.

LATOURETTE, Bruno. **Ciência em Ação**. 2ª edição, São Paulo, Editora Unesp, 2012.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1990.

MATOS, Diogo Pereira; CARVALHO, Gisele Francisca da Silva; TITO, Luiz Filipe de Souza, RIBEIRO, Mariana Sampaio. **O universo do trabalhador-estudante: intersecções entre representações e identidades de empregados e empregadores**. SJDR: Diretoria de Pesquisa, pós-graduação e inovação, 2020. 17p.

MOSCAROLA, J. **Enquetes et analyse de données**. Paris, Vuibert, 1190. 307p.

OLIVEIRA, Kaio Eduardo de Jesus; PORTO, Cristiane de Magalhães. **Educação e Teoria Ator-Rede: fluxos heterogêneos e conexões híbridas**. Ilhéus, Bahia. Editora da Uesc, 2016

PINSONNEAUT, A. & KRAEMER, K.L. *Survey research in management information systems: an assesment*. *Journal of Management Information Systems*, 1993.

RANGEL, J. R.; MIRANDA, G. J. **Desempenho acadêmico e o uso de redes sociais**. *Sociedade, Contabilidade e Gestão*. Minas Gerais, v. 11, n. 2, p. 139-154, 2016.

SOUZA, Jessé. **A ralé brasileira: quem é e como vive**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.

_____. **Uma nova classe trabalhadora brasileira?**. In: _____. **Os batalhadores brasileiros: nova classe média ou nova classe trabalhadora?** 2. ed. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2012.

_____. **A Construção Social da Subcidadania: para uma Sociologia Política da Modernidade Periférica**. Belo Horizonte: Editora UFMG; Rio de Janeiro: IUPERJ, 2003. (Coleção Origem) 207p.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 9ª ed. Campinas/SP: Autores Associados, 2005.

VARGAS, H. M.; COSTA DE PAULA, M. de F. **A inclusão do estudante trabalhador e do trabalhador-estudante na educação superior: desafio público a ser enfrentado**. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior*, v. 18, n. 2, 2013.

DOCUMENTOS/ REVISTAS:

ARAÚJO, E. A. T. et al. **Desempenho acadêmico de discentes do curso de ciências contábeis: uma análise dos seus fatores determinantes em uma IES privada**. *Revista Contabilidade Vista*, Belo Horizonte, v. 24, n. 1, p. 60-83, 2013

BRASIL, **Instituições da Rede Federal**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/rede-federal-inicial/instituicoes>

BRASIL. **Mulheres na linha de frente da COVID-19**. 23 de abril de 2020. NAÇÕES UNIDAS. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/mulheres-na-linhas-de-frente-da-covid-19/>.

BRASIL- **Panorama de São João del Rei**. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/mg/sao-joao-del-rei/panorama>

BRASIL – **Panorama de Ouro Preto**. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ro/ouro-preto-do-oeste/panorama>

BRASIL – **Edital de seleção para Estudantes em Baixa Condição Socioeconômica**. Disponível em: <https://www.ifsudestemg.edu.br/noticias/reitoria/divulgado-edital-de-selecao-para-atendimento-emergencial-de-estudantes-em-baixa-condicao-socioeconomica>

BRASIL – **Edital de auxílios socioeconômicos de assistência estudantil IFMG – Campus Ouro Preto**. Disponível em: <https://www.ifmg.edu.br/ouropreto/noticias/renovacao-dos-auxilios-socioeconomicos-da-assistencia-estudantil-ifmg-2013-campus-ouro-preto>

BRASIL - O que se sabe sobre a origem da doença. Disponível em: <https://jornal.usp.br/artigos/covid2-o-que-se-sabe-sobre-a-origem-da-doenca/>

BRASIL – Acompanhamento do enfrentamento do Covid-19 pela prefeitura de São João del Rei. Disponível em: <https://covid.saojoaodelrei.mg.gov.br/>

BRASIL - Acompanhamento do enfrentamento do Covid-19 pela prefeitura de Ouro Preto. Disponível em: <https://ouropreto.mg.gov.br/coronavirus>

BRASIL. Poder Executivo. MEDIDA PROVISÓRIA Nº 936, DE 1º DE ABRIL DE 2020. Disponível em: <http://www.in.gov.br/en/web/dou/-/medida-provisoria-n-936-de-1-de-abril-de-2020-250711934>. Acesso em: 02 jun. 2020.

MEURER, A. M. et al. **Estilos de Aprendizagem e Rendimento Acadêmico: Uma Análise dos Acadêmicos e Professores de Ciências Contábeis.** 7º Congresso UFSC de Controladoria e Finanças, 2017.

MOREIRA, A. C.; LIMA, F. M.; SILVA, P. N. **A difícil tarefa de acadêmicos de curso noturno em conciliar trabalho e Estudo.** Interdisciplinar: Revista Eletrônica da Univar, n. 6, p. 51-56, 2011.

NOGUEIRA, D. R., et al. **Fatores que impactam o desempenho acadêmico: uma análise com discentes do curso de ciências contábeis no ensino presencial.** RIC-Revista de Informação Contábil, São Paulo, v. 7, n. 3, p. 51-62, 2013.

SANCOVSCHI, M.; FERNANDES, L. de J. D.; SANTOS, A. da S. **Custos Pessoais do Empenho Imoderado de Alunos de Cursos de Graduação em Contabilidade nos Estágios: A Relação entre Empenho dos Alunos, Sobrecarga de Trabalho, Estresse no Trabalho e Aspectos Significativos da Vida Acadêmica.** SOCIEDADE, CONTABILIDADE E GESTÃO, v. 4, n. 1, 2009.

SANTOS, Ari de Sousa. ESMERALDO, Guilherme Álvaro Rodrigues Maia. FERRAZ, Jairo Menezes de. **O professor e a tecnologia: O Impacto do Uso das TIC's no Processo de Ensino-Aprendizagem.** Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento. Ano 05, Ed. 01, Vol. 06, pp. 205-217. Janeiro de 2020. ISSN: 2448-0959, Link de acesso: <https://www.nucleodocnhocimento.com.br/educacao/professor-e-a-tecnologia>

UNCME - União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação (UNCME). Nota pública nº 002/2020 - **Direito à educação e calendário letivo.** 02 de abril de 2020. Disponível em: <<https://www.uncme.org.br/Gerenciador/arquivos/9d45ffbc7123a3120f0089d3652fbcad.pdf>>.

UNDIME - União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação. **Undime apresenta considerações à proposta de Parecer do CNE.** 24/04/2020. Disponível em: <https://convivaeducacao.org.br/fique_atento/2322>. Acesso em: 14 mai. 2020.

DESENVOLVIMENTO DA COMPREENSÃO LEITORA NA PERSPECTIVA DA APRENDIZAGEM AUTORREGULATÓRIA: UM ESTUDO DAS INTERVENÇÕES

Bruna Aser Vidigal Pereira¹

Elaine Leporate Barroso Faria²

INTRODUÇÃO

Um dos maiores desafios educacionais da atualidade está relacionado à alfabetização e letramento, bem como seus desdobramentos, visando a formação de cidadãos cada vez mais autônomos, críticos e ativos. Em outras palavras, para que o sujeito possa atuar integralmente dentro da sociedade, é preciso que se tenha domínio do código escrito – leitura e escrita. No que diz respeito ao verbo ler, “(...) não se pode falar em leitura se não houver compreensão” (Viana et al., 2017). Por esta razão, pode-se inferir que a propriedade leitora não se limita à decodificação, mas também, e principalmente, à evocação das habilidades interpretativas e compreensivas daquilo que se lê.

Os últimos resultados do PISA (Programa Internacional de Avaliação dos Estudantes) apresentam o baixo desempenho dos estudantes brasileiros na área de Leitura (Faria et al., 2020), evidenciando, já nos anos iniciais, graves defasagens no processo de letramento. Desta maneira, identifica-se que, a maior porcentagem dos sujeitos avaliados, são capazes de identificar a ideia central e, mediante instruções explícitas, refletir sobre a estrutura e o objetivo textual. Em sentido contrário ao aprendizado da fala que ocorre por mera exposição e adequamento das capacidades cognitivas e físicas, a leitura necessita de um ensino estruturado, bem como,

1 Graduada em Pedagogia pela UEMG – Universidade do Estado de Minas Gerais. E-mail: vidibruna13@hotmail.com.

2 Mestre em Psicologia na linha de pesquisa Desenvolvimento Humano e Processos Socioeducativos pela Universidade Federal de Juiz de Fora (2011). Mestre em Psicopedagogia pela Universidad de La Habana - Cuba (2002). Graduada em Psicologia pela Universidade Federal de São João Del Rei (1995). Atualmente é Professora efetiva e pesquisadora da Universidade do Estado de Minas Gerais/Campus Barbacena atuando nos Cursos de Graduação Pedagogia e Ciências Sociais e na Coordenação de Extensão. Tem experiência na área de Psicologia e Psicopedagogia, com ênfase na área do desenvolvimento humano e educação. E-mail: elaine.faria@uemg.br.

do esforço consciente do aprendiz (Pacheco e Hubner, 2021).

Contudo, fatores podem dificultar o desenvolvimento desta competência como as próprias limitações neurológicas, psicológicas e sociais (Pacheco e Hubner, 2021). Tivemos o cenário pandêmico da COVID-19 ao longo de 2 anos, com o modelo de ensino remoto adotado, e, somando esses fatores aos contextos de desigualdades no país, a que considerar que tais questões sociais corroboram com a urgência de se verificar os níveis de defasagem os quais os estudantes brasileiros se encontram quanto à compreensão leitora, bem como, propostas de intervenções que se constituem como possibilidades de reversibilidade deste quadro.

Este cenário é preocupante, pois a leitura se consagra como uma ferramenta de ensino e aprendizagem para compartilhar conhecimentos, o que promove a expansão de habilidades cognitivas, a autonomia de pensamento e a promoção de capacidades argumentativas (Faria et al., 2020). Logo, a falta de habilidades mínimas nesta competência caricatura-se como um obstáculo, dificultando o avanço dos estudantes nos estudos, no acesso a melhores oportunidades no mercado de trabalho, assim como, na efetiva participação na sociedade (BRASIL, 2020).

A fim de tratar do diálogo entre a leitura e a aprendizagem autorregulada, considerando-o como fonte para a superação dos desafios encontrados nos contextos de desenvolvimento da compreensão leitora, o intuito deste estudo concentra-se em apresentar e discutir duas intervenções - nacional e internacional - que foram realizadas dentro deste campo. Através da revisão bibliográfica de artigos recentemente publicados, são analisadas metodologias interventivas, bem como, os resultados alcançados, ilustrando a eficácia da autorregulação para o desenvolvimento de leitores mais autônomos e críticos.

A estrutura deste artigo está organizada de modo a contemplar e aprofundar em diferentes seções de cada tema central, visando contribuir para a discussão e produção de conhecimentos. Desta forma, é abordada na primeira seção a “Leitura e compreensão leitora”, seguido da “Aprendizagem Autorregulada e o uso de estratégias”; e, por fim, as “Intervenções”. Em linhas gerais, a literatura aponta as intervenções, dentro desta temática, como possíveis e promissoras, além de estimular a elaboração de projetos inovadores.

LEITURA E COMPREENSÃO LEITORA

A leitura tem como objeto primário o código escrito, produto de uma construção cultural, logo, ler não é um processo natural, não há esquemas neurobiológicos que possam permitir a sua aprendizagem de forma automática (Cosenza & Guerra, 2011). Pelo contrário, é necessário um ensino sistematizado e adequado, voltado para o desenvolvimento desta competência que agrupa múltiplos subprocessos interdependentes: visual, fonológico, semântico

e linguístico. (Silva e Barreto, 2021)

Como afirma Daniel Pennac (1993), a leitura não envolve obrigação e, sim, sedução. Portanto, é imperioso considerar nas práticas de ensino os interesses do leitor, suas motivações frente ao material, bem como, seus objetivos (Viana et al., 2017). Uma vez que “é importante que os alunos entendam o porquê do seu esforço na aprendizagem, apoiado em razões que eles compreendam e que, desejavelmente, tenham conseguido construir com argumentos próprios” (Rosário et al., 2006, p. 84).

Neste trabalho adota-se a vertente interacionista na concepção do processo de leitura por pactuar que existe uma constante interação entre texto e leitor (Solé, 1998). Segundo a autora que se baseia em outros renomados estudiosos, a leitura configura-se como:

(...) o processo mediante o qual se compreende a linguagem escrita. Nesta compreensão intervêm tanto o texto, sua forma e conteúdo, como o leitor, suas expectativas e conhecimentos prévios. Para ler necessitamos, simultaneamente, manejar com destreza as habilidades de decodificação e aportar ao texto nossos objetivos, ideias e experiências prévias; precisamos nos envolver em um processo de previsão e inferência contínua, que se apoia na informação proporcionada pelo texto e na nossa própria bagagem, e em um processo que permita encontrar evidência ou rejeitar as previsões e inferências antes mencionadas. (Solé, 1998, p. 23).

Posto isto, em linhas gerais, torna-se relevante destacar, nesta perspectiva, o papel ativo daquele que lê, apoiado nos pilares de previsão, inferência e ativação de conhecimentos prévios. Consequentemente, subentende-se o caráter social desta prática, pois, como afirma Silva e Barreto (2021) a leitura envolve a mobilização de atitudes, gestos e habilidades pelo leitor antes, durante e depois da leitura.

Para além dos dois fatores apontados por Solé (1998), “texto” e “leitor”, é possível somar o “contexto” ao processo. Por muito tempo, compreender um texto estava associado a uma condição inata do ser relacionada à inteligência. Mas, estudos recentes evidenciam que é possível e urgente, ensinar a ler compreensivamente, através da própria motivação do estudante em querer aprender, da ciência e estímulos dos fatores psicolinguísticos e sociais que interferem na compreensão, bem como, no uso adequado de estratégias de leitura (Viana et al., 2017). Posto isto, a compreensão é concebida como um fenômeno de construção de significados baseado na postura ativa do leitor (Pinto e Silva, 2018).

Desta forma, trata-se de um processo complexo envolvendo múltiplas habilidades, por isso, “(...) a leitura não constitui uma tarefa fácil, porque requer muito mais do que simplesmente a decodificação dos símbolos gráficos; envolve a análise reflexiva do conteúdo que se está lendo” (Faria, 2011, p. 84). Seguindo este raciocínio, diferentes subprocessos estão envolvidos no ato da leitura que

comprovam sua complexidade: a identificação de letras, reconhecimento de palavras, acesso aos significados, integração sintática e semântica (Salles e Paula, 2016), isto é, diferentes áreas cerebrais são ativadas.

É relevante apontar o papel fundamental das funções executivas e a importância de serem promovidas dentro deste cenário. De modo bem genérico, pode-se defini-las como um agrupamento de processos que exigem diferentes níveis de consciência e regulação; permitindo que o indivíduo se oriente e gerencie suas tarefas cognitivas, emocionais e comportamentais diante de exigências externas e internas (Faria e Mourão, 2013; Salles e Paula, 2016).

As funções executivas seriam necessárias a uma série de tarefas cotidianas que exigem desenvolvimento da autonomia, intencionalidade, persistência e autorregulação, tais como requeridas na leitura proficiente, realizada com fluência e compreensão. Seriam também influenciadas pelas demandas criadas por estas mesmas tarefas. Estas funções podem ser promovidas em um contexto de instrução. (DIAS; SEABRA, 2013 citado por Salles e Paula, 2016, p. 59).

Portanto, considerando todos os apontamentos desta seção, percebe-se que é possível mobilizar as habilidades leitoras e o desejo de aprender a ler, de modo a transcender objetivos e graus cada vez mais elevados de compreensão (Silva e Barreto, 2021). Através da premissa de que ativar a aprendizagem autorregulada resulta na superação de defasagens na leitura e na promoção de leitores eficientes, a próxima seção direciona-se para a exposição deste conceito.

APRENDIZAGEM AUTORREGULADA E ESTRATÉGIAS

Como o próprio termo evidencia, o prefixo “auto” enfatiza o papel ativo desempenhado pelo indivíduo dentro do seu processo de aprendizado (Rosário et al., 2006). Assim, diferentes pesquisadores definem a autorregulação como sendo um processo de gerenciamento dos pensamentos, comportamentos e sentimentos do próprio indivíduo, caracterizado como consciente e voluntário. Além disso, este tipo de governo é configurado como cíclico e adaptável para alcançar determinados objetivos pessoais de acordo com os próprios padrões de conduta. (Bandura, 1991; Polydoro e Azzi, 2008; Zimmerman, 2000 apud Polydoro e Azzi, 2009)

Para se fazer compreender algumas dessas características, dentre os modelos mais reconhecidos na literatura da autorregulação, adota-se neste estudo o modelo descrito por Pintrich (2000) por ser considerado mais analítico quanto aos subprocessos envolvidos na autorregulação. Sendo assim, ele é composto por quatro fases: (1) planejamento e ativação; (2) monitorização; (3) controle/regulação e (4) avaliação. Cada fase é analisada sob a ótica de quatro grandes áreas:

cognitiva, motivacional, comportamental e contextual, e, segundo Pintrich, não são organizadas de modo hierárquico, apenas são ordenadas para fins didáticos, conseqüentemente, podem ocorrer de forma simultânea, ou mesmo, integrada.

Genericamente a primeira fase está relacionada ao momento anterior da tarefa, para exemplificar, de leitura. Como o próprio nome evidencia, está relacionada ao planejamento por meio da ativação de conhecimentos prévios e das crenças motivacionais; do estabelecimento de objetivos e de um tempo para cumprir com a tarefa; da seleção de estratégias; entre outros. A segunda fase refere-se à auto-observação e análise do processo como um todo, de modo a embasar a terceira, em que, de acordo com os resultados da análise, o indivíduo age/se adapta às condições verificadas para se alcançar seus objetivos. Por último, a quarta fase refere-se à avaliação do processo como um todo e dos resultados obtidos, promovendo reflexões que retroalimentam o ciclo.

É fato que os educadores têm se conscientizado mais a respeito da importância do desenvolvimento de estratégias e competências autorregulatórias para a potencialização da aprendizagem dos discentes (Frison, 2016). Sendo assim, se o trabalho destes agentes se volta para o restabelecimento da esperança, ao apresentarem alternativas e novos caminhos com a finalidade de promover o desenvolvimento da compreensão leitora, essas ações constituem um suporte fundamental para que os alunos, atolados em suas incapacidades, possam se motivar e se envolver nas suas atividades de aprendizagem, monitorando suas reflexões (Rosário et al., 2006).

Assim, na perspectiva da aprendizagem autorregulada, embora o docente tenha um papel muito relevante ao oportunizar experiências e se apresentar como um modelo, o aluno é o principal responsável pelo seu desenvolvimento. Aqui, a palavra-chave é “adaptação”, por isso, “a autorregulação não pode reduzir-se a uma lista de passos pré-formatados ou a um menu de estratégias de aprendizagem pronto a usar” (Rosário et al., 2006, p. 81). Deve haver decisão e flexibilidade pelos estudantes frente aos diversos contextos aos quais se deparam.

A promoção de competências auto-regulatórias a desenvolver na sala de aula não deve confinar-se, miopemente, à manipulação de um conjunto de estratégias de aprendizagem avulsas e descontextualizadas, mas sim à discussão de uma lógica auto-regulatória que perpassa, orientando, todo o trabalho dos educandos no sentido de o robustecer qualitativamente. (Rosário, Trigo e Guimarães, 2003, p.118).

Mas, afinal, o que são estratégias e como se caracteriza um aprendiz autorregulado? Há evidências de que o ser humano, desde sua morada em cavernas, já fazia uso de estratégias, uma vez que pinturas rupestres eram usadas como meio de lembrar-lhes sobre o ciclo do tempo, por exemplo. Porém, somente entre as décadas de 1970/80 estudos científicos começaram a surgir, a fim de

compreender como as estratégias se relacionam com a aprendizagem. (Góes e Boruchovitch, 2020).

A Psicologia Cognitiva tem objetivado esclarecer como a espécie humana adquire, armazena e recupera as informações (Boruchovitch, 2007) e como ocorre a aprendizagem, proposta pela Teoria do Processamento da Informação. Nesta vertente, há uma mobilização dos processos cognitivos diante da recepção e percepção de estímulos, sejam internos ou externos. As informações seguem por um longo caminho, passando pela memória de curta duração, memória de trabalho e por fim, após serem elaboradas e organizadas, vão em direção à memória de longa duração. Neste destino final, as informações são codificadas e armazenadas, juntamente com os conhecimentos já adquiridos. (Gomes e Boruchovitch, 2019).

Dialogando com os pressupostos da Teoria do Processamento da Informação, Dansereau (1985 apud Góes e Boruchovitch, 2020) conceitua as estratégias como “procedimentos utilizados com o propósito de facilitar a aquisição, o armazenamento e a utilização da informação”. Existem diversas taxonomias acerca da temática, entretanto, neste trabalho adota-se aquela que classifica as estratégias de aprendizagem em cognitivas e metacognitivas (Garner e Alexander, 1989; Dembo, 1994; Boruchovitch, 2007).

Sem pormenorizar, as estratégias cognitivas representam aquelas que atuam diretamente sobre a informação, a fim de que ocorra uma aprendizagem mais eficiente. As estratégias metacognitivas orientam o processo, como o planejamento, a monitoração e a regulação dos pensamentos e ações durante uma determinada tarefa (Dembo, 1994). À vista disso, e, levando em consideração um dos temas centrais deste estudo, para que ocorra a compreensão leitora, “ensinar as estratégias cognitivas e metacognitivas de leitura é uma forma eficaz de promover a compreensão autorregulada em leitura” (Gomes & Boruchovitch, 2019, p. 46).

Portanto, os estudantes considerados autorregulados são aqueles que utilizam com propriedade as estratégias (Góes e Boruchovitch, 2020), e são motivados, ativos, participativos e bem-sucedidos (Gomes & Boruchovitch, 2019). Igualmente, se caracterizam por possuírem autoconhecimento dos próprios modos de aprendizagem e são capazes de planejar, monitorar e avaliar seus subprocessos - cognitivo, motivacional, afetivo, comportamental e contextual, tendo em vista metas e objetivos.

INTERVENÇÕES

Arelada à fundamentação teórica sobre os conceitos chave deste estudo, a temática se desdobra na análise de pesquisas com caráter interventivo. Através de recortes da prática, busca-se apontar como possível o aprimoramento das habilidades leitoras por meio do desenvolvimento de competências

autorregulatórias, bem como, do ensino explícito de estratégias.

Existe uma escassez de relatos interventivos realizados em âmbito nacional, por essa razão, buscando abrir horizontes e possibilidades de atuação, foram realizadas algumas pesquisas no cenário exterior. Retomando o objetivo em investigar até que ponto o ensino de estratégias, principalmente, metacognitivas antes, durante e após a leitura podem promover a aprendizagem autorregulada dos estudantes, a análise e descrição de instrumentos e técnicas empregadas durante as intervenções inspiram futuras práticas.

Entende-se, aqui, por intervenções pedagógicas:

(...) investigações que envolvem o planejamento e a implementação de interferências (mudanças, inovações) - destinadas a produzir avanços, melhorias, nos processos de aprendizagem dos sujeitos que delas participam - e a posterior avaliação dos efeitos dessas interferências. (Damiani et al., 2013, p. 58)

Estas experiências coordenadas e desenvolvidas em âmbito educacional podem contribuir expressivamente na aprendizagem dos estudantes. Segundo Gomes & Boruchovitch (2019), alunos com aproveitamentos limitados nos anos iniciais, comumente, apresentam um acúmulo de defasagens no trajeto escolar, o que significa que, apostas em intervenções de caráter preventivo, quando realizadas precocemente, apresentam resultados mais satisfatórios e, menores são os efeitos das dificuldades ao longo dos anos.

Dessa forma, para a realização de intervenções de qualidade dentro do contexto do ensino de estratégias para o desenvolvimento da compreensão autorregulada da leitura, é necessário considerar algumas condições relevantes. Pensadas e estabelecidas por Pressley et al. (1995) apud Boruchovitch (2007), a primeira questão é não trabalhar com todas as estratégias ao mesmo tempo, mas, de modo singular, uma de cada vez, explorando todas as dimensões do conhecimento: declarativo, processual e condicional. O conhecimento declarativo descreve a realidade por meio de conceitos, diz respeito ao “conhecimento que o estudante tem sobre o que são estratégias de aprendizagem, para que servem, quais tipos de estratégias existem (...)” (Vieira, 2014, p. 23), portanto, está relacionado às respostas da pergunta “o que fazer?”. O conhecimento processual, refere-se à consciência dos procedimentos a serem aplicados, isto é, saber colocar em prática as estratégias já conhecidas (Vieira, 2014). E, por fim, o conhecimento condicional refere-se ao domínio estratégico de seleção e o uso das estratégias baseado nas exigências da tarefa cognitiva.

Voltando às características que uma intervenção deve conter, é preciso que haja uma modelação microanalítica; deve-se repetir as explicações sempre que necessário para sanar dúvidas; oportunizar a práxis em diferentes contextos; incentivar o monitoramento para que o aluno reflita sobre suas atitudes e

pensamentos; promover situações visando ampliar a motivação dos estudantes e o processamento profundo das informações. Segundo Boruchovitch (2007), o tipo de intervenção mais comum é a “mista”, que engloba, de forma combinada, o desenvolvimento das dimensões cognitiva, metacognitiva e afetiva.

Com objetivo de analisar propostas interventivas pautamos na proposta de Vieira (2014), que, baseada no desenvolvimento das estratégias de compreensão leitora dentro do contexto da aprendizagem autorregulada, realizou sua intervenção em uma escola pública do Brasil com alunos do 8º ano do Ensino Fundamental. A metodologia adotada é marcada por instrumentos relevantes propostos por Veiga Simão (2004 apud Vieira, 2014) como a modelagem metacognitiva, os guias de interrogação metacognitivas e os cartões-registro.

Em conformidade com os objetivos deste estudo, é válido aprofundar e planificar as técnicas utilizadas, a fim de ilustrar futuros projetos. A “modelagem metacognitiva” é uma técnica importante, em que o professor se torna modelo para seus alunos (Vieira, 2014), neste caso, o docente explica as justificativas por trás de sua própria seleção das estratégias, e, os discentes observam o uso adequado de acordo com a tarefa cognitiva. Essa técnica proporciona uma abertura na relação ensino-aprendizado, pois, o docente ao utilizar esta técnica, prova sua adesão ao desenvolvimento da aprendizagem autorregulada, que só é efetiva se são ofertados estímulos e espaço para seu uso em sala de aula e em contextos educativos reais.

Desta maneira, corroborando com as ideias de Polydoro e Azzi (2009, p. 84), “para que o estudante perceba a instrumentalidade da autorregulação e envolva-se neste processo, é preciso que o sistema de ensino esteja organizado em direção à aprendizagem autônoma do estudante, que valorize sua posição de agente,” até porque, é válido destacar que, sozinhos, os professores não seriam capazes de curar todas as incompetências e dificuldades dos alunos (Rosário et al., 2006). Então, trata-se de uma rede colaborativa em que há a necessidade de que todos os envolvidos no processo educativo atuem, dentre eles, o próprio indivíduo, a família, a comunidade e o sistema em geral.

Outra técnica interventiva, é o uso de “guias de interrogação metacognitivas”, como o próprio nome evidencia, que objetivam guiar as perguntas autorreflexivas que os alunos devem fazer em cada momento frente à atividade cognitiva. A título de exemplo: “Consigo explicar com as minhas palavras o que leio?” (Vieira, 2014, p. 67). Interessante salientar que a pergunta vem na primeira pessoa do singular, reforçando a orientação na direção do pensar sobre o próprio pensar. Seu emprego em intervenções pedagógicas é importante para auxiliar na tomada de consciência sobre a dificuldade da tarefa, bem como, ao uso de determinadas estratégias e adaptações de acordo com as exigências.

Assim, conforme os estudantes vão aprimorando suas habilidades autorregulatórias, menos perguntas prontas são encontradas nos guias, possibilitando que eles mesmos sejam autores de seus roteiros.

Por fim, outra técnica é a do “cartão registro” para o momento de autoavaliação, em que, através de anotações é possível avaliar o processo, a aprendizagem, as atitudes, e os resultados obtidos. Também são estruturados em formato de roteiro com algumas frases guias, como: “Durante esta aula aprendi que...”, “Percebi que...”, “Gostaria de saber mais sobre...” (Vieira, 2014, p. 68). Então, em linhas gerais, o cartão registro atua como um feedback interno que retroalimenta o ciclo da autorregulação, o que significa que interfere diretamente no planejamento das próximas ações.

Os resultados da intervenção realizada por Vieira (2014) se mostram animadores e apontam uma melhoria considerável no que diz respeito à consciência e utilização de estratégias no processo de leitura, assim como, na compreensão leitora. Assim, através da modelagem, guias, cartão-registro e do comportamento estratégico dos discentes, pode-se afirmar que houve uma sistematização e reflexão dos processos de aprendizagem, e um aprimoramento das habilidades para uma compreensão leitora eficiente (Frison, 2016).

O segundo estudo que pautamos na pesquisa é o de Cerqueira (2016), que apresenta um projeto de intervenção com resultados positivos frente à compreensão leitora, direcionada aos 2º e 3º anos escolares em Portugal. Foi desenvolvido mediante a adaptação do programa elaborado por Viana et al. (2010) intitulado “Aprender a compreender torna mais fácil o saber”. Esse programa foi pensado para atender às turmas de 3º e 4º anos, com a finalidade de elevar os níveis de compreensão leitora, por meio da promoção de um conjunto de atividades a fim de ensinar a compreender de modo planejado.

Segundo Viana et al. (2010, p. 12), “o ensino explícito da compreensão da leitura requer que o aluno seja capaz de identificar o processo que está subjacente à pergunta ou à tarefa proposta”. Sustentado por este ideal, surgiu a “Família Compreensão” (Viana et al., 2010) composta por seis personagens - Vicente Inteligente, Juvenal Literal, Durval Inferencial, Conceição Reorganização, Francisca Crítica e Gustavo Significado, em que cada membro corresponde a um subprocesso envolvido na compreensão. Exemplificando, se há um problema com relação à compreensão do significado de uma palavra, deve-se recorrer ao “Gustavo Significado” que poderá guiar a utilização de um dicionário. Assim, diante de dificuldades, os alunos podem solicitar ajuda aos personagens de acordo com os requisitos da tarefa, permitindo a autorregulação.

Essa técnica consagra-se como uma ferramenta lúdico-didático ao permitir a explanação dos processos abstratos e incentivar o uso de estratégias

metacognitivas (Viana et al., 2017).

A operacionalização das estratégias através dos diferentes membros da Família Compreensão visa modelar, no leitor, estas mesmas estratégias, munindo-o de instrumentos para regular a sua compreensão, colmatar lacunas e dificuldades que surjam para decifrar o código escrito, extrair o significado de vários tipos de textos e planificar a sua compreensão, tornando-se um leitor cada vez mais autônomo e crítico (Viana et al., 2010, p. 8).

Retomando o estudo sobre a intervenção realizada por Cerqueira (2016), traz um diferencial ao adaptar o projeto inicial, bem como a Família Compreensão em virtude do contexto e do público-alvo - 2.º e 3.º ano de escolaridade. Desta maneira, optou-se pela omissão do personagem Vicente Inteligente, pela alteração dos nomes e de suas respectivas caracterizações. Além disso, foram criados guias de compreensão leitora, semelhantes àqueles elaborados por Vieira (2014) já citados anteriormente neste trabalho.

Os resultados da pesquisa de Cerqueira (2016) evidenciam tendências positivas, indicando melhorias significativas na leitura dos alunos, além de apontar como possível a aplicação de um projeto com tamanha complexidade para alunos tão novos, como aqueles da turma de 2º ano. Segundo Cerqueira ainda são notórias algumas defasagens, mas, que são fortemente influenciadas pelo fator “tempo” da intervenção (2016), e, por serem as ações, de curta duração, é necessário que os professores deem continuidade e espaço para o aprimoramento das habilidades autorregulatórias.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os estudos apresentados reafirmam a tônica do desenvolvimento da aprendizagem autorregulada como um caminho frutífero para a promoção da compreensão leitora desde os anos iniciais de escolaridade. Embora o compartilhamento teórico acerca desta temática seja de grande relevância, especialmente se considerar o desconhecimento por grande parte dos educadores; é essencial dignificar aqueles trabalhos de cunho prático-interventivo.

Ao compartilhar exemplos reais de investigações realizadas na área, incentiva-se a produção de novos projetos e programas. Assim, é indispensável reafirmar a necessidade de se intervir em estratégias de aprendizagem, transcendendo abordagens remediativas e voltadas para que o “aprender a aprender” seja possível desde o início da escolarização. (Boruchovitch, 2007).

É primordial seguir aprofundando e colocando em prática os pressupostos da aprendizagem autorregulada, incentivando o uso de estratégias metacognitivas para a formação de leitores cada vez mais autônomos, críticos e reflexivos. E, como afirma Solé (1998, p. 47), “se ensinarmos o aluno a ler

compreensivamente e a aprender a partir da leitura, estamos fazendo com que ele aprenda a aprender, isto é, para que ele possa aprender de forma autônoma em uma multiplicidade de situações”, tornando-se autor de seu processo emancipatório e libertador.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Brasil no Pisa 2018** [recurso eletrônico]. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2020, p. 47-98. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/avaliacoes_e_exames_da_educacao_basica/relatorio_brasil_no_pisa_2018.pdf. Acesso em: dez. 2021.

BORUCHOVITCH, E. . Aprender a aprender: Propostas de Intervenção em Estratégias de Aprendizagem. ETD. **Educação Temática Digital**, v. 8, p. 156-167, 2007.

CERQUEIRA, S. **A Família Compreensão como estratégia de metacognição, associada ao ensino explícito da compreensão na leitura no 2.º e 3.º ano do Ensino Básico**. 2016. 176 f. Dissertação (Mestrado) - Instituto Politécnico de Setúbal, Setúbal, 2016.

COSENZA, Ramon Moreira ; GUERRA, L. B. . **Neurociência e Educação: Como o cérebro aprende**. 1. ed. Porto Alegre: Artmed, 2011. v. 1. p.100-107.

DAMIANI, M.F. et al. Discutindo pesquisas do tipo intervenção pedagógica. **Cadernos de Educação**, n.45, p.57-67, 2013. Disponível em <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/view/3822/3074>. Acesso em: 23 jun. 2022.

DEMBO, M. H. Learning to teach is not enough: future teachers also need to learn to learn. **Teacher Education Quarterly**, California, v. 28, n. 4, p. 23-35, 2001.

FARIA, E. L. B. . Estratégias de compreensão da leitura: perspectivas teóricas. **Mal-Estar e Sociedade**, v. 04, p. 83-98, 2011.

FARIA, E.L.B.; MOURÃO JUNIOR, Carlos Alberto. Os recursos da memória de trabalho e suas influências na compreensão da leitura. **Psicologia: Ciência e Profissão [online]**, v. 33, n. 2, pp. 288-303, 2013. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1414-98932013000200004>>. Acesso em 24 jun. 2022

FARIA, E. L. B.; PAULO, Agatha Eleuterio; GOMES, Michelle Barbosa; ALVES, Fernanda Gomes. O desenvolvimento de habilidades metacognitivas e as competências leitoras. In: ELIEZER, Cristina Rezende; SOUZA, Lorena Ribeiro de Carvalho; SCHÜTZ, Jenerton Arlan. **Pesquisas em educação: olhares e caminhos**. Cruz Alta: Ilustração, 2020. p. 163-175. ISBN 978-65-991146-1-8.

FRISON, L. M. B. . Autorregulação da aprendizagem: abordagens e desafios para as práticas de ensino em contextos educativos. **Revista Educação PUC**

Campinas, v. 21, p. 1-18, 2016.

GARNER, R.; ALEXANDER, P. A. Metacognition: Answered and unanswered questions. **Educational Psychologist**, New Jersey, v. 24, n. 2, p. 143-158, 1989.

GÓES, Natália Moraes; BORUCHOVITCH, Evely. **Estratégias de aprendizagem: como promovê-las?** Petrópolis, RJ: Vozes, 2020. 126 p.

GOMES, M.A.M. & BORUCHOVITCH, E. (2019). “Compreensão autorregulada da leitura - Como promovê-la em estudantes da educação básica?” In E. BORUCHOVITCH & M.A.M. GOMES (orgs.). **Aprendizagem autorregulada: Como promovê-la no contexto educativo?**. Petrópolis: Vozes, 37-69.

PACHECO, Leticia Priscila; HÜBNER, Lilian Cristine. Como o distanciamento social em tempos de pandemia desafia os estágios iniciais da aprendizagem da leitura em crianças. **Signo**, Santa Cruz do Sul, v. 46, n. 85, p. 58-69, jan. 2021. ISSN 1982-2014. Disponível em: <https://doi.org/10.17058/signo.v46i85.15672>. Acesso em 23 jun. 2022

PENNAC, Daniel. **Como um romance**. Rio de Janeiro: Rocco, 1993.

PINTO, M. L.; SILVA, Kátia Regina Xavier da . **Ler para aprender: estratégias de autorregulação da aprendizagem para o aperfeiçoamento da compreensão leitora**. 1. ed. Rio de Janeiro: Imperial Editora, 2018. v. 1. 68p.

PINTRICH, P. R. The role of goal orientation in self-regulated learning. In: Boekaerts, M.; Pintrich, P. R.; Zeidner, M. **Handbook of self-regulation**, Academic Press, p.452-529, 2000. Disponível em: <http://cachescan.bcub.ro/e-book/E1/580704/451-529.pdf>. Acesso em 24 jun. 2022.

POLYDORO, Soely Aparecida Jorge; AZZI, Roberta Gurgel. Autorregulação da aprendizagem na perspectiva da teoria sociocognitiva: introduzindo modelos de investigação e intervenção. **Psicol. educ.**, São Paulo, n. 29, p. 75-94, dez. 2009. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.phpscript=sci_arttext&pid=S141469752009000200005&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 05 jul. 2021.

ROSÁRIO, P., TRIGO, J., GUIMARÃES, C.. Estórias para estudar, histórias sobre o estudar: narrativas auto-regulatórias na sala de aula. **Revista Portuguesa de Educação**. 2003, p.117-133. ISSN: 0871-9187. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=37416206>. Acesso em 24 jun. 2022.

ROSÁRIO, P. et al. Trabalhar e estudar sob a lente dos processos e estratégias de auto-regulação da aprendizagem. **Psicologia, Educação e Cultura**, v.10, n.1, p.77-88, 2006. Disponível em: http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/11903/1/2006_trabalhar_estudar_processos_%20estrategia.pdf. Acesso em 19 dez 2021.

SALLES, J. F.; PAULA, F. V. . Compreensão da leitura textual e sua relação com as funções executivas. **Educar em revista**, p. 53-67, 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/VfxkGbJJ8vrp4VHsL9fxbFn/abstract/?lang=pt>. Acesso em 22 dez. 2021.

SILVA, D.M.; BARRETO, G.V. Contribuições da neurociência na aprendizagem da leitura na fase da alfabetização. **Rev. Psicopedagogia**, v.38, ed.115, p.79-90, 2021. Disponível em: <https://revistapsicopedagogia.com.br/detalhes/662/contribuicoes-da-neurociencia-na-aprendizagem-da-leitura-na-fase-da-alfabetizacao>. Acesso em 02 jan. 2022.

SOLÉ, I. **Estratégias de leitura**. Tradução de Cláudia Schiling. 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

VIANA, Fernanda Leopoldina [et al.]. **O ensino da compreensão leitora: da teoria à prática pedagógica: um programa de intervenção para o 1.º Ciclo do Ensino Básico**. Coimbra: Almedina, 2010.

VIANA, Fernanda Leopoldina et al. O ensino explícito da compreensão da leitura. Análise do impacto de um programa de intervenção. **Revista Brasileira de Educação** [online]. 2017, v. 22, n. 71. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1413-24782017227172>>. Acesso em 10 dez 2021.

VIEIRA, Daiana Corrêa. **Estratégias de compreensão leitora ancoradas no construto da aprendizagem autorregulada: uma intervenção pedagógica**. 2014. 144 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2014.

A DIVERSIDADE SOCIOLINGUÍSTICA CONTEMPORÂNEA E O ENSINO DE PORTUGUÊS PARA ESTRANGEIROS: COMO AS IDEOLOGIAS DA LINGUAGEM INFLUENCIAM O ENSINO DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA ADICIONAL

Giovanna Martinez Ursulino¹

1. INTRODUÇÃO

Nos últimos anos, houve uma crescente entrada de migrantes no Brasil, o que levou a demandas por políticas de bem-estar e acolhimento e, consequentemente, em uma reorganização dos currículos de ensino que estão atendendo esse novo público e suas especificidades. Segundo dados do Observatório das Migrações Internacionais (OBMigra), promovido pelo Departamento de Migrações da Secretaria Nacional de Justiça, o Brasil tornou-se o país rota de fluxos migratórios de milhares de imigrantes nas últimas décadas (CAVALCANTI; OLIVEIRA; MACEDO, 2020). O número de imigrantes a darem entrada no país nos últimos anos somou mais de 20 mil imigrantes (PARANÁ, 2019), conforme dados disponibilizados no site da Governo do Estado do Paraná.

Com vistas ao melhor atendimento dessa parcela da população e visando maior bem-estar e adaptação ao país, muitas leis que amparam e garantem acessos a direitos foram sendo criadas e readaptadas, como a Nova Lei da Migração (BRASIL, 2017), elaborada em 2017.

a Lei n. 13.445, de 24 de maio de 2017, disciplinou a migração no Brasil e estabeleceu princípios e diretrizes para as políticas públicas para o imigrante. Também a nova Lei de Migração substituiu a Lei n. 818/49 (regula a aquisição, a perda e a reaquisição da nacionalidade e a perda dos direitos políticos) e a Lei n. 8.615/80 (Estatuto do Estrangeiro), que tratava o não nacional como uma ameaça aos brasileiros e à imigração como uma questão de segurança nacional. (MENDES; BRASIL, 2020)

¹ Graduada em Letras Português-Inglês pela Universidade Estadual de Maringá (UEM) e pós-graduanda em Ensino-Aprendizagem de Línguas, área de Estudos linguísticos do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Estadual de Maringá (UEM). Atualmente desenvolve pesquisas voltadas ao reconhecimento dos repertórios linguísticos dos imigrantes estudantes de português como língua de acolhimento. E-mail: giovannam.ursulino@gmail.com.

Além de muitos segmentos da população em geral terem se organizado para criarem programas de ensino de português para estrangeiros, também destacamos a importância da criação de políticas públicas voltadas a esses grupos, uma vez que os documentos e as leis garantem pleno acesso ao ensino, trabalho e saúde de forma igualitária e sem distinção. A cidade de São Paulo, por exemplo, estabeleceu a Lei nº 16.478, de 8 de julho de 2016, que institui a Política Municipal para a População Imigrante (SÃO PAULO, 2016) e com isso a criação de planos e de materiais didáticos voltados ao ensino de português para migrantes.

Apesar das iniciativas, observa-se que as discussões e as próprias oportunidades que são dadas a esses grupos ainda são muito incipientes e que ainda há um longo caminho a ser trilhado em termos de políticas públicas que deem conta dessas novas demandas sociais, linguísticas e econômicas. Em termos acadêmicos, observa-se que as pesquisas sobre o ensino de português para migrantes, bem como as discussões sobre a presença desses migrantes e seus filhos no ensino escolar regular, são recentes. Além disso, observa-se que, embora essa seja uma demanda crescente no ensino, ainda há uma ausência de formação em cursos de Letras, no que concerne ao ensino de português como língua não materna. Muitas vezes, verifica-se que a diversidade foi e é tratada na educação, a partir de uma pedagogia da adequação linguística, um discurso que não funciona com “outras línguas”.

Esse capítulo é parte das reflexões que tenho feito recentemente em minha pesquisa de mestrado, cuja temática se volta para o entendimento de quais são os repertórios linguísticos utilizados por imigrantes em um contexto de ensino de português como língua não-materna, em uma escola da rede pública de ensino do Paraná. A pesquisa busca abordar não só como os falantes mobilizam seus repertórios linguísticos, mas também como se relacionam com a língua portuguesa, especialmente em relação a sua aprendizagem. Verifica-se que para compreender a relação entre os repertórios linguísticos e a aprendizagem da língua portuguesa como língua não-materna, é preciso também discutir o papel das ideologias da linguagem, pois elas permeiam as mais diversas práticas sociais e atuam diretamente na recepção que as pessoas têm dessas línguas faladas pelos migrantes, sendo esse o ponto de partida para a análise que será apresentada a seguir.

Considerando-se estas lacunas, o objetivo deste capítulo consiste em discutir o papel das ideologias de linguagem na construção do conceito língua, associado a Estado-nação, assim como outras ideologias da linguagem, como a mercantilização, e sua relação com o ensino de português para migrantes que se viram forçados a migrar. Ideologias da linguagem são construtos discursivos com regimes de valor, produzindo trabalho ideológico da linguagem (GAL; IRVINE, 2019) e gerando tensões nas práticas comunicativas. Espera-se contribuir com

discussões para além do contexto acadêmico, possibilitando uma expansão dos debates a respeito da diversidade sociolinguística e ideologias da linguagem.

2. CONSTRUTO LÍNGUA E SUAS IDEOLOGIAS

A Sociolinguística Crítica pressupõe uma perspectiva de linguagem como prática, reconhecendo a velha noção de língua como sistema e apontando para o caráter ideológico dessa noção e suas consequências na vida das pessoas, no nosso caso. Ao se discutir questões de linguagem sob esse olhar, questões sociais, políticas, identitárias e, em especial, econômicas, tornam-se centrais para as discussões acerca da aprendizagem de linguagem.

Irvine e Gal (2000) apresentam as ideologias da linguagem como aspectos ideológicos da diferenciação linguística construídos em articulação com questões políticas, morais, que orientam os indivíduos em seus entendimentos sobre variedades linguísticas, por exemplo. Práticas da linguagem são pautadas em ideologias, nas quais são alocados fenômenos linguísticos como evidência daquilo que se acredita ser padrão estético, afetivo e moral de determinado grupo. Isso pode ser facilmente observado em situações de variação linguística, quando o uso de uma variedade informal da língua não é bem vista. Essas variedades acabam sendo classificadas como desvios que podem afetar os padrões linguísticos, sob o pretexto de estarem “acabando com o idioma da nação”. Assim, por meio do conceito de ideologias de linguagem, é possível compreender construtos sociais que incluem certos grupos e falantes, e excluem outros, de base preconceituosa acerca dos fenômenos de linguagem, como o multilinguismo (IRVINE; GAL, 2000).

A realidade multilíngue costuma trazer à tona questões de centro e periferia que requerem um olhar atento a essas noções de ideologia, exclusão e diferenciação, uma vez que um dos processos semióticos que envolvem a produção das ideologias de linguagem é justamente a oposição entre Eu e o Outro de um nível, como o linguístico, para outro nível, econômico ou social, por exemplo, podendo tornar-se a base dos preconceitos vividos pelos imigrantes por meio da linguagem, além do fenômeno de apagamento, quando ocorre a invisibilização de pessoas, atividades e fenômenos sociolinguísticos (IRVINE; GAL, 2000).

Por meio das noções de ideologias da linguagem é possível chegar ao cerne da definição de língua, que também se embebe de uma noção limitante e restrita de língua como sistema. Moita Lopes (2013) aponta para a origem desse conceito de língua como sinônimo de Estado-nação, cujas origens remontam ao início do século XIX e a criação do Estado Moderno, o papel da língua como um dos elementos responsáveis pela construção do Estado-Nação, ratifica o nacional em relação ao estrangeiro. Assim, é preciso observar aquilo que costuma ser (i)legitimado ou apagado por meio das práticas linguísticas, atentando-se

para o que é colocado para dentro certos grupos e/ou excluído desse sistema, tornando a língua disciplinar e de caráter político (MOITA-LOPES, 2013).

Esse caráter nacionalista de língua liga-se às noções de centro e periferias, como discutidos nos trabalhos de Pietikäinen e Kelly-Holmes (2013). Segundo as autoras, centro-periferia é uma metáfora usada para descrever a distribuição desigual de poder na economia, na sociedade e na política, sendo que o centro é normalmente definido em termos de avanço, poder econômico, político e comercial e a periferia é tida como marginal, fronteira ou alheia ao centro. O centro é uma metáfora espacial usada para descrever e explicar a distribuição desigual de poder na economia, na sociedade e na política.

Desse modo, torna-se relevante pensar de que forma essa construção de centro e periferia molda também as questões de multilinguismo e das línguas minoritárias. Como as autoras apontam, a própria minoritarização das línguas é parte do processo de periferização, tornando-se tópicos para a renegociação e contestação de características envolvendo a relação centro – periferia.

A questão é muitas vezes mais complexa do que se imagina, o multilinguismo acaba sendo experienciado sob a ideologia da língua padrão, desse modo o falante multilíngue se vê dependente da língua padrão e segregado linguisticamente por ela. Na esteira do que afirmam as autoras, ressalta-se a importância de professores e pesquisadores da linguagem questionarem como esses processos se estabelecem, buscando compreender como os tipos particulares de multilinguismo se tornam periféricos ou centrais, quais as consequências, quem as causa e quem é afetado por elas, para que haja um melhor entendimento dessas práticas linguísticas em sala de aula, levando a reflexões da prática docente quando em contextos de ensino multilíngue.

Retomando Moita-Lopes (2013), mencionado anteriormente, o autor explica que a noção de língua, como sinônimo de Estado-nação, já não cabe mais no contexto da nova economia globalizada, porque é desafiada constantemente pelas práticas locais como sistema de comunicação. Quando se olha a própria realidade linguística do Brasil, observa-se como, de fato, essa ideologia de língua não cabe mais em um ambiente linguisticamente heterogêneo, constituído por cidadãos falantes não apenas do português, mas de línguas de migração e também das línguas indígenas e da Libras. Além disso, o repertório de um falante é composto de recursos linguísticos e semióticos, bem como de línguas que, algumas vezes, não são nem mesmo nomeadas. Essas línguas faladas por esses migrantes, nas últimas décadas, são muitas vezes periféricas no cenário econômico mundial, uma vez que a maioria desses imigrantes migra de países marcados por algum tipo de conflito de ordem social, político ou geográfico e, marcadamente, não-europeus, evidenciando seu caráter periférico.

Na próxima seção, será apresentado a relação entre linguagem e economia, uma vez que pela linguagem desencadeia-se a desigualdade entre os falantes, motivados em maior ou menos medida pelas ideologias da linguagem e pelo lugar que a língua ocupa como mercadoria de troca nas diversas práticas sociais, atrelando-se as noções de orgulho e lucro e tendo seu valor atribuído de acordo com a economia globalizada.

3. DIVERSIDADE SOCIOLINGUÍSTICA E A NOVA ECONOMIA GLOBALIZADA

Diversas áreas de estudo, especialmente a Sociolinguística, Antropologia Linguística e a Linguística Aplicada, têm revelado uma ressignificação da linguagem por meio de processos de mercantilização que ocorrem a partir de uma reorganização das economias de mercado. As discussões presentes neste capítulo estão filiadas à perspectiva da Sociolinguística Crítica, explorada por autores, como Monica Heller e colaboradores (HELLER; McELHINNY, 2017; HELLER; DUCHÊNE, 2012, 2016; OLIVEN; GARCEZ, 2020; GARCEZ; JUNG, 2021). Os trabalhos nessa perspectiva sociolinguística buscam discutir a relação entre o papel da linguagem no estabelecimento da diferença e da desigualdade social. Heller ressalta a importância de entender como são feitas as construções de fronteiras nas quais a linguagem atua como recurso comunicativo, negociável e também excludente, sendo necessário entender como acontecem essas relações, quem é incluído e que é excluído e quais os critérios para isso (OLIVEN; GARCEZ, 2020).

Garcez e Jung (2021) chamam atenção para o papel que a linguagem ocupa na nova economia globalizada, com a publicação de trabalhos de contextos brasileiros. Destacam o papel da linguagem articulada a questões sociopolíticas e econômicas, que acabam por ser uma novidade nos estudos linguísticos brasileiros. Essa relação entre linguagem e economia, apesar de relativamente nova, está cada vez mais estabelecida na sociedade, sendo possível observar seus efeitos como *commodity* e material de troca, cujo valor agregado está relacionado à autenticidade e ao orgulho (cf. HELLER; MCELHINNY, 2017). Trata-se aqui da ideologia da mercantilização da linguagem.

Carvalho (2021) aponta em seu trabalho que

a iminência do capitalismo tardio trouxe também transformações sociolinguísticas, já que desloca as questões de linguagem e identidade para a lógica de produção e consumismo cultural, inserindo-as no que Heller e Duchêne (2012) denominam *discursos de lucro*. É nesse contexto que surge o conceito de *mercantilização*, ‘para descrever como um objeto ou processo específico é tornado disponível para uma troca convencional no mercado’ (HELLER; PUJOLAR; DUCHÊNE, 2014, p. 545) (CARVALHO, 2021, p. 349).

Esse valor que a linguagem possui na nova economia globalizada fica evidente nos trabalhos dos pesquisadores da sociolinguística reunidas em um dossiê especial publicado em 2021 que mostram a presença desse novo papel da linguagem em práticas do cotidiano, seja em propagandas de produtos de higiene pessoal (FONSECA, 2021) ou propagandas de cursos de idiomas e turismo (GARCEZ; JUNG, 2021; CARVALHO, 2021). De modo geral, todos esses fatores estão ligados a uma nova fase do capitalismo vivenciada na economia global atual.

Carvalho (2021) explica que, após os anos 1980, a expansão do capitalismo atingiu novos níveis, pautado na busca por novos mercados, mercadorias e consumidores, devido à saturação dos mercados (HELLER; MCELHINNY, 2017) e, conseqüentemente, houve transformações no âmbito da sociolinguística, uma vez que as questões de linguagem e identidade passam a ser empregadas na produção e no consumo cultural, por meio do chamado ‘Discurso de Lucro’, discutido por Heller e Duchêne (2012).

Enquanto na modernidade a noção de língua ajudou a construir a ideia de Estado-nação, na sociedade contemporânea a linguagem passou, segundo Garcez e Jung (2021), a ser usada como marca de distinção para o mercado de trabalho global, por meio de ideologias que a colocam como habilidade técnica e produto cultural ‘autêntico’. Essas transformações envolvendo a linguagem marcam a mercantilização da linguagem que é fruto da nova economia global e do capitalismo tardio.

Heller e McElhinny (2016) destacam a importância de se discutir o papel da linguagem dentro desse novo contexto político-econômico. É importante ter em vista o papel da linguagem na sociedade contemporânea e as transformações trazidas pelo capitalismo tardio para se entender as relações que se estabelecem entre as diferentes práticas de linguagem, especialmente no que diz respeito aos sentimentos de orgulho, pertencimento e lucro.

É importante ter em vista que existem diferentes pesos e medidas para cada língua nomeada, o que, conseqüentemente, atua no posicionamento dos falantes em relação a essas línguas e seus falantes, como se pode observar nas relações entre falantes de uma língua materna e o estrangeiro, especialmente imigrante. Afinal, na esteira de Bourdieu (2017), é possível afirmar que a linguagem, vista como um recurso simbólico e linguístico articulado a essa nova economia global, é produtora de distinção social.

Nesse sentido, vista como prática,

a linguagem é parte de um conjunto complexo de atividades sociais e econômicas, nas quais atores sociais utilizam recursos linguísticos para agenciar outros recursos, algumas vezes mínimos, e alcançar propósitos específicos em condições específicas. Como discutem Heller e McElhinny (2017, p. 3), as pessoas têm interesse na linguagem porque ela tem valor e “[...]”

tem valor porque está articulada ao modo como todos os tipos de recursos são produzidos, como circulam e como são consumidos, incluindo também como eles são identificados como recursos” (JUNG; MACHADO E SILVA, 2021, p. 366).

Somado a esses fatores, a linguagem passa então a integrar o discurso do lucro, na qual línguas nomeadas e de prestígio são usadas como habilidade técnica, como é o caso, por exemplo, do inglês e o peso dele em currículos e vagas de emprego. Ao passo que línguas menos prestigiadas e de comunidades minoritárias, passam a ser exploradas como autênticas e exóticas e utilizadas para agregar valor a produtos culturais. Em síntese,

a ideia de linguagem como mercadoria nos ajuda a entender o que as pessoas estão tentando fazer com a linguagem, não apenas como elas pensam sobre isso, mas como elas concretamente tentam transformar isso em um recurso intercambiável com valor mensurável em termos econômicos. A mercantilização dos recursos comunicativos sob as condições contemporâneas levanta tensões entre esses recursos como objetos unificados de alguma forma sem agência humana, obediente apenas as leis do mercado e de aspecto inalienável em relação a ação social (HELLER; MCELHINNY, 2016, p. 144-45, **tradução livre**)².

4. DIVERSIDADE SOCIOLINGUÍSTICA CONTEMPORÂNEA E UMA EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA AMPLIADA

Trazendo essas discussões para as salas de aulas, a presença de um aluno migrante ou vários alunos migrantes acaba por gerar um ambiente multilíngue, tornando necessário uma (re)conceituação do termo que explica seu papel e peso no processo de aprendizagem. García e Sylvan (2011), por exemplo, discorrem sobre isso em seu texto e apresentam que, cada vez mais, as salas de aulas são caracterizadas pelo aumento da pluralidade de práticas. As autoras defendem que, ao invés de construir modelos de ensino para um tipo específico de aluno, é preciso focar em salas de aulas nas quais as pluralidades se constituem por meio das singularidades de cada aprendiz (GARCÍA; SYLVAN, 2011).

De fato, ainda há no meio acadêmico e escolar uma preocupação com o ensino de normas, a ideologia da padronização, que pressupõe que o aluno será capaz de se expressar e ter mobilidade social apenas por meio do domínio da norma padrão (MILROY, 2011). Além disso, essa ideologia pressupõe

2 *The idea of language as commodity helps us understand part of what people are trying to do with language (whether successfully or not is another matter), not just in how they think of it but in how they concretely try to turn it into an exchangeable resource with measurable value in economic term [...] The commodification of communicative resources under contemporary conditions raises a tension between understanding those resources as unified objects, somehow outside human agency, obedient only to the laws of the market, or as inalienable aspects of social action (HELLER; MCELHINNY, 2016, p. 144-45).*

a supervalorização das gramáticas e normas de prestígio que pressupõe uma desvalorização dos modos de falar dos alunos de classes menos prestigiadas ou periféricas. Por isso, García e Sylvan (2011) defendem novos modelos de ensino, pautados na individualidade de cada aluno em ambientes nos quais a pluralidade se faz presente. Deste modo, as autoras argumentam que o ensino deveria estar focado na comunicação com todos os alunos e na negociação de conteúdos desafiadores, ao invés de simplesmente ensinar norma-padrão, uma vez que aprender não é apenas aceitar formas linguísticas, mas produzir constante e agentivamente a adaptação aos recursos linguísticos empregados em cada prática de linguagem, tornando o aluno capaz de gerar sentidos em diferentes situações comunicativas (GARCÍA; SYLVAN, 2011).

Nas salas de aulas, a questão da superdiversidade trouxe novos olhares em relação à questão da migração, uma vez que, nos últimos anos, o número de migrantes trouxe a diversidade da diversidade, não apenas na quantidade de etnias, mas em relação às variáveis que afetam o modo como as pessoas vivem e se relacionam com os outros e com o espaço (VERTOVEC, 2007). Algumas variáveis que devem ser levadas em conta para se entender quem são esses migrantes são o país de origem, canal de imigração, status de migração, capital humano desses imigrantes, acesso a emprego, moradia e segurança, entre outros fatores. Vertovec (2007) ressalta que, muitas vezes, apesar de saber a nacionalidade de origem desses imigrantes, não é possível de fato saber qual sua etnia, suas afiliações políticas e religiosas e outros critérios de pertencimento, e esse pode ser o caso de muitos dos alunos em ambientes multilíngues de aprendizagem.

García e Sylvan (2011) chamam atenção justamente para essa variedade de realidades quando ilustram o caso da professora que foi contratada para lecionar a alunos bilíngues e pensava tratar-se apenas de duas línguas, inglês e espanhol, o que a fez desconsiderar a presença de outras realidades étnicas em sala de aula. Esse dado mostra que conceber o ensino meramente em termos bi e ou multilíngues pode não dar conta da diversidade de variáveis que o estudante estrangeiro traz para as práticas pedagógicas. Saber de antemão tais conceitos e, sobretudo, tê-los claramente explicitados nos cursos de graduação e formação continuada, pode evitar generalizações excludentes e garantir um melhor processo de ensino e aprendizagem para ambos, professores e alunos, além de criar um ambiente mais dinâmico, vivo e humanitário.

Considerar as diferentes práticas de linguagem e a noção de pertencimento do sujeito torna-se, desse modo, essencial ao olhar para a realidade do sujeito migrante, em especial, os estudantes imigrantes em contexto escolar (LEHMANN, 2016), visto que a relação com a língua e as práticas sociais em que se inscrevem são fatores decisivos para a construção de sua identidade e das

imagens que tem de si mesmo e dos usos que fazem da língua e que acompanham toda sua vida. Ressaltamos a importância de lançar luz a essa nova realidade linguística vivenciada pelas escolas que recebem alunos migrantes e refugiados, pois muitas vezes eles representam grupos linguísticos que ainda não foram contemplados pelas políticas públicas nem amplamente estudados nos cursos de formação de professores (DINIZ; NEVES, 2018).

Por isso, ao discutirmos os modelos de ensino e de sala de aulas multilíngues, é preciso pensar novas formas de ensino em contextos multilíngues, sempre considerando uma forma de ensino que dê conta das diversidades sociolinguística e que tensione as ideologias e as práticas que atuam na regulação do poder pela linguagem. Heller, em entrevista, chama a atenção para a desigualdade existente na comunicação, uma desigualdade na linguagem que reflete na diferença e na desigualdade social, percebidas nas práticas situadas (OLIVEN, GARCEZ, 2020). Essa situação surge a partir de ideologias da linguagem, uma vez que geram tensionamentos no terreno da linguagem, de forma a serem explicitados, contornados e superados pelos falantes.

García e Sylvan (2011) refletem sobre o papel do multilinguismo em sala de aula, ao descreverem que modelos de ensino bilíngue, baseados no bilinguismo subtrativo, não dão conta dessa nova realidade, uma vez que o modelo de bilinguismo subtrativo representa a perda gradativa da língua materna do falante em razão da segunda língua aprendida. Muitas salas de aulas pautadas ainda em um conceito de língua de base nacionalista fazem uso de um ensino bilíngue subtrativo, não sendo incomum que o aluno vivencie a experiência de perder sua língua ou vê-la anulada nas práticas escolares.

Existe, atualmente, um interesse pela pedagogia da translinguagem, que, segundo García e Sylvan (2011), assumiria um papel relevante nas discussões sobre multilinguismo em sala de aula. As autoras defendem que a translinguagem tem o potencial de dar voz aos alunos falantes de línguas minoritárias. Esse modelo pedagógico propõe que alunos e professores se engajem em práticas discursivas complexas para fazer sentido e se comunicarem, reforçando que esse processo dever ser visto como uma prática discursiva e representa a norma comunicativa das comunidades multilíngues (GARCÍA; SYLVAN, 2011).

É preciso cautela, no entanto, com a ideia de translinguagem vista de forma celebratória, em um caráter de vale-tudo, pois acaba-se negando o direito desses alunos de ter acesso ao ensino bilíngue em contextos voltados a isso, por exemplo. Há que se trabalhar no sentido de tensionar as estruturas de poder para que haja uma verdadeira mudança das realidades escolares desses alunos e da forma como seus repertórios linguísticos³ são vistos pelos seus pares e professores. Afinal, o

3 “‘Repertoire’ so became the word we use to describe all the ‘means of speaking’, i.e. all those means

uso da translinguagem como celebração da diversidade, *per se*, não garante uma mudança nos olhares e preconceitos existentes na sociedade.

Em concomitância a isso, torna-se cada vez mais urgente as discussões das questões multilíngues e de superdiversidade, de modo que sejam minimizadas as situações de exclusão e mal-estar causadas pelo desconhecimento, despreparo ou visão de língua como símbolo de nacionalismo e pertencimento, que invisibilizam as identidades desses migrantes que se deparam com a exclusão ou o julgamento por conta de suas práticas linguísticas. É preciso adotarmos modelos em sala de aula que permitam aos alunos se engajarem e deem sentido a sua trajetória, sem perdas nem abusos, validar seus conhecimentos ao invés de excluí-los, mas principalmente, que sejam feitos os tensionamentos necessários no sentido de buscar mudanças nas relações de poder.

Além disso, ressalta-se a necessidade de se discutir noções de pertencimento e identidades fluidas (VERTOVEC, 2007), não apenas pela demanda de migrantes e estrangeiros nas salas de aulas no ensino básico atualmente, mas também considerando as diferentes variedades linguísticas que se inserem no uso da própria língua portuguesa, seja em termos de língua padrão e não-padrão, seja em termos de línguas de contato em regiões de fronteiras e em colônias de imigração alemãs e italianas em que o português não é tido como língua materna e muitas vezes ocupa um lugar de negociação com as línguas faladas pelos moradores locais. Outro fator que deve ser levado em conta é a questão do bilinguismo subtrativo, que leva a gradual substituição pela língua portuguesa, ainda que de forma velada e, claramente sob o peso de uma violência simbólica, nos termos de Bourdieu (1996), uma vez que para esses falantes a lenta e gradual substituição de sua língua materna pela língua oficial do Estado gera, no mínimo, desconforto.

Segundo Bourdieu (1996, p. 16), “a violência simbólica é uma violência que se exerce com a cumplicidade tácita daqueles que a sofrem e também, frequentemente, daqueles que a exercem na medida em que uns e outros são inconscientes de a exercer ou a sofrer”. Isso significa que professores e estudantes podem exercer violência simbólica, co-construindo ideologias da língua, por exemplo, agindo de forma inconsciente em relação a isso, reforçando nosso pressuposto inicial neste capítulo de que tais conceitos devem ser levados ao contexto de ensino para que todos os profissionais da educação, inclusive professores de línguas, estejam a par das discussões na área da linguagem e possam reconhecer como, por quem e para que tal ideologia foi construída.

that people know how to use and why while they communicate, and such means, as we have seen, range from linguistic ones (language varieties) over cultural ones (genres, styles) and social ones (norms for the production and understanding of language).” (BLOMMAERT; BACKUS, 2013, p. 11)

5. CONCLUSÕES PRÉVIAS

Este capítulo teve como objetivo discutir o papel das ideologias de linguagem na construção do conceito língua, associado a Estado-nação, assim como outras ideologias da linguagem, como da mercantilização, e sua relação com o ensino de português para migrantes que se viram forçados a migrar. A relevância dessa discussão se dá pela grande demanda de falantes de outras línguas, que não o português, e a necessidade de compreender os discursos sobre diversidade sociolinguística e como esses discursos têm no centro certos grupos sociais enquanto outros estão excluídos desses discursos. Importa olhar não somente para quem está falando, mas quem está escutando e a partir de quais ideologias. Olhar para a superdiversidade é importante, mas é central reconhecer quais construtos de linguagem orientam professores, pesquisadores e também estudantes em suas práticas de linguagem.

Discussões nessa área ganham novas dimensões ao passo que propiciam um ensino para a justiça social, preocupado com a realidade dos indivíduos e cada uma de suas especificidades, levando à criticidade, ou seja, porque uma comunicação é desigual.

Tendo em vista a relação entre a linguagem e diferentes fatores socio-político-econômicos, resultantes do capitalismo recente e da mercantilização da linguagem, que cada vez mais transformam a linguagem em capital de troca e meio pelo qual processos de exclusão e inclusão se instauram, fica evidente a importância de discussões e de uma formação de professores, voltadas ao reconhecimento do trabalho ideológico da linguagem. Com isso, espera-se fomentar novas discussões sobre ideologias da linguagem que importam para a questão dos migrantes e refugiados, além de gerar questionamentos sobre formas de ensinar e aprender em contextos de superdiversidade sociolinguística.

REFERÊNCIAS

- ALBERTONI, Pablo. Mercantilização e autenticidade na fronteira uruguaio-brasileira: oportunidade do século XXI. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, v. 60, n 2, p. 410-424, 2021. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/tla/article/view/8664762> Acesso em: 10 jan. 2022.
- BLOMMAERT, Jan; BACKUS, Ad. Superdiverse repertoires and the individual. In: DE SAINT-GEORGES, Ingrid; WEBER, Jean-Jacques (Orgs.). **Multilingualism and multimodality: Current challenges for educational studies**. Rotterdam: Sense Publishers, p. 11-32, 2013.
- BOURDIEU, Pierre. **A Distinção: crítica social do julgamento**. 2. Ed. Porto Alegre: Zouk, 2017.

BRASIL. **Lei n. 13.445**, de 24 de maio de 2017. Institui a Lei de Migração. Diário Oficial da União, Brasília, 25 de maio de 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113445.htm Acesso em: 25 fev. 2022.

CARVALHO, Simone da Costa. Mercantilização da linguagem na promoção do turismo de luxo na Selva Iryapú (Misiones, Argentina): autenticidade, deslocamentos e resistência. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, n. 60, v. 2: 347-363, 2021. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/tla/article/view/8664778> Acesso em: 22 fev. 2022.

CAVALCANTI, Leonardo; OLIVEIRA, Antônio Tadeu de; MACEDO, Marília F. R. de. Imigração e Refúgio no Brasil. Relatório Anual 2020. **Série Migrações**. Observatório das Migrações Internacionais; Ministério da Justiça e Segurança Pública/ Conselho Nacional de Imigração e Coordenação Geral de Imigração Laboral. Brasília, DF: OBMigra, 2020. Disponível em: <https://portaldeimigracao.mj.gov.br/pt/dados/relatorios-a> Acesso em: 22 fev. 2022.

DINIZ, Leandro Rodrigues Alves; NEVES, Amélia de Oliveira. Políticas Linguísticas de (In)Visibilização de Estudantes Imigrantes e Refugiados no Ensino Básico Brasileiro. **Revista X**. Curitiba, v. 13, n. 1, p. 87-110, 2018. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/revistax/article/view/61225> Acesso em: 20 dez. 2020.

FONSECA, Natália Barroncas da. Repertório linguístico reconfigurado para lucro no caso Joel Santana. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, SP, v. 60, n. 2, p. 379–394, 2021. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/tla/article/view/8664055> Acesso em: 22 fev. 2022.

GAL, Susan; IRVINE, Judith T. **Signs of Difference: Language and Ideology in Social Life**. Cambridge University Press, 2019.

GARCEZ, Pedro de Moraes; JUNG, Neiva Maria. Mercantilização da linguagem no capitalismo recente: diversidades e mobilidades. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, v. 60, n. 2, p. 338–346, 2021. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/tla/article/view/8666196> Acesso em: 22 fev. 2022.

GARCÍA, Ofélia; SYLVAN, Claire E. Pedagogies and Practices in Multilingual Classrooms: Singularities in Pluralities. **The Modern Language Journal**, v. 95, p. 385 - 400, 2011. Disponível em: <https://ofeliagarcia dot org. files. wordpress. com/2011/02/pedagogies-and-practices-in-multilingual-classrooms-singularities-in-pluralities.pdf> Acesso em: 22 ago. 2021.

HELLER, Monica; DUCHÊNE, Alexandre. Pride and profit: Changing discourses of language, capital and nation-state. In: A. Duchêne & M. Heller (Orgs.), **Language in late capitalism: Pride and profit**, pp. 1-21. New York: Routledge, 2012.

HELLER, Monica; DUCHÊNE, Alexandre. Treating language as an economic resource: Discourse, data and debate. In: COUPLAND, Nikolas (Org.), **So-**

ciolinguistics: Theoretical debates. Cambridge: Cambridge Press, p. 139-156, 2016.

HELLER, Monica; MCELHINNY, Bonnie. **Language, capitalism, colonialism**: toward a critical history. Toronto: University of Toronto Press, 2017.

IRVINE, Judith T.; GAL, Susan. Language ideology and linguistic differentiation. In: PAUL V. KROSKRITY (Org.), **Regimes of language**: Ideologies, politics, and identities. Santa Fe: School of American Research Press, pp. 35-84, 2000. Disponível em: <https://web.stanford.edu/~eckert/PDF/IrvineGal2000.pdf> Acesso em: 22 fev. 2022.

JUNG, Neiva Maria; MACHADO E SILVA, Regina Coeli. Deutsches Fest: vergonha e orgulho em um evento de mobilizações simbólicas e econômicas. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, v. 60, n. 2, p. 364-378, 2021. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/tla/article/view/8664776> Acesso em: 22 fev. 2022.

LEHMANN, Bianca Alvez. Bilinguismo e identidade: Uma Dupla Construção. **Caderno de Letras da UFF**. v. 26, n. 53, p. 273-283, 2016. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/cadernosdeletras/article/view/43603/0> Acesso em: 20 dez. 2020.

MENDES, Aylle de Almeida; BRASIL, Deilton Ribeiro. A Nova Lei de Migração Brasileira e sua Regulamentação da Concessão de Vistos aos Migrantes. **Sequência**, n. 84, p. 64-88, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.5007/2177-7055.2020v43n84p64> Acesso em: 25 fev. 2022.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. Como e por que teorizar o português: recurso comunicativo em sociedades porosas e em tempos híbridos de globalização cultural. In: _____. (Org.) **O português no século XXI**: cenário geopolítico e sociolinguístico. São Paulo: Parábola editorial, p. 101-119, 2013.

OLIVEN, Ruben George; GARCEZ, Pedro de Moraes. A mudança social se desenrola conflituosamente no terreno da linguagem: entrevista com Monica Heller (Professora da University of Toronto)”. **Horizontes antropológicos**, Porto Alegre, n. 57, p. 315-359, 2020. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/214657> Acesso em 22 fev. 2022.

PARANÁ, Governo do Estado. **Cresce número de migrantes e refugiados que buscam recomeço no Paraná**. 2019. Disponível em: <http://www.aen.pr.gov.br/modules/noticias/article.php?storyid=102638&tit=Cresce-numero-de-migrantes-e-refugiados-que-buscam-recomeco-no-Parana> Acesso em: out. 2020.

PIETIKÄINEN, Sari; KELLY-HOLMES, Helen. Multilingualism and the Periphery. In: _____. (Eds). **Multilingualism and the Periphery**. Oxford University Press, 2013.

SCHLATTER, Margaret.; GARCEZ, Pedro de Moraes. **Línguas adicionais na escola**: aprendizagens colaborativas em inglês. 1. Ed. Erechim: Edelbra, 2012.

SÃO PAULO. **LEI Nº 16.478, DE 8 DE JULHO DE 2016**. Institui a Política

Municipal para a População Imigrante. Casa Civil do Gabinete do Prefeito. São Paulo, 2016. Disponível em: <http://legislacao.prefeitura.sp.gov.br/leis/lei-16478-de-08-de-julho-de-2016//consolidado> Acesso em: 01 jun. 2022.

VERTOVEC, Steven. Super-diversity and its implications. **Ethnic and Racial Studies**, v. 30, n. 6, p. 1024–1054, 2007. Disponível em: https://woa.kohnstamminstituut.nl/wp-content/uploads/2020/02/Vertovec_2007.pdf https://www.researchgate.net/publication/232944917_Super-Diversity_and_Its_Implications Acesso em: 22 fev. 2022.

PROPOSTA DE ENSINO DO GÊNERO DISCURSIVO CAUSO

Tainara de Oliveira da Silva¹

Kethlyn Karla da Silva²

1. INTRODUÇÃO

A prática da contação de histórias existe muito antes das palavras se estenderam para o papel. Em diversas culturas, principalmente na cultura popular, pode ser observado a tradição da comunicação oral. Notamos que ela nasce nas rodas de conversas das mais diversas comunidades obtendo aspectos fictícios ou reais, envolvida de mistérios, suspense, sarcasmo e muito humor. O gênero causo possui uma função sócio comunicativa sendo símbolo identitário sobretudo das comunidades linguísticas rurais.

Neste trabalho buscamos pensar na comunicação oral como prática de ensino através do gênero causo para observar os desafios da oralidade ao se deparar com as transformações do dia a dia em relação ao avanço tecnológico, uma vez que, a BNCC (Base Nacional Comum Curricular) aborda alguns aspectos para se trabalhar com a oralidade em sala de aula os quais abrangem: “o levantamento e a reflexão acerca das condições de produção de textos orais, a compreensão de textos orais, e a produção de textos orais”. (BNCC, 2021, p. 1476-1492). Por isso, queremos apresentar uma proposta de ensino para o trabalho com a oralidade e a escrita por meio do gênero causo, pois acreditamos que a contação de histórias desenvolve habilidades e competências para a imaginação criativa e recursos linguísticos do falar e escutar.

Para fomentarmos essa proposta levantaremos o seguinte questionamento: Como trabalhar em sala de aula a contação de histórias como método de ensino que seja capaz de atender a demanda do trabalho com os gêneros que

1 Mestranda em Letras e Linguística Pelo Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística (PPGLL) - Universidade Federal de Goiás/Goiânia (UFG). Graduada em Letras - Língua Portuguesa, Língua Inglesa e suas respectivas Literaturas. (UEG) Graduada em Pedagogia. Atualmente é professora na rede privada lecionando as disciplinas de Língua Portuguesa, Literatura e Redação <https://orcid.org/0000-0001-6102-1479>. E-mail: tainara_oliveira.silva@hotmail.com.

2 Mestranda em Letras e Linguística Pelo Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística (PPGLL) - Universidade Federal de Goiás/Goiânia (UFG). E-mail: kethynskarla@gmail.com.

circulam na sociedade? Como desenvolver as habilidades dos alunos de modo que façam uma leitura crítica do gênero causo para observar as diferenças entre as temáticas: riso, crítica, ironia, vingança, entre outras?

Para tanto, apresentaremos conceitos teóricos do filósofo russo Mikhail Bakhtin em relação aos Gêneros Discursivos, de modo que, neste artigo optamos pela terminologia gênero discursivo pois acreditamos que o causo reflete e refrata enunciados que circulam nas esferas comunicativas. Entendemos que o causo deve ser conteúdo utilizado em sala de aula na educação básica, assim, buscamos apresentar sete propostas de ensino a fim de compreender a função dessa modalidade da língua, uma vez que, é importante “contar/recontar histórias tanto da tradição oral (causos, contos de esperteza, contos de animais, contos de amor, contos de encantamento, piadas, dentre outros) quanto da tradição literária escrita, expressando a compreensão e interpretação do texto por meio da leitura [...]” (BNCC, 2021, p. 159).

Este texto possui uma abordagem qualitativa de corpus documental, as informações foram extraídas mediante a proposta de ensino do gênero causo, especificamente o causo da bicicleta do prosador goiano Geraldo Policiano Nogueira,³ que foi pesquisado pelo aplicativo de compartilhamento e reprodução de vídeos Youtube⁴. Considerando a perspectiva dialógica da linguagem, por meio da qual empreendeu-se a pesquisa, as sete propostas de ensino abordada nesse trabalho possibilitou a compreensão das múltiplas formas de se ensinar o gênero causo por meio da produção do discurso oral e também da produção de escrita.

2. GÊNERO DISCURSIVO

A teoria Bakhtiniana propõe a noção de Gênero do Discurso (BAKHTIN 2003), não compreende uma forma fechada, isolada e abstrata, mas os gêneros discursivos “pressupõe as relações dialógicas das atuações verbais, dos textos e a interação entre os sujeitos”. (SILVA, 2014, p. 19). Conforme aborda Bakhtin (2016) “o enunciado se insere no campo da ideologia, mas as formas típicas dos enunciados, isto é, os *gêneros*, pertencem à linguagem”, (BAKHTIN, 2016, p.134). Sendo assim, “as formas de enunciado também são sociais e, como a

3 Geraldo Policiano Nogueira conhecido por Geraldinho nasceu na zona rural do município de Bela Vista de Goiás, na fazenda Aborrecido. Casou-se com D. Joana Bonifácio e teve oito filhos. Faleceu no dia 5 de dezembro de 1993, vítima de insuficiência renal. O caipira contador de causos ficou conhecido por sua simplicidade e autenticidade, ele tinha o domínio da narrativa que envolvia os interlocutores. Geraldinho foi apresentado ao público goiano por Hamilton Carneiro, em 1984, apresentador do programa televisivo Frutos da Terra, exibido por uma emissora local, a TV Anhanguera, desde então, o prosador ganhou popularidade nacional com suas divertidas narrativas.

4 Ver: <https://www.youtube.com/c/FrutosdaTerraPrograma>

língua, são igualmente determinadas pela comunicação” (BAKHTIN, 2016, p. 117). O enunciado é um “elo na cadeia da comunicação verbal”, ele reflete e refrata a estrutura de outros enunciados no mundo. Em resumo Bakhtin (2003).

O emprego da língua efetua-se em forma de enunciados, (orais ou escritos), concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana. Esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem, ou seja, pela seleção de recursos lexicais, fraseológicas e gramaticais de língua, mas, acima de tudo, por sua construção composicional. Todos esses três elementos – o conteúdo temático, o estilo, a construção composicional – estão indissolivelmente ligados no todo de enunciado e são igualmente determinados pela especificidade de um determinado campo da comunicação. Evidentemente, cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis*, de enunciados, os quais denominamos *Gêneros do discurso*. (BAKHTIN, 2003, p. 261-262).

Todo enunciado tem sua particularidade, assim os *causos* envolvem as práticas da região central do país, porém, em cada solo social existem os “tipos relativamente estáveis de enunciados”, isto é, os gêneros discursivos, que são formas típicas de enunciações que correspondem a cada âmbito social, por exemplo: o bilhete, a carta, o poema, o e-mail etc. Os gêneros discursivos estão alicerçados em um **tripé** no campo de comunicação, sendo:

- a) conteúdo temático:** sentidos, objetos, assuntos, constituídos numa esfera discursiva por meio da realidade sócio-histórica-ideológica.
- b) plano composicional:** estrutura, materialidade, acabamento do texto nos procedimentos, relações, participações dos sujeitos.
- c) estilo:** escola lexical, gramatical, formas de dizer pessoal que tem sua compreensão estabelecida pelo tipo de gênero.

Os gêneros discursivos proporcionam no discurso um estilo individual do enunciadador, pois o “enunciado – oral e escrito, primário e secundário, em qualquer esfera da comunicação verbal – é individual, e por isso pode refletir a individualidade de quem fala (ou escreve)” (BAKHTIN, 1997, p. 283). Podemos perceber que essa elaboração de toda enunciação que reflete e refrata ocorre no gênero *causo*, que por sua vez se estabelece num ato enunciativo criativo e por meio de um horizonte social constitui um aspecto axiológico.

Desse modo, no gênero *causo* o conteúdo temático são as práticas, os discursos, as ideologias geradas no contexto sócio-histórico do ambiente rural e seus valores discursivos. O estilo do *causo* envolve a escolha de lexemas típicos da variante linguística regional e aparece como uma forma individual dos narradores que selecionam os recursos linguísticos a partir de seu ponto de vista juntamente

à entonação. E a construção composicional do causo é a materialidade do texto, a seleção das narrativas bem-humoradas no tipo de texto que utiliza.

3. O GÊNERO DISCURSIVO CAUSO

O gênero causo⁵ privilegia a oralidade e é constituído pela tradição da linguagem sertaneja caipira, seu vocabulário está permeado de gírias interioranas. Essa variedade linguística se constitui a partir dos gêneros discursivos, que são as composições que utilizamos através da língua para interagir em sociedade. Essa composição vai além dos aspectos linguísticos, se trata da função do texto em sociedade.

Os causos são narrativas que circulam na esfera humorística com intuito de persuadi os interlocutores, muitas vezes o prosador conta histórias que vivenciou. Além disso, os prosadores afirmam que a história contada é um fato verídico e não fictício. Esse estilo de contação de histórias traz ensinamentos, valorações, marca identitária, aspectos regionais e culturais. Batista (2007) ainda afirma que o prosador pode contar causos que outra pessoa vivenciou:

[...] quem o conta é seu “autor”. Quando o fato que deu origem ao causo não foi vivido ou testemunhado por quem conta, é dada a referência: diz quem contou, ainda que a memória popular não tenha formalidades autorais, um mínimo de indicações registra a origem do relato. (BATISTA, 2007, p. 103).

Nos causos os personagens costumam ser pessoas comuns e não seres inanimados, animais personificados, nem super heróis. Uma marca do causo é o elemento do exagero que o prosador conta em uma situação comum do dia a dia, o que transmite o efeito do riso. Esse exagero pode perpassar na mais variáveis estilos de histórias. Estas histórias podem perpassar de geração em geração mantendo o valor cultural.

Com base nos conceitos teóricos de Bakhtin (2003), Gedoz e Costa-Hübes (2011) denominam o causo como um gênero primário, uma vez que ele está inserido juntamente aos gêneros narrativos da tradição oral, sendo constituído em situações de comunicação verbais informais do cotidiano. De modo que, quando transcrito para o papel, adquire características dos gêneros secundários, por ter que seguir características da norma culta e dos elementos que compõem a modalidade escrita da língua. Porém, um causo quando transcrito mesmo mantendo a escrita igualmente a fala, perde toda sua riqueza comunicativa, de modo que, a entonação, o sotaque, as pausas, as gírias compõe-se em uma unidade

5 Os causos são histórias que têm origem na cultura popular sobretudo utilizam a linguagem verbal, podem ser histórias engraçadas ou assustadoras, mas que devem ser contadas de maneira singular. Um causo, para ser bem contado, tem que conferir às palavras entonação, ritmo e até mesmo sotaque e expressões interioranas. Esses elementos são fundamentais para capturar a atenção de quem ouve e provocar as mais diferentes sensações.

indissociável para obter a atenção do público alvo e gerar o humor.

Para obter efeitos de sentidos positivos numa contação de causo é preciso que o prosador sinta a história, viva cada acontecimento cada situação, mostrando aos interlocutores que de fato ele acredita naquilo que está contando. Percebemos isso claramente nas histórias de Geraldinho que em muitas vezes foi o narrador-personagem vivenciando os acontecimentos de cada enredo, ele não dava título nem tema para seus causos, mas a moral de cada história era muito bem compreendida em cada desfecho. O prosador teve uma performance perfeita para alcançar os efeitos de sentidos desejado.

Um bom contador de histórias sobrevive as transformações da historicidade vivida, sendo envolvido pela arte e nunca perde o prazer em contar quantas vezes for preciso a mesma história com a mesma riqueza de detalhes. Além disso, é preciso assumir um papel social de narrador para saber contar uma história de uma maneira simples para que os interlocutores possam memorizá-la, e o mais importante é contar a mesma história com a atuação invariável várias vezes.

3.1 PROPOSTA DE ENSINO DO GÊNERO CAUSO

Falando sobre os gêneros discursivos, especificamente do gênero causo, é importante que o professor em sala de aula faça a mediação do processo de ensino aprendizagem, para que os alunos tenham interesse em conhecer novos gêneros discursivos, de maneira que seja um momento prazeroso e não de obrigatoriedade. Assim, elenca Gilka Girardello (2014):

Algumas das questões que reverberam nesses espaços nos sensibilizam mais diretamente: a persistência do papel da narrativa na múltipla e intensa rede em que se constituem as configurações contemporâneas da cultura; a riqueza da oralidade popular e a necessidade de que ela seja mais valorizada e conhecida pelos educadores. (GIRARDELLO, 2014, p. 05).

Assim, entendemos que uma narrativa como o causo traz histórias que contagiam e instigam a imaginação. Carregado por gírias e uma linguagem informal, o prosador com uma performance natural e espontânea inicia seu enredo com a organização e elaboração de ideias. Além disso, é importante ensinar sobre as mais diversas culturas brasileiras, uma vez que, o causo também deve ser instrumento de ensino nas salas de aula de educação básica. Como elenca os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNS), um dos objetivos da escola é que os alunos possam “conhecer características fundamentais do Brasil nas dimensões sociais, materiais e culturais como meio para construir progressivamente a noção de identidade nacional e pessoal e o sentimento de pertinência do país [...]”. (BRASIL, 1998, p. 7-8).

Para utilizar esse gênero em sala o professor precisará assumir uma postura de observação da turma para elaborar as atividades propostas. Adotar um

modelo didático levando em consideração a capacidade de leitura e interpretação dos alunos, observar a situação do contexto de ensino. Em primeira instância é preciso levantar um questionamento sobre o que é um causo.

Perguntas que podem ser feitas numa roda de conversa verbalmente:
Objetivo: Explorar verbalmente os conhecimentos prévios sobre os alunos em relação a leitura e ao conhecimento sobre o gênero causo.

1) Vocês sabem o que é um causo? Já ouviram ou leram alguma história?
2) Qual tipo de história foi essa?
3) Onde você ouviu essa história?
4) Quem pode produzir um causo?
5) O gênero causo pode ser atual?
6) Para qual público o causo é destinado?
7) Quais locais o gênero causo circula?

Depois dos questionamentos a proposta seria iniciar uma atividade mostrando o causo da bicicleta do prosador goiano Geraldinho por meio do suporte Projetor de Vídeo, posteriormente, pedir para que eles copiem as atividades no caderno.

Proposta de Atividade 01 – Questionário

Objetivo: Proporcionar aos alunos a interpretação do causo do caipira Geraldinho.

- 1) Quais as diferenças e semelhanças entre ouvir, assistir e ler um causo?
- 2) Escreva o assunto principal do causo assistido.
- 3) Quem é o autor?
- 4) Existe algum herói ou vilão? Explique
- 5) Esse causo traz algum ensinamento/lição, qual?
- 6) Quais são as gírias que você conhece?
- 7) O causo poderia ser transcrito para a linguagem não-verbal? Justifique
- 8) Use sua imaginação e crie um outro final para essa história
- 9) Analisando o causo da bicicleta complete a tabela com os dados abaixo:

Qual tipo de narrador temos nesse causo
() narrador- personagem () narrador-observador
Linguagem predominante
() Formal () Informal
Tipologia predominante
() narração () argumentação () descrição
Tipo do discurso

<input type="checkbox"/> Direto <input type="checkbox"/> Indireto
A narrativa está em
<input type="checkbox"/> 1º pessoa <input type="checkbox"/> 2º pessoa <input type="checkbox"/> 3º pessoa

Proposta de Atividade 02 – Análise do causo

Objetivo: Estimular os alunos a interpretação do causo da bicicleta trazendo alguns aspectos para os dias atuais.

1) Com que Geraldinho compara a bicicleta?
2) Como você chegou a essa conclusão?
3) Como Geraldinho manuseia a bicicleta?
4) Trazendo para os dias atuais como pode ser relacionado a reação de Geraldinho diante da bicicleta que era um veículo moderno para sua época, com as pessoas mais velhas em relação a tecnologia?
5) A expressão “o trem lá vai de mal a pior” são expressões de qual região?
6) Você conhece todas as gírias utilizadas pelo contador?
7) Ao ouvir Geraldinho você acha que ele é de qual estado brasileiro?
8) Quais expressões você já conhecia na história?

Proposta de Atividade 03 – Análise da estrutura composicional

Objetivo: Perceber a relevância estrutural do gênero causo, como suas características, tempo, espaço, linguagem, personagens.

Considerando os elementos do causo da bicicleta, encontre no enredo:

- 1) Situação Inicial
- 2) Clímax
- 3) Desfecho

Sobre os personagens da história:

- 1) Quais são os personagens protagonistas?
- 2) Quais são os coadjuvantes?
- 3) Selecione dois personagens e escreva as características físicas e psicológicas.

- Análise do conteúdo temático

- 1) Sobre essa história você já vivenciou ou sabe de alguém que passou por uma situação como essa? Se sim, conte para a turma.
- 2) Releia o trecho abaixo retirado do causo

*“Uai minino, nesta época, sô!, que pegô a sai essas bicicleta, esses recursu, nunha ocasião a muiê rumô lá uma **perrenguice**, uma clamura, uma gemura esquisita, aquilo não miorrava; eu rancava uma saroba ali no terreiro memo, fazia uma xaropada, dava pra ela **bebê... foi ficanu pió; aí eu manei: danô!***

- Explique por que Geraldinho decidiu primeiramente fazer uma “*xaropa da*” para sua esposa para depois leva-la ao médico?
- O que significa a expressão *perrengue*?

Proposta de Atividade 04 – Atividade de Análise Linguística

Objetivo: Proporcionar a produção textual do discurso direto e indireto.

Observe o trecho abaixo retirado do causo, ele ocorre na forma do *discurso direto* que é a fala do próprio personagem.

“[...] oiá eu trouxe a muié, o senhor espia o que tá fartanu nela e arruma ela pra mim eu não posso fica aí não, eu tinha serviço e era longe [...]”.

- Sendo assim, lembrando que o discurso indireto os personagens não exprimem livremente sua fala, pois as falas nesse discurso são apresentadas pelo narrador, isto é, o narrador fala pelo personagem, transforme o trecho acima em um discurso indireto.

- Agora faça ao contrário transforme o trecho abaixo que está no discurso indireto, para o discurso direto.

[...] Aí eu tentei levar ela pra cidade pro doutô dá uma reforma nela pra mim. Aí fui lá rumei um agasaio, e levei ela [...]

CAUSO DA BICICLETA

Acesso: (https://www.youtube.com/watch?v=y3iYdTAz6IA&t=285s&ab_channel=FrutosdaTerra)

Proposta de Atividade 05 – Pesquisa sobre causos contados por familiares: avós, tios, primos etc.

Objetivo: Proporcionar aos alunos conhecimento sobre causos contados por familiares.

• Fazer com que os alunos busquem conhecer as histórias que seus familiares contavam, principalmente os mais velhos.
• A atividade é para que os alunos pesquisem com seus familiares histórias de suas famílias e transcreva-os para a escrita para apresentar na sala de aula.
• Nessa aula será desenvolvida uma roda de contação de histórias no pátio da escola, os alunos deverão se sentar no chão, e todos os causos pesquisados deverão ser contados.
• Depois da leitura dos causos que os alunos buscaram de seus familiares, é necessário fazer alguns questionamentos para saber sobre a criação do causo contado:
• Quem contou esse causo?
• Qual idade a pessoa tem?
• O causo foi criado pela pessoa ou ela já tinha ouvido de alguém?
• Essa pessoa contou somente este causo ou mais?

• Você entendeu a moral da história deste caso?
• A pessoa que contou utilizou gírias? Quais?
• A pessoa utilizou qual tipo de linguagem? Formal ou Informal?
• Você percebeu a presença do discurso direto ou indireto no caso?
• A narrativa foi contada em 1º, 2º ou 3º pessoa?
• Você sentiu dificuldade ao recontar a história para os colegas?
• Você mudaria algo nesse caso? Se sim, o que mudaria?

Proposta de Atividade 06 – Apresentação Teatral

Objetivo: Proporcionar aos alunos um momento para a escolha de casos e o ensaio para apresentação teatral dos casos escolhidos.

- Depois de assistir o caso da bicicleta entre outros casos, deixar com que os alunos escolham um caso para apresentação teatral. Para o desenvolvimento da criatividade, narrativa, performance, desenvoltura, e interação na contação de histórias.

Proposta de Atividade 07 – Produção de um livro contendo casos produzidos pelos próprios alunos

Objetivo: Orientar os alunos para confecção e montagem de um livro para exposição.

• Confeccionar um livro com os alunos para exposição na sala de aula.
• Na primeira folha do livro deverá ter o nome do aluno, escola, data, nome do professor, e um desenho fazendo referência ao gênero caso.
• Nas próximas folhas serão escritos ou digitados os casos produzidos pelos alunos.
• Em cada folha deverá ter um desenho ou imagem impressa relacionada ao caso produzido.
• O livro será produzido em sala de aula com o auxílio do professor.
• Os alunos deverão levar o material necessário para a confecção:
• Cola, tesoura, papel cartão, barbante.
• O livro confeccionado também pode ser exposto em algum evento da escola, como um Sarau Literário, para que os amigos e familiares possam ver a produção.

4. CONCLUSÃO

Dessa forma, entendemos que o gênero caso possui elementos que ajudam no desenvolvimento sociocomunicativo fazendo o aluno obter uma competência comunicativa interativa e expressiva podendo ser o protagonista de suas narrativas, de modo que, o gênero discursivo caso traz em seus enredos um mundo imaginário com uma linguagem simples e fácil de serem memorizadas, estas histórias fazem com que se desenvolva a oralidade dos alunos e se inicie uma compreensão

de elaboração de novas ideias. Portanto, é importante pensarmos que quem ouve e conta histórias em qualquer âmbito social que seja, exterioriza o que tem dentro de si compartilhando suas ideologias, valorações e saberes.

Assim, a proposta desse texto foi trabalhar com métodos que instigue a imaginação dos alunos para que eles aprendam sobre novas culturas, bem como a produção de escrita e de novos textos trabalhando principalmente a oralidade. Esperamos que essa proposta de ensino contribua para a utilização dos métodos pedagógicos adotados na sala de aula na educação de ensino básico, podendo ser utilizado tanto no Ensino Fundamental II quanto no Ensino Médio, pois na contação de histórias os estudantes conseguem organizar a própria experiência que tiveram nas relações comunicativas, pois “é por meio das práticas sociais, ou seja, das mediações comunicativas que se cristalizam na forma de gêneros, que as significações sociais são progressivamente construídas”. (BAKHTIN, 1992, p. 53).

REFERÊNCIAS

- BATISTA, G. A. **Entre causos e contos: gêneros discursivos da tradição oral numa perspectiva transversal para trabalhar a oralidade, a escrita e a construção da subjetividade na interface entre a escola e a cultura popular.** Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). Universidade de Taubaté, São Paulo. 2007.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais.** Linguagens, códigos e suas tecnologias.
- BNCC. Base Nacional Comum Curricular. **Língua Portuguesa – Textos Introdutórios, 2021/2022.**
- Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 1998.
- BAKHTIN, M. M (1992). **Estética da Criação Verbal.** Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2011.
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal.** São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BAKHTIN, M.M. (1952-1953). **Os gêneros do discurso.** Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2016.
- BRASIL. **Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira /** Secretaria de Educação Fundamental. - Brasília: MEC/SEF, 1998.
- GEDOZ, Sueli; COSTA-HÜBES, **Terezinha da Conceição. O gênero discursivo causo: reflexões sobre sua caracterização a partir da teoria bakhtiniana.** Travessias, Cascavel/PR, v. 5, n. 1, p. 1-18, 2011.
- GIRARDELLO, Gilka. **Um roteiro teórico-literário para pensar o papel da**

narração oral hoje. Signo. Santa Cruz do sul, v.39 n.66, p. 3 – 21, jan./jun. 2014. Disponível em: <http://online.br/ser/index.plip/signo>.

Fontes:

https://www.youtube.com/watch?v=y3iYdTAz6IA&t=285s&ab_channel=FrutosdaTerra. Acesso: 24 de maio 2022 às 14:32h.

NA ROÇA É DIFERENTE: **UMA PROPOSTA PARA TRABALHAR** **A VARIAÇÃO LINGUÍSTICA, NO 5º ANO¹**

Claudimir José da Silva²

APRESENTAÇÃO

As leituras feitas em Geraldi (1984), (2013), Cagliari (1992), Marcuschi (2001), Bagno (2009), (2014), (2015) e Soares (2007) nos mostram que ainda existe a dificuldade para trabalharmos a linguagem materna e seus usos dentro de uma perspectiva discursiva-dialógica. Muitas vezes, percebemos que dentro da sala de aula, os professores que ensinam a língua, assumem que a língua é apenas sistema de escrita alfabética e que a escrita é um espelho da fala. Isto nos instigou a usar tal questão como o ponto de partida para esse trabalho, buscando refletir acerca da variação linguística, no 5º ano das séries iniciais.

A proposta desse trabalho é justamente levantar discussões e tentar refletir sobre o porquê não discutirmos a variação linguística como ato natural da língua. Ressaltando que a proposta é levantar reflexões e não defender o fim do ensino da gramática padrão, porém buscar compreender que além dela há outros modos de nos manifestarmos pela linguagem.

Ao perceber que algumas concepções não são favoráveis para ensino da língua, propomos atividades, dentro de uma sequência didática, que sejam mais propícias às necessidades do ensino, de modo a contemplar a língua como manifestação viva e que faz parte do sujeito. Tais atividades têm como proposta refletir o uso da língua, dentro da sociedade, sem se apegar a visão meramente da metalinguística.

Nesta perspectiva teórica fazemos uma análise do vídeo animação Chico

1 Este texto é a adaptação de um trabalho apresentado para atender a proposta da disciplina de Práticas de Laboratório, como exigência curricular do curso no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), da Universidade Federal de Lavras (UFLA), no mestrado profissional em educação, no segundo semestre de 2021.

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

Bento em: na roça é diferente, objetivando levantar questões sobre a variação linguística, variedade linguística, preconceito linguístico e noções de linguagem oral.

Tal modelo de atividade favorece aos alunos maior contato com o tema e melhores condições para explorações mais aprofundadas e contextualizadas. Esperamos que seja uma leitura agradável e que possa abrir outras reflexões acerca do tema proposto, a fim de melhorar o desenvolvimento das habilidades e competências relacionadas ao uso da língua materna.

A NOSSA CONCEPÇÃO DE LINGUAGEM E ENSINO DE LÍNGUA

A concepção de linguagem, sobretudo verbal, e de ensino da língua materna que trazemos para esse campo tem como alicerce, principalmente, os autores Geraldi (1984), (2013), Marcuschi (2001), Bagno (2009), (2014), (2015), e Soares (2007), (2020). Quando muitos professores pensam no ensino da língua, dentro da sala de aula, como momento para se ensinar estruturas e nomenclaturas de classes de palavras, percebemos que a língua perde sua função enquanto manifestação viva e instituição social, passando a ser considerada apenas como objeto externo ao sujeito. Segundo Bagno (2009, p. 45), “a língua tem que servir aos seus falantes, e não o contrário”. Pensar o ensino da língua é justamente refletir sobre como eu uso a minha língua, seja na fala ou na escrita.

Para Cagliari (1992), a escola peca ao querer ensinar ao falante a estrutura da língua como se ele já não fizesse esse uso. Segundo o autor, a função da escola deveria mostrar ao aluno como funciona a linguagem, permitindo reflexões acerca dos seus usos, contemplando metas específicas, suas modalidades e diferentes usos na sociedade, seja oral ou escrita.

A língua apresenta diversas manifestações e essas variedades podem ser facilmente percebidas em qualquer contexto que estivermos. A função da escola seria refletir essa variação e variedade linguística e não apenas focar em atividades de classificação de classes de palavras, sobretudo focando textos escritos. Para Marcuschi (2001) e Soares (2007) é um equívoco tentarmos ensinar a língua escrita com o discurso de que ela representa a fala, sendo que há diversas situações em que a fala e a escrita apresentam uma distante relação. Segundo Marcurshi (2001) haverá momentos em que a fala irá se aproximar da escrita e outros em que a escrita se aproximará da fala.

Entretanto, seja através do contato oral *versus* oral, oral *versus* escrito, ou mesmo escrito *versus* escrito, a linguagem humana é compreendida por nós como sendo dinâmica, viva, pertencente aos seus falantes e que só tem sentido se usada. A língua que é apresentada apenas como objeto de análise e petrificada é uma língua que não tem uso, uma língua morta, sem sentido. Por isso somos seres de linguagens, nos manifestamos pela língua, a usamos, devemos

compreendê-la como parte de nós e sendo nossa. É através dela que nos colocamos presentes no mundo.

Compreendendo a língua como variável, pulsante, que salta de nós para ir de encontro com o outro para criar elos ou não, pois ela nos permite concordar ou não com aquilo que é dito ou não dito, pensamos no ensino, na sala de aula e em como podemos levantar essas reflexões para os alunos, de modo que eles compreendam que essa variação só tem sentido quando percebemos que a língua é nossa.

Sendo o ensino hoje norteado pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), trazemos algumas considerações que contemplem a nossa concepção de linguagem e ensino da língua materna, voltado a reflexão sobre os usos e de interação social. A BNCC traz que:

As atividades humanas realizam-se nas práticas sociais, mediadas por diferentes linguagens: verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e, contemporaneamente, digital. Por meio dessas práticas, as pessoas interagem consigo mesmas e com os outros, constituindo-se como sujeitos sociais. Nessas interações, estão imbricados conhecimentos, atitudes e valores culturais, morais e éticos. (BRASIL, 2017, p. 63)

A língua, enquanto manifestação viva e em uso na sociedade, deve ser refletida na escola a fim de ser contemplada como prática social, mediadas por diferentes linguagens, sobretudo a linguagem verbal. Entretanto, pouco percebemos as reflexões acerca da variação linguística, notando-se maior destaque ao uso da língua das camadas de prestígio. A língua de prestígio está voltada às normas das convenções gramaticais ortográficas na sociedade, sendo códigos de conduta estabelecidos para o funcionamento padrão da língua. Embora saibamos reconhecer seu valor, também, reconhecemos que ela não é a única maneira do uso da língua dentro dos diferentes contextos sociais e principalmente que não há territórios demarcados, representado que aqui só se fala desse jeito e ali só se fala daquele jeito. Fala-se de diferentes modos em diferentes lugares.

No âmbito das competências específicas de linguagens, para o ensino fundamental, destacamos a primeira competência descrita no documento da BNCC que propõe garantir que o ensino permita ao aluno “compreender as linguagens como construção humana, histórica, social e cultural, de natureza dinâmica, reconhecendo-as e valorizando-as como formas de significação da realidade e expressão de subjetividades e identidades sociais e culturais” (BRASIL, 2017, p. 65). Tal competência nos faz perceber que a escola precisa refletir, junto com o aluno, a linguagem, de modo geral, como construção social e dinâmica, reconhecendo-as e valorizando-as, ou seja, todas e não apenas as manifestações de prestígio.

A BNCC diz que o ensino da língua portuguesa está baseado na concepção enunciativo-discursiva de linguagem, assim como proposta em documentos com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN'S). Busca-se proporcionar aos alunos experiências para a ampliação dos letramentos, através de participações significativas, em diversas práticas sociais, constituídas bem como pelas linguagens oral e escrita, como também imagéticas, sonoras, entre outras.

A proposta deste trabalho, visa contemplar o eixo da oralidade, presente no componente de língua portuguesa. Segundo Geraldi (2013) a escola se dedica em trabalhar textos escritos, porém se esquece de trabalhar textos orais com os alunos, deixando que a oralidade seja vista como menos importante que a escrita. Complementando esse pensamento, Marcuschi (2001) irá dizer que não há superioridade entre um e outro, são apenas modos diferentes de usar a língua e que ambos devem ser trabalhados.

A oralidade é vista pela BNCC como práticas de linguagem que são praticadas em contextos de face a face ou não, através da fala. Ela ainda traz como práticas de oralidades situações como a produção de textos orais e a relação da fala com a escrita, por exemplo. Para a produção de texto orais, o documento aconselha que o aluno seja capaz de “produzir textos pertencentes a gêneros orais diversos, considerando-se aspectos relativos ao planejamento, à produção, ao redesign, à avaliação das práticas realizadas em situações de interação social específicas”, já na relação da fala com a escrita que ele seja capaz de:

Estabelecer relação entre fala e escrita, levando-se em conta o modo como as duas modalidades se articulam em diferentes gêneros e práticas de linguagem (como jornal de TV, programa de rádio, apresentação de seminário, mensagem instantânea etc.), as semelhanças e as diferenças entre modos de falar e de registrar o escrito e os aspectos sociodiscursivos, composicionais e linguísticos de cada modalidade sempre relacionados com os gêneros em questão.

Oralizar o texto escrito, considerando-se as situações sociais em que tal tipo de atividade acontece, seus elementos paralinguísticos e cinésicos, dentre outros.

Refletir sobre as variedades linguísticas, adequando sua produção a esse contexto. (BRASIL, 2017, p. 80)

Além das questões já apresentadas, encontramos na BNCC competências específicas para o ensino da língua portuguesa, área na qual este trabalho é pensado, visto que o objetivo é trabalhar o ensino da língua materna. Entre as competências, destacam-se duas para a proposta deste trabalho. A primeira é a de que o aluno precisa “compreender a língua como fenômeno cultural, histórico, social, *variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso*, reconhecendo-a como meio de construção de identidades de seus usuários e da comunidade a que pertencem”, já a segunda traz que a criança precisa “compreender o fenômeno

da *variação linguística, demonstrando atitude respeitosa diante de variedades linguísticas e rejeitando preconceitos linguísticos*". (BRASIL, 2017, p. 87 - grifo nosso).

Isto exposto, propomos a elaboração de uma sequência didática que contemple a nossa concepção de língua materna e ensino a fim de trabalhar a variação linguística presente na oralidade, o preconceito linguístico e a reflexão sobre o uso da língua em diferentes contextos. O objetivo dessa proposta é contribuir para melhoria do ensino de língua materna nos anos iniciais, sobretudo, no quinto ano, a partir de reflexões quanto ao uso da língua e compreensão de que a língua é uma manifestação viva e social.

Por fim, percebendo que a escola precisa mediar as reflexões acerca das variação linguística, como modo de combater, também, o preconceito linguístico, além de proporcionar um ensino de língua que apresente sentido ao aluno, no qual ele possa fazer uso das diferentes linguagens e usar a língua para sua real função, proporcionar interação entre sujeitos a partir dos discursos enunciativos, teceremos uma breve contextualização da nossa proposta de sequência didática e a apresentação do produto educacional que contemple a práxis dessa proposta.

CONTEXTUALIZAÇÃO TEÓRICA: A VARIAÇÃO LINGUÍSTICA DENTRO DA SALA DE AULA

Na língua existe uma relação de poder que nos permite dizer que o lugar de onde se fala tem mais valor que a língua em si, ou seja, às vezes cria-se um pensamento negativo com relação à língua, mas não por ela não seguir as regras gramaticais, e sim, pela relação que existe entre o lugar de quem fala e quem fala. Observamos nos textos de Bagno (2009), (2014), (2015), que a língua(gem) sofre mudanças constantes, mesmo entre uma geração ou outra, fato que a torna dinâmica. Ainda que dentro de um mesmo país, questões regionais, culturais ou econômicas irão se relacionar com as próprias questões linguísticas, de modo que a língua passe a ser construída conforme o tempo, porém sem um fim ou que haja um produto após essa interação.

Os escritores Soares (2007), Cagliari (1992) e Marcuschi (2001) retratam que nos dois momentos em que usamos a língua (escrita ou oral), é possível percebermos que em alguns momentos é notável uma relação entre fala e escrita e há outros momentos que essa relação não existe. Esta discussão torna-se necessária quando nos propomos a fazer uma reflexão acerca da língua oral e escrita no processo de alfabetização e letramento ou quando nos propomos a pensar sobre o uso da língua em diferentes contextos, que é o nosso caso no momento.

Quando pensamos em trabalhar a variação linguística na escola, na perspectiva do vídeo do Chico Bento é justamente para proporcionar ao aluno vivências que lhe permitirão refletir os diferentes usos da língua. O vídeo Chico

Bento na roça é diferente levanta questões acerca do jeito diferente de falar da população, que infelizmente só é vista como sendo do interior, mas não diferente no sentido de que há outras possibilidades de falar, e sim sob a ótica de inferioridade, uso errado da língua, incorreto ou marginalizado.

Pensando nisto, percebemos o quanto a língua, também, representa relações de poder. Durante muito tempo defendeu-se o pensamento de que havia línguas superiores e inferiores, ou ainda, que algumas línguas eram deficientes linguisticamente. Embora hoje já se saiba que esse argumento não apresenta bases significativas para as ciências da linguagem, continuamos perpetuando tal pensamento. A professora Soares (2020) trabalha em seu texto duas teorias que discutem as variedades linguísticas. Elas são apresentadas como a **deficiência linguística**, que acredita na existência de línguas ou variedades linguísticas superiores ou melhores, em relação à outra. O fato ocorre devido a deficiência relacionada ao fator social do sujeito, ou seja, seu contexto não lhe proporciona contatos com a linguagem de privilégio. A segunda teoria se volta à **diferença linguística**, defendendo, a partir de estudos antropológicos e sociolinguísticos, que as línguas são diferentes entre si e não cabe a ideia de que uma seja superior ou melhor que a outra.

Contudo, conforme aponta Soares (2020, p. 86) ambas as teorias, “aceitam um único saber linguístico como legítimo, o saber das classes privilegiadas”. Isto faz com que a desigualdade linguística torna-se resultado da desigualdade social. A escola, infelizmente, torna-se a maior instituição que propaga essas diferenças e, principalmente, com o discurso de modo correto ou errado de usar a língua. Segundo Soares (2020) a escola ainda mantém a função de perpetua a estrutura social, as desigualdades e privilégios que cabe a uns e torna-se prejuízo a outros, promovendo a desigualdade social, a discriminação e a marginalização de sujeitos estigmatizados pela maneira como usam a língua.

Em uma perspectiva bakhtiniana, essa questão de linguagem pode ser compreendida como consideração valorativa da língua, no qual é atribuído valor ao que é dito tanto pelo sujeito que fala como pelo sujeito que escuta, que participa do diálogo e da construção enunciativa ocasionada.

Logo, assim como trazem Soares (2020) e Bagno (2014) percebemos que a escola quando não toma a iniciativa de discutir as questões da variação linguística, dentro da sala de aula que é o exemplo da diversidade presente no mundo, ela compactua com a manutenção dos preconceitos, da falta de reflexão da língua, do pensamento de que o nativo brasileiro não sabe o próprio idioma, além de alimentar que escrever é apenas codificar a língua fala, uma vez que a escrita é o espelho simples da fala, refletido tal como é.

No vídeo Chico Bento: na roça é diferente, lançado em 1998 e escrito por Maurício de Souza, embora não há indicações que mostre de forma intencional que o objetivo era falar da variação linguística, é possível perceber como são estereotipados os discursos entre as personagens quando ouvimos as falas entre as personagens – da roça e da cidade. O próprio título sugere essa diferença ao não mostrar o que na roça é diferente, deixando em aberto para a compreensão do leitor. Consequentemente nos fazendo acreditar na inferioridade, não apenas linguística, mas também na condição de vida ou tecnológica. Isto é percebido no vídeo quando o primo do Chico Bento, que vem da cidade, compara o meio de transporte e falta de aparelhos eletrônicos dentro da casa.

A seguir, trazemos a proposta da sequência didática, apresentada em cinco aulas e pensada para o 5º ano das séries iniciais, através de atividades que buscam refletir a variação linguística e como podemos trabalhá-la em sala de aula, refletindo os diferentes usos da língua nos diferentes contextos em que isso ocorre, dentro da nossa sociedade.

PRODUTO EDUCACIONAL SEQUÊNCIA DIDÁTICA: ORIENTAÇÕES E DISCUSSÕES

A sequência didática, aqui proposta, está sendo pensada para contemplar alunos do 5º ano, das séries iniciais, no ensino de língua portuguesa a fim de trabalhar a variação linguísticas. Ela se fundamenta leituras como Geraldí (1984), (2013), Marcuschi (2001), Bagno (2009), (2014), (2015) e Soares (2007), (2020) que se dedicam a trabalhar reflexões sobre o ensino da língua. As atividades aqui propostas buscam contemplar um ensino mais acessível e promissor aos alunos, usuários da língua como manifestação viva e interações, de modo a combater os preceitos que a língua pode causar na sociedade.

Essa sequência didática está sendo pensada para ser trabalhada em três aulas, de preferência na mesma semana ou conforme a grade de aulas do professor. Em cada aula torna-se necessário que o professor estimule seus alunos nas práticas orais, além das reflexões necessárias para a condução do tema.

Recomendamos que antes de iniciar a sequência didática, o professor faça o levantamento prévio dos conhecimentos dos alunos acerca do tema que será trabalhado no decorrer das aulas, como, por exemplo, para vocês o que é variação linguística? Será que a gente conhece alguém que fala diferente da gente? Quem é essa pessoa? Será que todo mundo fala do mesmo jeito? Será que pessoas que vivem em um mesmo lugar falam igual por viverem juntas ou elas podem falar diferentes mesmo morando no mesmo lugar? Será que existe um modo certo e errado de usar a língua, de falar? Se existe quem a gente dar de exemplos? Assim, o professor já poderá refletir sobre o

caminho que irá conduzir as discussões e identificar possíveis dificuldades e potencialidades.

Ao professor também é importante observar a rotina e contexto dos seus alunos e da escola. Isso poderá auxiliar na coleta de dados necessários para a prática que podem enriquecer as discussões e o andamento do trabalho.

O uso da linguagem está inteiramente ligado às práticas sociais da língua, logo aos letramentos. O professor poderá, também, usar de outros letramentos e gêneros para complementar as discussões acerca do tema proposto. A utilização desta sequência didática poderá dar luz às questões sobre o uso da língua e sua variação e variedades, além de ser um modelo adaptável e discutido conforme as necessidades de cada escola e público-alvo.

Sequência Didática: Chico Bento - na roça é diferente (Trabalhando variação linguística) 1º Plano com tempo de duração de uma aula		
Nome da escola: Turma: 5º Ano Data:		
Assunto: Variação linguística		
Atividade: Apreciação de vídeo e roda de conversa		
Disciplina: Língua Portuguesa		
Práticas de linguagens (BNCC)	Objeto de conhecimento (BNCC)	Habilidades (BNCC)
Oralidade	Forma de composição de gêneros orais	(EF35LP10) Identificar gêneros do discurso oral, utilizados em diferentes situações e contextos comunicativos, e suas características linguístico-expressivas e composicionais (conversa espontânea, conversa telefônica, entrevistas pessoais, entrevistas no rádio ou na TV, debate, noticiário de rádio e TV, narração de jogos esportivos no rádio e TV, aula, debate etc.)
	Variação linguística	(EF35LP11) Ouvir gravações, canções, textos falados em diferentes variedades linguísticas, identificando características regionais, urbanas e rurais da fala e respeitando as diversas variedades linguísticas como características do uso da língua por diferentes grupos regionais ou diferentes culturas locais, rejeitando preconceitos linguísticos
Objetivos: <ul style="list-style-type: none"> - Perceber que a língua é uma manifestação viva, com variáveis, através da interação entre os sujeitos - Opinar sobre suas concepções de linguagem, construindo argumentos. - Refletir sobre a variação linguística e sua relação com o preconceito linguístico. - Refletir sobre os conflitos culturais que influenciam nos conflitos linguísticos presentes no vídeo Na roça é diferente. 		

Desenvolvimento:

1º Momento:

Fazer o levantamento prévio sobre a variação linguística. Questionar o que eles pensam que podem ser variações? Mediar a conversa sobre os diferentes modos de falar: falamos sempre do mesmo jeito? (Tanto no uso das palavras como nos diferentes lugares). O modo como eu converso na escola com meus amigos é o mesmo modo como eu converso em casa ou com outras pessoas? Será que todas as pessoas falam igual? Como as pessoas na cidade falam e como as pessoas na roça falam? (Aqui é importante observar se os alunos já apresentam uma concepção de língua “errada” e língua “certa” em seu modo de falar, ou seja, se irão responder que na roça os moradores falam “errado”). Importante refletir, caso a resposta seja positiva, sobre as questões: 1) por que eles falam errado? 2) será que eles realmente falam assim? 3) será que na cidade todo mundo fala igual e “correto”? 4) o que significar falar “errado”?

Após essas discussões acerca do tema, as crianças assistirão ao vídeo Chico Bento - na roça é diferente, o vídeo é produzido pela Turma da Mônica, assinado por Maurício de Souza, lançado em 1998 e tem duração de 7 minutos e 38 segundos. Trabalhar a escuta atenta no momento em que o vídeo estiver passando e nos momentos de conversa.

2º Momento:

Após assistirem ao vídeo, pode-se perguntar aos alunos se eles já conheciam as personagens apresentadas na história e quais características de cada um, principalmente do Chico Bento e do primo. Dialogar com os alunos a relação entre os dois personagens, semelhanças e diferenças. Refletir sobre o modo como eles usam a língua e a função que ela está desempenhando naquele contexto: eles estão se interagindo? Há diálogos entre eles? Existe resposta ao que é dito ou não há? Por quê?

3º Momento:

Iniciar a roda de conversa com o tema variação do modo de falar. Deixar que os alunos exponham suas considerações sobre relação entre essa variação, presente no filme, e busquem fazer analogias com o contexto social e familiar em que vivem. Refletir se a opinião do início da aula se mantém ou se mudou. Mediar a roda de conversa buscando fazer com que os alunos compreendam que a variação é natural entre os seres humanos. Pedir que fiquem atentos na fala do colega e depois dizer se eles falam igual ou se falam diferente, buscando destacar essas semelhanças e diferenças dentro da própria sala de aula. Levantar hipóteses de situações em que falamos de maneira mais espontânea e livre e momentos em que falamos de maneira mais convencional. Buscar nas experiências situações em que, apesar das diferenças no modo de falar, houve interações entre eles, ou seja, não deixaram de conversar e interagir porque falavam de modos diferentes. Por fim, refletir sobre o “correto” e o “errado” e o respeito às manifestações linguísticas que devemos ter.

Recursos didáticos e metodológicos:

Exposição oral.

Vídeo Chico Bento, na fazenda é diferente, disponível em https://www.youtube.com/watch?v=Bfx_E3zvnjc

Carteiras em círculos.

Atividade elaborada pelo autor.

Seqüência Didática: Chico Bento - na roça é diferente (Trabalhando variação linguística) 2º Plano com tempo de duração de uma aula		
Nome da escola: Turma: 5º Ano Data:		
Assunto: Variação linguística		
Atividade: Coleta de dados para pesquisa e escrita		
Disciplina: Língua Portuguesa		
Práticas de linguagens (BNCC)	Objeto de conhecimento (BNCC)	Habilidades (BNCC)
Oralidade	Escuta de textos orais	(EF35LP18) Escutar, com atenção, apresentações de trabalhos realizadas por colegas, formulando perguntas pertinentes ao tema e solicitando esclarecimentos sempre que necessário.
	Compreensão de textos orais	(EF35LP19) Recuperar as ideias principais em situações formais de escuta de exposições, apresentações e palestras.
Produção de textos (escrita compartilhada e autônoma)	Escrita colaborativa	(EF05LP11) Registrar, com autonomia, anedotas, piadas e cartuns, dentre outros gêneros do campo da vida cotidiana, de acordo com as convenções do gênero e considerando a situação comunicativa e a finalidade do texto.
Objetivos: <ul style="list-style-type: none"> - Levantar hipóteses sobre o uso da língua. - Elaborar questões para compor um questionário de pesquisa. - Registrar as perguntas do questionário no caderno. - Perceber a relação entre fala e escrita de modo reflexivo e não como espelho. 		
Desenvolvimento: 1º Momento: Lembrar com os alunos as discussões realizadas na última aula. A partir desta recordação propor que seja feita uma pesquisa, em casa com uma pessoa próxima, sobre o tema variação da língua e os preconceitos que elas podem gerar. Neste primeiro momento, o professor irá mediar provocações para que os alunos pensem em perguntas que sejam favoráveis a composição do questionário. Poderá introduzir perguntas aos alunos como, por exemplo, o que será que as pessoas pensam sobre esse assunto? De modo que as crianças busquem responder a partir do ponto de vista do outro. Estimular reflexões para que as crianças façam perguntas, cabendo ao professor mediar a formulação da pergunta, como, por exemplo, uma pergunta que não esteja bem elaborada questionar se a outra pessoa que for responder, se ela entenderá a pergunta feita ou ficará com dúvidas? Após essas provocações e levantamento de dados para a elaboração das perguntas, o professor, juntamente com a turma irá registrar essas perguntas para que as crianças possam realizar a atividade em casa. Importante ressaltar que as perguntas têm que apresentar relação com o tema: variação linguística. Uma questão interessante é perguntar se o entrevistado se considera bom em português ou se sabe bem o português. Esta atividade apresenta dois objetivos: o primeiro é trabalhar a escrita enquanto registro e o segundo é desenvolver a oralidade para fala pública, que será trabalhada quando a criança for apresentar sua pesquisa para a turma.		

2º Momento:

Neste momento o professor irá trabalhar com os alunos a escrita. Pontuando uma das funções da escrita: registro. O professor poderá usar o momento para trabalhar questões ortográficas. Juntamente com o professor, os alunos irão anotar em seus cadernos as perguntas que a turma elaborou e selecionou para o questionário, refletindo a relação da língua falada com a escrita, apresentando elementos que na fala não são necessários, ou são usados através de outros marcadores, como gestos e expressões, mas na escrita torna-se necessários para contextualizar para que produza sentido para quem for responder.

3º Momento:

No final, o professor poderá orientar os alunos como realizar essa pesquisa em casa, considerando a oralidade da criança, na hora de fazer a pergunta, a oralidade da pessoa que será entrevista e o registro escrito em cada resposta.

Atividade elabora pelo o autor.

<p align="center">Sequência Didática: Chico Bento - na roça é diferente (Trabalhando variação linguística) 5º Plano com tempo de duração de uma aula</p>		
<p>Nome da escola: Turma: 5º Ano Data:</p>		
<p>Assunto: Variação linguística</p>		
<p>Atividade: Apresentação da pesquisa e roda de conversa</p>		
<p>Disciplina: Língua Portuguesa</p>		
Práticas de linguagens (BNCC)	Objeto de conhecimento (BNCC)	Habilidades (BNCC)
Oralidade	Escuta de textos orais	(EF35LP18) Escutar, com atenção, apresentações de trabalhos realizadas por colegas, formulando perguntas pertinentes ao tema e solicitando esclarecimentos sempre que necessário.
	Compreensão de textos orais	(EF35LP19) Recuperar as ideias principais em situações formais de escuta de exposições, apresentações e palestras.
	Planejamento de texto oral Exposição oral	(EF35LP20) Expor trabalhos ou pesquisas escolares, em sala de aula, com apoio de recursos multissemióticos (imagens, diagrama, tabelas etc.), orientando-se por roteiro escrito, planejando o tempo de fala e adequando a linguagem à situação comunicativa.

Objetivos:

- Trabalhar a fala pública.
- Apresentar as respostas coletadas na pesquisa realizada em casa.
- Fazer análise da opinião das pessoas com relação ao tema.

Desenvolvimento:**1º Momento:**

Iniciar a aula questionando os alunos como foi a experiência de entrevistar alguém. Deixar que contem quem foi a pessoa entrevistada. Após os relatos, propor que eles iniciem suas apresentações de modo que seja trabalhada a fala pública com clareza, coerência e coesão, além do respeito à fala do outro, no momento da escuta. Deixar que os alunos percebam pontos em comuns nas respostas dadas. O professor deverá ficar atento as respostas e principalmente no viés da concepção que tais respostas estão sendo dadas, como, por exemplo, se tendem a um viés preconceituoso, superior, inferior, da língua ou se há uma concepção de língua enquanto interação social e respeito as variações.

2º Momento:

Quando os alunos acabarem de apresentar suas respostas, o professor deverá refletir com os alunos o porquê das respostas dadas, ou seja, por que será que as pessoas têm aquela opinião sobre a língua que falamos? Levantar reflexões de como poderíamos agir com relação ao preconceito, ou seja, para quem não fala conforme as convenções ou que não sabe ler ou escrever.

Atividade elabora pelo o autor.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES FINAIS

A proposta deste trabalho não é esgotar as discussões acerca deste tema, mas levantar reflexões inerentes ao ensino da língua. Ensinar língua materna é, sobretudo, compreender que não se ensina quem já sabe. Assim como Cagliari (1992) coloca, somos nativos na língua o que precisamos é aprender como mostrar aos alunos os modos de usar a língua e como ela funciona, principalmente em diferentes contextos e não apenas naqueles de mais prestígio.

É importante entender que o espaço escolar precisa aproximar a criança do mundo em que ela vive e contextos mais reais, respeitando as diferenças, independentemente de qual seja. Todo sujeito tem suas particularidades, seja na linguagem, nas características físicas, não importa, isso não nos impede de sermos seres de linguagens e de interações.

Desejamos que esta sequência didática possa elucidar e ser ponto de partida para várias outras questões relacionadas a língua, seja ela falada ou escrita. A proposta é justamente deixar em aberto para adaptações, provocações, complementações, de modo atender a necessidade de cada sala de aula.

Quem sabe assim, as distâncias sociais, causadas pelas questões linguísticas, diminuem com o tempo e cada ser compreenda que a língua é a voz de todos nós.

REFERÊNCIAS

- BAGNO, Marcos. É certo ou errado falar assim? In: **Não é errado falar assim!** Em defesa do português brasileiro. São Paulo: Parábola Editorial, 2009. p. 15-29
- BAGNO, Marcos. **Língua, linguagem, linguística:** pondo os pingos nos ii. São Paulo, SP: Parábola Editorial, 2014.
- BAGNO, Marcos. **Preconceito linguístico.** 56ª ed. Revista e ampliada. São Paulo, SP: Parábola Editorial, 2015.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC).** Brasília, DF: MEC, 2017. Acessado em 10 de setembro de 2020 e disponível em < http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf>
- CAGLIARI, L. C. **Alfabetização e linguística.** 4ª ed. São Paulo, SP: Editora Scipione Ltda., 1992
- GERALDI, João Wanderley. Concepções de linguagem e ensino de português. In: **O texto na sala de aula.** Org. GERALDI, João Wanderley. 2ª ed. Cascavel: ASSOESTE, 1984. p.41-48
- GERALDI, João Wanderley. No espaço do trabalho discursivo, alternativas. In: **Portos de passagem.** 5ª ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013. p. 115-218
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. Oralidade e letramento. In: **Da fala para a escrita:** atividades de retextualização. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2001. p. 15-44
- SOARES, Magda. As muitas facetas da alfabetização. In: **Alfabetização e letramento.** 5ª ed. São Paulo, SP: Contexto. 2007. p. 15-54
- SOARES, Magda. Diferença não é deficiência. In: **Linguagem na escola:** uma perspectiva social. 18ª ed. 2ª reimp. São Paulo, SP: Contexto. 2020. p. 59-82
- SOUZA, Maurício de. Chico Bento: na fazenda é diferente. Acessado em 10 de setembro de 2020 e disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=B-fx_E3zvnjc>

LIVRO DIGITAL: UMA ANÁLISE DA INSERÇÃO DA TECNOLOGIA NAS AULAS DE LITERATURA NO ENSINO MÉDIO¹

Luã Leal Gouveia²

1. INTRODUÇÃO

A discussão proposta por este trabalho tem sua gênese na experiência tida com o estágio curricular obrigatório, prática essa que é encarada como um terreno fértil para se debater questões que envolvem o ensino-aprendizagem, realizado com alunos do Ensino Médio da rede estadual de ensino do Maranhão SEDUC-MA. O estágio obrigatório II (etapa I) é uma fase dos graduandos do curso de Linguagens e Códigos – Língua Portuguesa realizada no ensino médio e desenvolvida em um percurso estruturado em: debates antecipados sobre o campo onde será realizado, apresentações de microaulas para a supervisora de estágio, agendamento das observações na escola, ambientação com o espaço escolar e a realização das aulas com os alunos.

Essa etapa curricular foi desenvolvida com as turmas do 3º ano do ensino médio com a disciplina de Literatura, área essa que corresponde ao ensino de Língua Portuguesa, preocupação essa enquanto alunos do curso de Linguagens e Códigos – Língua Portuguesa. Desse modo, essa atividade pode esclarecer, aprofundar e desenvolver tanto as teorias discutidas dentro da universidade, quanto os estudos paralelos gerados pelo contato com a sala de aula, aos acadêmicos do curso.

Assim sendo, esse trabalho compreende o estágio curricular, do curso de Linguagens e Códigos – Língua Portuguesa, como essencial para as atividades profissionais e suas vertentes, pois entende que não há possibilidade do real exercício profissional não ser delineado por uma experiência antecipada, isto é, há uma necessidade de experimentar antecipadamente da prática profissional para

1 A presente discussão originou-se a partir da experiência com o estágio obrigatório supervisionado II, do curso de Licenciatura em Linguagens e Códigos – Língua Portuguesa, da Universidade Federal do Maranhão – UFMA.

2 Professor de Língua Portuguesa e Literatura Brasileira no Instituto Federal de Rondônia – IFRO/ Campus Cacoal. Mestrando em Estudos Literários no Programa de Pós-graduação em Letras – PPGL, do Instituto de Letras e Comunicação – ILC, da Universidade Federal do Pará – UFPA. Especialista em Linguística Aplicada e Ensino de Línguas pela Universidade Federal do Mato Grosso do Sul – UFMS.

melhorar o exercício.

A partir dessa visão, observa-se que as licenciaturas podem discutir maneiras que possam promover o ensino de qualidade, antes da efetiva prática, em um mundo tecnológico, isto é, como encontrar meios que viabilizem o ensino de qualidade nesse cenário, sabendo que o mundo encontra-se em mudanças e a escola não pode ficar distante dessa realidade. Isso mostra que há um interesse em repensar as práticas pedagógicas e ampliar as discussões acerca dessa temática.

Esse debate deve ser dialogado com o avanço tecnológico, visto que atualmente a escola encontra-se em participação com o meio virtual, pois há uma gama de meios tecnológicos em que os alunos dialogam com mais satisfação, são eles: A TV, o computador, celulares e redes sociais, já são realidades da maioria dos jovens e adolescentes. Desse modo, deve-se fazer os questionamentos: como atrair esses alunos que estão a todo momento em contato com as mídias para os conteúdos curriculares? Ou como é a vivência de um professor do ensino médio sobre a conjuntura da era digital que estamos vivendo?

Foram a partir dessas indagações que se buscou pesquisar acerca do profissional da educação através da experiência com o estágio, essa que deixa o profissional em um lugar privilegiado para observar as nuances da prática profissional, pois em primeiro lugar debate as questões que envolvem a prática profissional, em seguida, observa de que forma deve ser planejada e executada, por último, de que maneira a prática docente pode ser realizada e repensada, ou seja, levantar teorias que envolvem o ensino, suas práticas e como promovê-lo.

Para tanto, essa discussão busca debater a importância do estágio como influência na formação profissional do docente e a inserção dos recursos tecnológicos como ferramentas para o aperfeiçoamento das aulas de literatura. Sendo assim, tem por objetivo conceituar as questões de ensino com o uso da tecnologia em sala de aula nas práticas com o ensino de literatura e divulgar uma experiência que trouxe ganhos significativos acerca do profissional em construção através do estágio supervisionado. Essa abordagem partiu das discussões realizadas por Eliane Yunes (2018); Marta Branco (2017); Clesiane Benevenuti (2017); Suelen Silva (2016); Elivelton Chortaszko (2017) entre outros, com o interesse de ampliar a discussão acerca do estágio e a prática docente com as tecnologias.

2 DISCUSSÕES SOBRE O ESTÁGIO E A INSERÇÃO DAS TECNOLOGIAS EM SALA DE AULA.

Participar da vida acadêmica não é uma tarefa fácil, encontra-se no percorrer da graduação uma série de problemas que dificultam o desenvolvimento, mas que podem ser superadas no percurso. Pode-se sinalizar, como isso, que qualquer graduação ou curso de nível profissional não forma o indivíduo por completo, mas

sim o contato com o meio e com as práticas em ativo exercício. Nos cursos de licenciatura é uma atividade interessante, pois são professores que ensinam futuros professores e, no período de estágio, os graduandos são alunos/professores que dialogam com o espaço educacional, avaliando e sendo avaliado, por professores que estão no real exercício. Foi a partir da avaliação dessas situações, consideradas uma atmosfera bastante peculiar, compreendeu-se que esse prévio trabalho, o estágio, adquire força essencial para o futuro professor.

Partindo para uma segunda análise que se propõe a discutir neste trabalho, é acerca da tecnologia nas aulas de literatura. O foco partiu da experiência do estagiário do curso de Linguagens e Códigos – Língua portuguesa, utilizando um material que está disponível e gratuito: versões E-book (livros eletrônicos). Nas atividades com o estágio, no período das observações, foi constatado que os alunos usavam seus celulares a todo momento e que, por vezes, o professor questionava-os por seus usos durante as explicações. A partir dessa percepção, foi analisada a importância de compreender o contexto desses estudantes e como a recepção das tecnologias pode ser colocada em prática.

Assim sendo, o celular é um aparelho que geralmente o jovem e adolescente possui, o que de certo modo pode ser explorado a favor da educação. Segundo Chortaszko (2017, p. 6) em seu trabalho sobre o uso dos celulares por estudantes do ensino Médio e superior, afirma que o celular pode participar da realidade escolar, mas que auxilie no ambiente de ensino. Desse modo, para haver modificação deve-se partir de uma conscientização docente sobre a modificação das práticas metodológicas, analisando os incentivos governamentais e qual contexto tecnológico a escola disponibiliza.

2. 1 Das questões sobre o estágio supervisionado.

As demandas que correspondem ao estágio, esse que é entendido como um terreno fértil para a construção profissional, são tarefas que iniciam nas teorizações já no início da graduação, suscitando análises em grupos de trabalhos acadêmicos e discussões acerca de metodologias para o campo profissional, isto é, propondo pontes entre a teoria e prática. Pois se observa que, em alguns dos diálogos entre professores e alunos da graduação, há um discurso recorrente de que a teoria não se alia à prática ou que não dialogam, porém sobre muito do que foi analisado com o estágio, essas duas esferas são partículas que se integram, não há como pensar a teoria sem o exercício da prática, e não se aponta apenas pesquisas laboratoriais que são desenvolvidas por uma série de análises químicas/biológicas/físicas, mas também sobre o laboratório chamado mundo, que está a todo momento se modificando e deixando ser explorado, desse modo, com as interações humanas pode-se encontrar grandes

resultados. Assim, é evidente que o mundo está em constante mudança e não se podem descartar as hipóteses de que as teorias podem ser contestadas e/ou descartadas.

Partindo disso, observa-se que na licenciatura não é diferente, pois o profissional de educação refuta e recepciona as teorias pedagógicas. Conforme destaca Arnon de Andrade (2005, p. 21-22) o professor é necessário vivenciar tudo o que implica a escola e que há uma diferença entre o profissional com bacharelado e licenciatura, pois ambos possuem práticas e focos diferentes. De acordo com o autor, não basta saber a ciência, mas sim ensiná-la e como reproduzi-la no mundo, ou seja, o profissional da educação busca condensar os conteúdos, conhecer os alunos e as vivências, com o interesse de decodificar e produzir aprendizagem. Assim, saber lidar com essas práticas, de certo modo, requer bastante esforço, e o profissional é impulsionado a realizar pesquisas que possibilitem a evolução de sua prática profissional, por isso o professor não deve esquecer que, também, deve ser pesquisador para aliar a teoria e prática ao ensino. Ainda sobre o que Andrade aborda:

O Estágio permite a integração da teoria e da prática e é o momento de concretude da profissão. É, portanto, uma importante parte integradora do currículo, em que o licenciando vai assumir, pela primeira vez, a sua identidade profissional e sentir, na pele, o compromisso com o aluno, com sua família, com sua comunidade, com a instituição escolar, que representa a inclusão civilizatória de vastas camadas da população com a produção conjunta de significados em sala de aula; com a democracia, com o sentido de profissionalismo que implique competência, isto é, – fazer bem o que lhe compete (ANDRADE, 2005, p. 24).

Segundo o autor, há uma necessidade em se observar a relação entre teoria e prática. Sendo assim, o estágio enquanto uma atividade importante e obrigatória para o currículo do universitário faz como que esse entre em contato com a prática de sua profissão, ou seja, materializa o que previamente se é debatido nas instituições de ensino superior, o que chamamos de ponte entre teoria e prática. De acordo com o pesquisador, esse exercício fortalece o compromisso do profissional com a sociedade, sabendo que a prática docente ultrapassa os limites da sala de aula e muros da escola, ou seja, ela implica na competência do professor perceber que circunstâncias serão necessárias para estabelecer o ensino democrático e como explorá-lo na vida. Sendo assim, o estágio obrigatório supervisionado possibilita o progresso dos estagiários e do ensino, pois familiariza o futuro profissional em seu ambiente e, a partir das observações e práticas, buscam suscitar teorias que potencializam a educação.

2. 2 Conceituando o Livro digital (E-Book).

O contexto eletrônico já é uma realidade bem viva e com bastante influência no cotidiano das atividades humanas. Não há como se pensar que o desenvolvimento dos indivíduos não se deu, também, pelo advento do mundo virtual, por mais que existam pessoas que desaprovam o uso ou desconhecem, mas se pode perceber a olho nu que as tecnologias já invadiram grande parte do universo e trouxeram vantagens e desvantagens com o uso dessas práticas. No final da década de 90 para início do ano 2000, virada do século XX para o XXI, assistiu-se a expansão da internet no mundo, evento esse citado como uma das maiores descobertas do homem, e começou a perceber a atmosfera que se foi criando a partir dessa conjuntura. O E-mail, jogos eletrônicos, serviços profissionais solicitados por meio eletrônico, E-book e outros, começam a invadir o sistema universal, passando a criar e/ou recriar atividades que se adequam a esse cenário.

Nos trabalhos desenvolvidos pelo professor João Batista Bottentuit Junior, o autor encontrou familiaridade desse contexto, o tecnológico, no universo escolar (do ensino infantil até as atividades na pós-graduação), sendo assim, a autoria destaca que não se pode descartar que a tecnologia pode sim ser inserida no meio educacional.

Na pesquisa realizada pelos professores Bottentuit e Coutinho (2007) os livros digitais recebem mais valor no contexto universitário, ou seja, a utilização do recurso E-book é mais relevante na vida acadêmica e isso é relevante pelo número de periódicos eletrônicos disponíveis aos pesquisadores da graduação e pós-graduação, mas o que foi descoberto é que a utilização desse recurso ainda se dá de forma detidamente, os professores universitários ainda não se apropriam do recurso de forma incisiva, apoiando-se ainda aos livros impressos e que em sua bibliografia não se encontram referências aos livros digitais.

Os autores discutem esse quadro de dificuldade com a inserção dessas práticas eletrônicas na escola. Isso se dá pelo fato da complicação de pensar em interação entre o meio virtual e as práticas enraizadas de ensino, assim o professor precisa repensar suas práticas docentes. Acerca disso, dialoga-se com o que Marta Branco (2017) aborda:

A introdução das tecnologias no ambiente educacional não se dá apenas ao nível de uma mudança tecnológica, da inserção das tecnologias nas salas de aula. Essa introdução precisa estar associada a uma mudança nas concepções dos professores sobre o modo como se ensina/aprende. Ela está mais relacionada com as metodologias, com a forma como se utiliza o recurso tecnológico do que com sua inserção propriamente dita (BRANCO, 2017, p. 230).

Introduzir a ferramenta no ensino modificam as práticas pedagógicas, mas não retira a figura do professor. Sendo assim, promover o ensino é descobrir quais estratégias mobilizam a progressão da educação e uso da tecnologia vem somente para somar.

2. 3 O exercício da leitura.

A prática com a leitura de certo modo é, por vezes, uma dificuldade que atravessa um número significativo dos níveis de escolaridade. Pode-se observar alguns alunos da educação básica com dificuldades pelo interesse da leitura, outros do ensino médio preocupados com as interpretações cobradas pelo ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio) e chegando até a determinados acadêmicos da graduação com a sua pouca experiência com as práticas de leituras e que se deparam com um universo da escrita que a graduação os coloca em cena.

Desse modo, é importante observar que esse cenário tem uma razão, pois de acordo com Eliana Yunes (1995) nos meados do início da década de 1990 os governantes passaram a se preocupar com a prática leitora, sendo assim, esses buscaram criar hábitos de leitura, porém, como aponta Yunes, não era o suficiente para produzir bons leitores e reconhecedores das diversas comunicações que as linguagens nos disponibilizam.

Quando se refere ao termo “linguagem” é o que é apresentado pelos PCNS (2000) acerca da ideia de que a esfera das linguagens agrupa uma série de elementos comunicativos da natureza humana que passam pelas Artes, Filosofia, Matemática, saberes cotidianos entre outros, que configuram a interação humana. Desse modo, as atividades artísticas como: Música, Literatura, Cinema, Pintura e outras, estariam nessa configuração de percepção do mundo como um leque de possibilidades discursivas.

Assim, as narrativas e criações que se encontram a todo momento sendo descortinadas pelas experiências humanas, através da leitura, disponibilizam um emaranhado de significados e que fazem parte de uma junção entre autoria (escritor) e a coautoria (leitor). Essa união se articula pela formulação de que um autor disponibiliza a leitura que faz do mundo (suas experiências singulares) e inclina essa sua percepção a um leitor, esse que também realiza uma leitura dinâmica desse universo da leitura.

Desse modo, há uma riqueza na prática leitora, visto que ela amplia a visão de mundo. Sobre essa questão da leitura é importante retomar ao questionamento da professora Eliana Yunes(1995). Para a autora, partindo do princípio que a leitura pode transformar o leitor, essa atividade não se dá com tanta facilidade, pois apenas disponibilizar sistematicamente leitura aos leitores não cria hábitos de leitura. Isso significa que automatizar o exercício da leitura coloca

os sujeitos leitores em uma posição de vassalo e a leitura, ou tudo aquilo que se aproxima com essa prática, na condição de suserania.

Assim, é importante observar que o ser humano busca compreender ou racionalizar o mundo, na tentativa de compreender e interpretar o mundo e não apenas de receptor. Desse modo, é a partir dessa prática interpretativa que nasce a preocupação pelos estudos a partir das linguagens, pois ela se encontra em conformidade com aquilo elencado acima sobre perceber as nuances que o cotidiano disponibiliza aos que estão em plena atividade do viver, pois não se trata apenas de acordar todos os dias e realizar todas as tarefas diárias automaticamente, mas sim de realizar uma reflexão acerca do que será necessário para o bem estar, como: alimentação, higiene pessoal, horários das atividades diárias, e isso se dão através da leitura do mundo.

2.4 A inserção das tecnologias nas aulas do estágio supervisionado.

A partir da discussão supracitada, analisa adiante acerca da experiência obtida com a atividade do estágio desenvolvida utilizando as tecnologias em sala de aula. Inicialmente foram elencados os aspectos teóricos antes do campo de estágio, em que se acolheram teóricos que deram base para o encontro com essa prática e o planejamento do percurso em que seriam desenvolvidas todas as atividades (microaulas, observações, regências, projeto). O primeiro contato com o campo foi de acolhimento, conhecendo a estrutura da escola, professores, diretores, em seguida cumprimento da carga horária de observação do cotidiano escolar.

O estágio foi realizado com alunos do terceiro ano do Ensino Médio, situada no centro da cidade de São Bernardo/ MA, em média 40 a 45 alunos por turma (A, B e C), com idade que variavam entre 15 a 18 anos, cerca de 90% dos alunos possuíam celulares smartphone e a professora responsável pelo ensino de Língua Portuguesa (Gramática, Literatura e Produção textual) tinha graduação em Letras/Português e a mesma ficava responsável somente com os terceiros anos da instituição, no turno matutino.

O segundo contato foi com essa educadora citada, momento de interação e acolhimento seguido de uma formalização acerca de como se procederia o trabalho, levando em consideração que seria somente com as turmas das quais ela era responsável. Foi sinalizada a disciplina de Literatura e tudo ocorreu de forma agradável, pois a professora se apresentou com bastante cordialidade sobre a proposta.

Nas semanas que se sucederam iniciaram o período de observações, nesse foi percebido que os alunos das três turmas utilizavam livremente seus celulares e que a professora não proibia o uso. Percebendo esse cenário, compreendeu-se que havia uma necessidade de inserir essa tecnologia nas atividades, pois não se

podia brigar com esse contexto, sabendo que o mundo eletrônico já faz parte da realidade contemporânea. A professora solicitou que as atividades prosseguissem com o conteúdo correspondente ao modernismo no Brasil, mais especificamente a produção realizada na terceira fase dessa escola literária.

O momento que antecipou o período de regência foi apresentado à professora um planejamento, do qual foi elencado que na primeira aula, em cada turma, seria apresentado o que corresponde ao movimento literário (contexto histórico, período, influências e autores) e em seguida seriam eleitas três obras e autores que tiveram sua produção no período e que se pudesse ter a experiência literária. - Mas como realizar isso?

Foi a partir desse questionamento que suscitou a ideia de buscar fontes virtuais e agregar a tecnologia nas atividades. Desse modo, buscou-se entre as plataformas de buscas virtuais por obras do período modernista e a disponibilidade, foram encontradas obras dos seguintes autores: João Cabral de Melo Neto, com a obra “Morte e vida severina” (1954 e 1955); João Guimarães Rosa com a obra “A terceira margem do rio” (1994) e Clarice Lispector com a obra “Uma galinha”(1994), todos com a versão E-book. O computador foi utilizado como suporte, mas a priori foi utilizado o sistema *Bluetooth* para compartilhar as obras com alguns alunos e eles mesmo compartilhavam entre si o arquivo. Diante desse cenário de trocas e compartilhamentos é importante dialogar com o que a professora Clesiane Benevenuti (2017, p. 7) aborda:

Despertar a criatividade do aluno e utilizar a dramatização em sala, com o auxílio de tecnologia, é saber inovar, isto é, é ter em mente recursos metodológicos diferenciados que irão ensinar e, ao mesmo tempo, cativar o discente, tornando a relação professor x aluno e aluno x aluno mais concreta (BENEVENUTI, 2017, p. 7).

Essa interação, segundo a autora, entre alunos possibilita um ganho significativo para a atmosfera em sala de aula, pois mostra que eles podem se ajudar e que em conjunto estão a se desenvolver. Após essa atividade de interação iniciou a leitura em sala de cada obra, em que se faziam pausas e eles se colocavam a explorar o imaginário e criticar de acordo com suas percepções, elencando as características do movimento literário.

Com isso, os alunos se questionaram na obra “A terceira margem do rio”, de Guimarães Rosa, do por que o pai não sair daquela condição, já no texto de João Cabral de Melo Neto: “Morte e Vida: Severina”, as analogias foram sobre a vida na seca e de miséria e no conto de Clarice Lispector: “Uma galinha”, se indagaram sobre o que levou aquela família se apiedar pelo animal. Diante desse cenário, observou-se as interpretações que o contato com o texto literário proporciona e, com essa prática, concluiu-se as atividades do estágio supervisionado.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

É evidente que a literatura proporciona inúmeras aberturas e reflexões, porém ensiná-la é uma tarefa que ocasiona um ganho enriquecedor para ambas as partes, tanto para o professor quanto para o aluno, pois é uma prática rica de novas visões. Assim, o ensino de literatura torna uma experiência vital, pois a Arte como movimento, também, de expressão humana, busca representar a experiência humana que, por vezes, não é percebida. Do mesmo modo ocorre com a literatura que, como uma manifestação artística, dialoga com o mais íntimo dos seres. Pois, como assinala Eliana Yunes (1995, p. 185):

O ato de ler é um ato da sensibilidade e da inteligência, de compreensão e de comunhão com o mundo; lendo, expandimos o estar no mundo, alcançamos esferas do conhecimento antes não experimentadas e, no dizer de Aristóteles, nos comovemos catarticamente e ampliamos a condição humana. Esta sensação de plenitude, iluminante, ainda que dolorosa e aguda tem sido a constante que o discurso artístico proporciona. Diante de um quadro, de uma música, de um texto, o mundo inteiro, que não cabe no relance do olhar, se condensa e aprofunda em nós um sentimento que abarca a totalidade, como se, pela parte que tocamos, pudéssemos entrever o não-visto e adivinhar o que, de fato, não experimentamos.

Segundo a autora, a literatura é delineada por um caminho que promove uma experiência substancial para os seres humanos, mesmo para aqueles que não se encontraram com algum livro, mas que interagiram através dos contos de fadas, das lendas, ditos populares. Desse modo, a experiência com o mundo literário deve ser ampliada, pois os jovens e adolescentes devem apreciar de uma vivência que talvez ainda não foi vivida, mas que a partir desse contato possa alimentar ou suprir essa lacuna com a imaginação.

Assim, foi constatado que o estagiário de ensino de Literatura quando utiliza da versão E-book para leitura compartilhada e, através do mecanismo de *Bluetooth*, tornar o acesso para os alunos, ocorre um ganho significativo, pois ambos constituem o saber literário e a fluidez da arte. Desse modo, partilhar da própria prática leitora auxilia na produção de conhecimento e constituição de subjetividade, porque os alunos passam a querer questionar e querer conhecer as obras literárias.

Nesse sentido, a experiência leitora deve ser uma prática desenvolvida em sala de aula e que pode ser utilizada com os meios digitais. É certo que muitos professores têm dificuldades de inserir a tecnologia nas aulas, em especial o celular, pois acredita-se que os alunos perderiam o foco, mas a proposta é que os alunos possam de algum modo ter acesso ao material e promover essa interação em sala de aula. Assim, o professor pode fazer uso dessas tecnologias nas aulas de literatura e narrar as produções literárias, ou seja, o educador articula o

celular para sua aula e lendo com os alunos proporciona a segurança de que eles estão tendo contato com as obras.

REFERÊNCIAS

BENEVENUTI, Clesiane Bindaco. A IMPORTÂNCIA DA DRAMATIZAÇÃO EM SALA DE AULA: O ENSINO DE LÍNGUA ARTICULADO ÀS NOVAS TECNOLOGIAS. **Anais do Encontro Virtual de Documentação em Software Livre e Congresso Internacional de Linguagem e Tecnologia Online**, [S.l.], v. 6, n. 1, jun. 2017.

BOTTENTUIT Junior, João Batista; LISBÔA, Eliana Santana; COUTINHO, Clara Pereira. **Livros digitais : novas oportunidades para os educadores na web 2.0**. DIAS, P., OSÓRIO, A. J., org. – “Actas da Conferência Internacional de TIC na Educação : Challenges 2009, 6, Braga, 2009”. Braga: Universidade do Minho, 2009. BOTTENTUIT Junior, João Batista; LISBÔA, Eliana Santana; COUTINHO, Clara Pereira. **A problemática dos e-books : um contributo para o estado da arte**. CONFERENCIA IBEROAMERICANA EN SISTEMAS, CIBERNÉTICA E INFORMÁTICA, 6, Orlando, EUA, 2007 – “CISCI 2007 “. [S.l. : s.n.], 2007. BRANCO, Marta Roque. As tecnologias de informação e comunicação: novos suportes para o ensino de literatura. **Texto Livre: Linguagem e Tecnologia**, [S.l.], v. 10, n. 1, p. 229-241, jun. 2017.

SILVA, Suelen Érica Costa da. Clássicos, tecnologia, (re) leitura: a literatura no ensino médio. **Anais do Encontro Virtual de Documentação em Software Livre e Congresso Internacional de Linguagem e Tecnologia Online**, [S.l.], v. 5, n. 1, jun. 2016

CHORTASZKO, Elivelton Saggiorato. Usos e apropriações do celular no processo de ensino aprendizagem no ensino médio e superior. **Anais do Congresso Nacional Universidade, EAD e Software Livre. REV. 2, n. 8 (2017)**.

PAULA, F. F.; FERNANDES, C. R. D. . Letramento Literário nas Séries Iniciais. *In*: 4º CBEU - Congresso Brasileiro de Extensão Universitária. **Tecnologias Sociais e Inclusão: Caminhos para a Extensão Universitária**, Dourados, 2009.

ANDRADE, Arnon de. O ESTÁGIO SUPERVISIONADO E A PRÁXIS DOCENTE. **Coleção Pedagógica n. 7**, 2005.

YUNES, Eliana. PELO AVESSE: A Leitura e o Leitor. **Revista Letras**, [S.l.], v. 44, dez. 1995.

VERSÃO E-BOOK DAS OBRAS MENCIONADAS:

NETO, João Cabral de Melo. **Morte e vida Severina**. Disponível em: <http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:LD6WOFa_RAwJ:docente.ifrn.edu.br/paulomartins/morte-e-vida-severina-de-joao-cabral-de-melo-neto/at_download/file+&cd=1&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br>

ROSA, João Guimarães. **A terceira margem do rio**. Disponível em: <http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:YcxhtWcSjyAJ:www.aedi.ufpa.br/parfor/letras/images/documentos/ativ-a-dist-jan-fev2014/CASTA-NHAL/castanhal-2010-010/guimaraes%2520rosa%2520-%2520a_terceira_margem_do_rio-3.pdf+&cd=2&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br>

LISPECTOR, Clarice. **Uma galinha**. Disponível em: <<http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:vORO5SQiOPcJ:contobrasileiro.com.br/uma-galinha-conto-de-clarice-lispector/+&cd=1&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br>>

DIDÁTICA ANALÓGICA X DIDÁTICA DIGITAL: IMPLICAÇÕES DO USO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO (TDIC) NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Daniela Simone de Azevedo¹

A IMPORTÂNCIA DO USO DAS TDIC NO ENSINO

As tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC) possibilitam o acesso à informação e a colaboração entre pessoas. No contexto escolar, elas têm sido apontadas como capazes de gerar facilidades no desenvolvimento de atividades curriculares, como som, imagem, animação e acesso à informação. (VALENTE, 2005, 2013) As TDIC são, por sua possibilidade de gerar interação, artefatos que levam à transposição dos espaços escolares, tais como as salas de aula convencionais e vários autores têm discutido a respeito da importância da incorporação destas tecnologias no ensino brasileiro, dentre os quais Azevedo (2019), Valente (2005, 2013), Almeida (2000a, 2000b, 2011) e Moran (1998, 2007). Segundo esses e outros pesquisadores, desde os anos 1970, tecnologias como a televisão e o rádio estão presentes na vida de alunos e professores. Com o advento da web 2.0, novas ferramentas com foco na comunicação, compartilhamento e colaboração foram surgindo e as TDIC se tornaram artefatos essenciais e necessários para a inclusão social, desde a realização de tarefas cotidianas até inserção e atuação no mundo do trabalho, desenvolvimento cognitivo, interação social e outras atividades de comunicação.

No centro de todo esse complexo de atividades tecnológicas está a capacidade de se envolver com as tecnologias digitais para encontrar, avaliar e tratar informações e, ainda, realizar abstrações que possibilitem a aplicação desses conhecimentos na solução de problemas e enfrentamento dos desafios da sociedade da informação. (PASSOS e ABREU, 2011, p. 12).

Neste sentido, entendendo que são inúmeros os benefícios de estar em conexão com as TDIC, destacamos a necessidade de proporcionar o contato dos estudantes com esses instrumentos tecnológicos para que eles possam assumir

¹ Mestre em Educação - Formação de Professores para o Uso das Tecnologias pela Universidade Federal de Lavras, MG.

seus papéis como cidadãos, considerando a autonomia no uso das TDIC como uma das habilidades que possibilitará que ele assuma este protagonismo.

Outrossim, o uso dos artefatos digitais no ambiente escolar pode ser, também, uma forma de contribuir para o letramento digital e social no desenvolvimento dos conhecimentos de base conceitual e procedimental para agir e relacionar-se na congruência dos espaços real e cibernético (AZEVEDO e MARTINS, 2020)

Diante dos argumentos supracitados, percebemos que é preciso avançar na construção de um currículo tecnológico que enseje uma visão ampliada do uso das TDIC para que nossos alunos tenham mais oportunidades de acesso aos processos de inteligência coletiva, desde a infância. Precisamos moldar nossos pensamentos em relação a inclusão das TDIC na educação, virar a chave, clicar no ícone, apertar o botão... estabelecer uma díade que inclua o professor e o aluno, no processo de interação e mediação do conhecimento através das TDIC. Inserir as tecnologias na vida das crianças e adolescentes é possibilitar que eles tenham mais acesso à informação e aumentem suas possibilidades de apropriação do conhecimento. Segundo Cabral e Cabral (2010, p. 10), para além do processo de aquisição do conhecimento, o acesso às novas tecnologias pode, ainda, contribuir para a superação da fome, da pobreza e do atraso em todos os países.

O entendimento de que as mídias digitais podem afetar a vida, as relações pessoais e sociais, influenciar a inserção no mundo do trabalho, etc, garante que nossas posturas em relação a ela se transformem. É uma espécie de despertar da consciência tecnológica. A partir desse “despertar” nossos olhares se apuram para cada detalhe que envolve o seu uso e passamos a fazer parte da engrenagem digital que move a sociedade e que a interliga. Isso não acontece apenas com os adultos: com as crianças, como veremos na experiência que trazemos para a apreciação ao longo deste artigo, é a mesma coisa: quando elas experimentam esse contato com as TDIC o seu interesse se amplia. Há um encantamento pela aprendizagem com o uso das tecnologias que envolve as possibilidades de utilizar cores, movimento, sons, narrativas, etc, aspectos que compõem a vida da própria criança e que se materializam através das tecnologias. Esse movimento, no entanto, precisa acontecer em todos os espaços sociais para elevar as chances de inclusão e de aprendizagem, incluindo a escola.

Obstante, migrar de uma didática analógica para uma didática digital requer que o professor também tenha conhecimentos básicos sobre as tecnologias e que, tanto ele quanto a equipe pedagógica estejam dispostos a incluir as TDIC em seus planejamentos. É uma mudança significativa que envolve métodos e instrumentos de trabalho e que demanda esforço de todo o grupo escolar, pois, ao optar pela utilização das mídias digitais na instituição, o trabalho implicará em estar

engajado num movimento de inclusão digital e deverá, nesta direção, ser redefinido. Ademais, será necessário adequar o currículo escolar considerando as melhores opções tecnológicas para a abordagem desta ou daquela habilidade cognitiva.

Queremos com isso, dizer que, cabe à escola ou rede educacional refletir sobre o propósito de uso das TDIC no ensino. Que tipo de metodologia pretende-se instituir e que tipo de modificação no comportamento dos estudantes pretende-se desenvolver com esta nova metodologia? Queremos apenas jovens reprodutores de informações predispostas na web ou queremos desenvolver jovens atuantes, protagonistas, que utilizam as TDIC para aprender, colaborar, ensinar e construir? Neste sentido, escolher usar as mídias digitais na educação não é uma ação aleatória, porquanto ela influenciará diretamente no perfil do estudante que se pretende formar e na relação destes jovens com as mesmas e com as perspectivas que elas oferecem.

A FALÁCIA DOS NATIVOS DIGITAIS

Um dos fatos, entretanto, que ainda impede a ampla inserção das TDIC no ensino é a falsa ideia que se criou a respeito da relação das crianças com as tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC), fruto da repetição de uma afirmação expressa por um empresário do setor tecnológico no início da década de 2000 e publicada no artigo *Nativos Digitais x Imigrantes Digitais* de Marc Prensky (2001). Tal afirmação alardeou a pretensa capacidade natural das crianças no uso das tecnologias, sem que tenham havido estudos científicos consistentes neste sentido. O texto de Prensky que potencialmente afirmou a existência de “Nativos” e “Imigrantes digitais” ressoou entre os estudiosos e educadores da época (2001) e perpetua até hoje, difundindo, no senso comum, uma percepção inadequada e falaciosa de que crianças e adolescentes são naturalmente aptas para fazer uso das tecnologias. No entanto, concordamos com Xavier (2014, p. 5) quando o autor defende que as habilidades de manuseio dos equipamentos tecnológicos devem ser aprendidas, compreendidas e experimentadas para que façam algum sentido cognitivo e social para quem as utiliza. Segundo o autor, qualquer mudança cognitiva está relacionada ao processo de aprendizagem, pois a transformação mental acontece naquele que aprende a partir da “experimentação concreta” e a partir de momentos de observação e exposição sistemática de um saber mais experiente para outro.

Em síntese, o fato é que, temos um espaço-temporal de 21 anos entre as afirmações de Prensky e o que vivenciamos na sociedade contemporânea, e, ainda assim, a falácia dos Nativos Digitais continua reverberando fortemente nos debates e discussões sobre as habilidades de uso das TDIC pelos jovens, mesmo nos ambientes educacionais, entre formuladores de políticas públicas, gestores

educacionais e professores. A cada geração que nasce e cresce, a responsabilidade de ser “naturalmente apto” para o uso das TDIC lhes é atribuída. Fantin, no entanto, nos adverte:

devemos ter cautela com a retórica fácil da chamada “geração digital”, ou seja, a ideia de que os jovens possuem uma espontânea afinidade com a tecnologia. [...] não é possível isolar a tecnologia e sua capacidade de “produzir efeitos sobre as pessoas” de outros elementos do contexto sociocultural, que também interferem nesta relação. (FANTIN, 2016, P. 7)

Entre as crianças, como discutimos anteriormente, o uso das TDIC causa um impacto que é facilmente percebido ao se depararem com artefatos digitais. Isso se deve, muitas vezes, pela presença das cores, imagens, sons, movimentos e possibilidades de gamificação e construção de narrativas que elas apresentam.

Para exemplificar esse impacto que o uso das TDIC promove na aprendizagem, trouxemos para este artigo o relato do uso dos artefatos digitais na educação infantil, de forma mediada e direcionada, que foi observado durante as aulas de uma professora da Educação Infantil, identificada aqui como G.I., e que ocorreu num centro infantil municipal da Região Metropolitana de Belo Horizonte, Minas Gerais.

O USO DAS TDIC COMO INSTRUMENTOS DE APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL

O trabalho, realizado pela professora Gabriela Iolanda², de cunho qualitativo, utilizou as TDIC na Educação Infantil, com o objetivo de reforçar a aprendizagem das letras do alfabeto que já vinha sendo desenvolvida através de outros recursos didáticos como: sequências didáticas, cartazes, leituras, atividades escritas e orais, sobre as letras do alfabeto, suas formas e sons.

O assunto já estava sendo abordado com os estudantes em sala de aula, quando a professora decidiu, com o apoio da direção e da equipe pedagógica da escola, utilizar o software GCompris para despertar ainda mais o interesse dos alunos para o tema.

No planejamento da professora, ficou estabelecido que o uso do software teria por objetivo a utilização do computador no intuito de apresentar as letras do alfabeto para as crianças de forma lúdica e, promover desta forma, o conhecimento dos símbolos das letras e seu som correspondente. O que se definiu como meta cognitiva é que os estudantes conseguissem, durante as aulas, e após as atividades, identificar as letras que apareciam na tela e que posteriormente eram faladas pelo aplicativo e reconhecerem as letras iniciais dos seus próprios nomes.

A atividade foi realizada com 21 crianças de 3 anos, numa escola

2 Doravante denominada G.I.

pública municipal de educação infantil (centro infantil), de horário integral, localizada em uma região economicamente vulnerável, na periferia de uma cidade da Região Metropolitana de Belo Horizonte, no primeiro semestre de 2018. Utilizou-se para a realização da atividade um computador e um projetor PROINFO³ Interativo que é ao mesmo tempo, projetor e computador e que funciona sob a Plataforma Linux Educacional, únicos materiais tecnológicos para uso com os alunos que a escola dispunha. Para atingir o objetivo definido, a educadora usou o software GCompris que é uma plataforma de atividades educacionais (conforme será descrito adiante) e as crianças imediatamente se identificaram com ele demonstrando interesse pelos sons e imagens coloridas que o constituem.

O equipamento foi instalado no centro da sala de aula, para que as crianças tivessem fácil acesso a ele, e a educadora foi apresentando letra por letra para os estudantes. A cada letra apresentada um som era emitido (o fonema da letra) e as crianças iam repetindo os sons enquanto a professora ia fazendo a intervenção, associando a letra ao nome dos alunos, como vinha fazendo através dos recursos didáticos anteriormente descritos. Após apresentar todas as letras e seus sons correspondentes, os estudantes fizeram uma fila, sentados de frente para a tela. A educadora foi chamando, um a um, para ir até o teclado e encontrar a tecla da letra que estava “caindo” na tela.

G-COMPRIS

GCompris é um software livre, podendo ser adaptado e compartilhado. De acordo com a descrição encontrada no site do software (https://gcompris.net/index-pt_BR.html) ele é voltado para crianças de 2 a 10 anos e, apesar de algumas atividades serem de orientação lúdica, elas são voltadas para o desenvolvimento da aprendizagem. O software contém mais de 100 atividades e está em constante evolução.

Na página inicial do software (conforme se observa na Figura 1) há várias atividades disponíveis para o professor escolher.

3 O PROINFO “é um programa educacional com o objetivo de promover o uso pedagógico da informática na rede pública de educação básica. O programa leva às escolas computadores, recursos digitais e conteúdos educacionais. Em contrapartida, estados, Distrito Federal e municípios devem garantir a estrutura adequada para receber os laboratórios e capacitar os educadores para uso das máquinas e tecnologias.” (<http://portal.mec.gov.br/proinfo/proinfo>)

Figura 1 - Tela Inicial GCompris

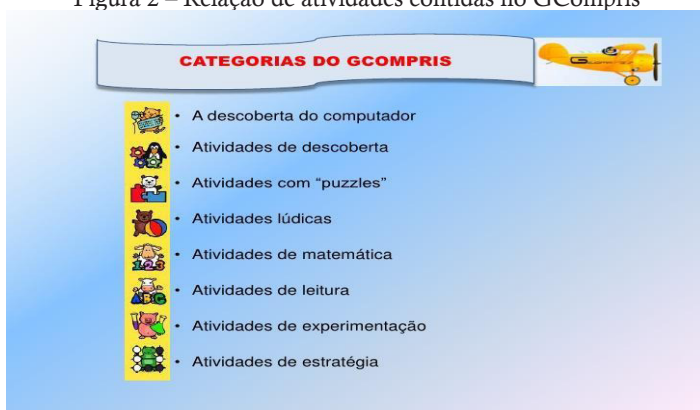


Fonte: Print Screen da tela inicial do software, capturado pela autora.

Cada versão do G-Compris traz séries diferentes de atividades e a configuração depende do equipamento que está sendo utilizado. Ele é direcionado a alunos em fase inicial de letramento e possui atividades básicas de: leitura (letras, palavras, prática de leitura, digitação de texto), aritmética (operação com números, memorização de tabelas, enumeração, tabelas de entrada dupla), ciências (controle do canal, ciclo da água, energia renovável), geografia (países, regiões, cultura), jogos (xadrez, memória, ligue 4, força, jogo da velha), etc.

Na Figura 2, apresentamos uma lista que representa a diversidade de atividades disponíveis no software.

Figura 2 – Relação de atividades contidas no GCompris



Fonte: Print Screen da tela de atividades do software, capturado pela autora.

Dentre as atividades do GCompris, há aquelas voltadas para a aprendizagem da leitura e do alfabeto (Figura 3), das quais a educadora participante da

experiência descrita no presente artigo, selecionou as que mais se ajustavam ao seu planejamento didático.

Figura 3 – Atividades de Leitura GCompris



Fonte: Print Screen das telas de acesso e de atividades de leitura do software, capturado pela autora.

Para o desenvolvimento da aprendizagem sobre o som das letras e sua representação, a educadora G.I. utilizou as atividades Trem das Letras (Figura 4) e Letras Cadentes (Figura 5).

A primeira atividade, Trem das Letras (Figura 4) consistia em identificar a letra conforme o som que o aplicativo ia emitindo. Assim, a criança ia repetindo mentalmente o som das letras enquanto acompanhava a professora mostrando a letra na tela do computador.

Figura 4 – Atividade Trem das Letras



Fonte: Print Screen da tela inicial da atividade “Trem das Letras”, capturado pela autora.

A segunda atividade, Letras Cadentes (Figura 5) consiste em digitar a letra que está caindo antes que ela atinja o chão. Para a realização desta atividade os alunos tinham que, antes, procurar a letra no teclado. A professora ajudava individualmente porque os estudantes não tinham conhecimento anterior deste periférico.

Figura 5 - Atividade “Letras Cadentes”



Fonte: Print Screen da tela inicial da atividade “Letras Cadentes”, capturado pela autora.

OBSERVAÇÕES E DISCUSSÕES

A educadora G.I. observou que: “as atividades ensinaram mais que o alfabeto, as crianças ficaram curiosas com o computador, a tela, as teclas e acharam tudo aquilo muito diferente”, visto que “nenhuma das crianças tinha tido algum contato anterior com computadores, a experiência provocou um grande alvoroço entre eles”. Para a educadora, as atividades despertaram ainda mais o interesse das crianças em aprender as letras e o alfabeto, além disso, elas ficaram “empolgadas” com a possibilidade de utilizar o computador.

Este despertar tecnológico da criança, como dissemos, é extremamente importante porque provoca uma mudança no seu comportamento. A criança começa a perceber que existe uma forma de interação com o conhecimento que pode ser divertida, criativa e colaborativa e inicia uma nova fase de relacionamento com a tecnologia: ela passa a explorar os seus recursos no processo de apropriação das TDIC e este passo a aproxima do desenvolvimento de habilidades digitais que vai ocorrendo à medida que ela estreita seu contato com os instrumentos tecnológicos.

A experiência aqui relatada notabiliza a relevância de se proporcionar momentos de interação com as TDIC nas escolas, desde a educação infantil, para que os jovens tenham a oportunidade de, então, crescerem em contato com

elas. Rematando as observações feitas pela professora G.I. e as discussões apresentadas, concluímos que é preciso garantir espaços de uso das TDIC nas escolas e capacitar as crianças e jovens para o uso delas, para desenvolver habilidades motoras e técnicas, linguísticas, matemáticas, de conhecimento geral, etc, a partir do entrelace/mediação que elas propiciam, a fim de que se tornem indivíduos letrados digitais, independentes e autônomos.

Ao lado disso, este relato de experiência nos leva a refletir sobre a necessidade de colocar de lado o falso argumento de que as crianças já nascem sabendo utilizar tecnologias”. Não podemos generalizar o conhecimento e as habilidades dos jovens, imputando-lhes uma competência que não possuem. Quando o fazemos, admitimos que não é preciso “ensiná-los” a utilizarem os recursos da TDIC e cometemos erros como solicitar trabalhos escolares que dependem desta competência para serem realizados. (Azevedo, 2019, p. 103)

RESULTADOS E CONSIDERAÇÕES FINAIS

O resultado da vivência pedagógica de uso das TDIC na alfabetização de crianças descrita ao longo deste texto e as discussões promovidas apontam que as tecnologias podem ser utilizadas como instrumentos contextualizados de aprendizagem. Como foi discutido, os saberes transpostos para o contexto de uma realidade tecnológica, cibercultural, interagem, mesclando e se transformando em outros saberes e ações. Recombinados, numa associação de capacidades, eles redimensionam o saber e o conhecimento.

Como observado pela educadora participante, ao considerar a efetividade na realização das tarefas propostas, as TDIC utilizadas como instrumentos pedagógicos atingiram os seus objetivos: promoveram a identificação das letras que apareciam na tela e que posteriormente eram faladas pelo aplicativo e, ao final, reconheceram as letras iniciais dos seus próprios nomes. Isto posto, é pertinente que a sua inserção na escola seja direcionada como instrumento de apoio ao desenvolvimento cognitivo e não como meio e fim.

As TDIC são instrumentos mediadores, e tanto podem incluir como excluir, é preciso assinalar, todavia, que quem as dirige e define os seus propósitos de uso é o ser humano. Neste sentido é que insistimos sobre a importância de se compreender a dimensão do uso que se faz delas e a relevância de discutir os objetivos de uso e inclusão das mesmas na educação, especificamente no ensino infantil, para que elas não se tornem em meros “reprodutores de vídeos” e músicas no interior das escolas.

É imperioso entender que utilizar as TDIC é romper com a metodologia de reprodução de conteúdo, o que requer uma discussão entre o corpo docente e gestores educacionais para que definam, coletivamente, a intenção de uso das

tecnologias naquele sistema de ensino. Para Passos e Abreu (2011) é preciso observar, no planejamento de uso das TDIC, aspectos educativos que levem a uma conscientização crítica, sem a qual o processo servirá apenas como adestramento para o uso automático das mesmas.

É essa consciência ampliada que recomendamos no uso das TDIC na escola. Como na experiência relatada, as ferramentas tecnológicas atenderam a um propósito, não foram utilizadas aleatoriamente e não substituíram a atividade do dia de improviso. Elas foram, como o são os livros didáticos e o quadro negro, inseridas no planejamento didático visando obter através do seu uso um maior aproveitamento cognitivo e, neste sentido, foram utilizadas como formas mais atraentes e criativas na promoção da aprendizagem e na construção do saber-experimentado. É uma “nova” maneira ensinar-fazendo. A aprendizagem, que na educação infantil, tradicionalmente, se dá a partir de livros, cartazes, quadros negros, revistas, etc, acontece de uma forma linear, gradual e controlada, mas isso muda quando se inclui as TDIC. As possibilidades de aprendizagem se ampliam e se diversificam. O “controle” que se tem ao utilizar os recursos impressos no desenvolvimento do conhecimento, torna-se flexível e individualizado, porque há uma quantidade muito maior de tarefas a serem realizadas que vão surgindo e sugerindo novas trilhas e formas de aprender.

O livro/revista é um suporte de textos (verbais ou visuais) que conduz a um determinado aprendizado, traçado, coletivo... mas o computador, por outro lado, é um condensador de diversas ações, relacionadas não só à escrita e leitura. (DIAS E NOVAIS, 2009, p. 6) Os cliques, símbolos e enters podem direcionar a aprendizagem para esta ou aquela direção. Essa flexibilidade e as diversas possibilidades que as TDIC oferecem para os seus usuários pode ser compreendida como a oportunidade do professor ser de fato apenas um mediador do conhecimento, mas, em contrapartida, implica na necessidade de um planejamento pontual que preveja as extensões digitais de cada hiperlink e software a ser utilizado e, paralelamente, defina ações para o redirecionamento (caso necessite) a fim de se obter o objetivo proposto. Os leitores devem estar se perguntando como isso é possível? A partir do momento que o educador vai se adaptando e adequando o currículo escolar considerando o uso das TDIC, ele vai aprendendo a “controlar” os desvios e distrações sem tolher a criatividade e a liberdade do aluno. Ele vai conhecendo, juntamente com o estudante, novas formas de aprender e de ensinar e o processo de aquisição do conhecimento torna-se uma experiência única para cada discente, surge daí uma nova forma ensinar que se baseia na interação estudante-professor-saber-tecnologia.

Ainda há muito a se discutir sobre a inclusão das tecnologias no ensino, mas deixamos aqui a nossa contribuição para que essa nova didática (digital)

seja definida em grupo, vista como uma metodologia do sistema de ensino ou da instituição escolar e que não seja apenas uma decisão individual, de cada professor. Quando as tecnologias são vistas como instrumentos significativos de aprendizagem e são consideradas pelo corpo docente como tal, é mais fácil estabelecer limites e possibilidades de uso, caso contrário, as ações pontuais podem implicar em usos reprodutores e automáticos, reforçando e quiçá ampliando as desigualdades sociais.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AZEVEDO, Daniela. S. de. Investigação sobre as habilidades para o uso de tecnologias digitais de informação e comunicação na educação básica. 2019. 118 p. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação)–Universidade Federal de Lavras, Lavras, 2019.

AZEVEDO, Daniela S. de; MARTINS, Ronei X. EDUCAÇÃO a distância. I. ed. Belo Horizonte: Dialética, 2020. v. 4, cap. Literacia Digital - desenvolvendo competência para atuar com e no mundo mediado por tecnologias digitais da informação e comunicação, ISBN 9786588067185. E-book.

CABRAL, Adilson; CABRAL, Eula DT. Inclusão digital para a inclusão social: perspectivas e paradoxos. Revista Debates, v. 4, n. 1, p. 11, 2010.

DIAS, Marcelo Cafiero; NOVAIS, Ana Elisa. Por uma matriz de letramento digital. Anais do III, 2009.

FANTIN, Mônica. “Nativos e imigrantes digitais” em questão: crianças e competências midiáticas na escola. Passagens, v. 7, n. 1, p. 5-26, 2016.

G-COMPRIS COMUNIDADE KDE – Site: https://gcompris.net/index-pt_BR.html.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua. 2016. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/multidominio/ciencia-tecnologia-e-inovacao.html>

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua. 2017. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/multidominio/ciencia-tecnologia-e-inovacao.html>

PASSOS, Janduhy Camilo; ABREU, Marco Aurélio Afonso. A inclusão digital como mecanismo de inclusão social: um olhar sobre os resultados de alguns projetos sociais. Encontro da ANPAD, v. 35, p. 1-16, 2011.

PRENSKY, Marc. Nativos digitais, imigrantes digitais. Trad.: Roberta de Moraes Jesus de Souza. On the Horizon, 2001.

XAVIER, Antônio Graymison et al. Educação inclusiva no curso de pedagogia: um estudo de caso. Cuadernos de Educación y Desarrollo, n. 53, 2014.

SALA DE AULA INVERTIDA E JÚRI SIMULADO COMO METODOLOGIA ATIVA: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

Rosimara Carginin¹

Juliana Porto de Souza²

Marcela Martins Nunes³

Anália Ferraz Rodrigues⁴

Vanessa Dias Espindola⁵

INTRODUÇÃO

Faz-se importante conceber a educação na sua transitoriedade, como algo vivo, que ao transformar os sujeitos envolvidos no processo educativo, se auto-transforma. As mudanças estão interligadas e engendram os mais diversos aspectos da educação. São formadas por estudantes, docentes, comunidade, métodos, metodologias, técnicas, dentre vários outros aspectos (VIEIRA PINTO, 2010).

Muitas modificações se deram em relação às metodologias de ensino e estratégias metodológicas. Atualmente há a compreensão da importância da ação ativa do estudante na construção da sua aprendizagem, sendo difundida e estudada na literatura como Metodologia Ativa (MA). Dentre as inúmeras metodologias ativas, que propõem o aluno como protagonista, nos debruçaremos sobre o júri simulado, que será apresentado ao leitor no decorrer da escrita deste estudo.

Com base nesse pressuposto e a partir de Diesel; Baldez e Martins (2017) é possível inferir que, enquanto o ensino tradicional prioriza a construção do conhecimento com centralidade na figura do professor, as metodologias ativas propiciam

-
- 1 Mestranda do Programa de Pós-graduação Stricto Sensu em Educação Profissional e Tecnológica do CTISM, UFSM; Graduada em Educação Especial pela UFSM .
 - 2 Mestranda do Programa de Pós-graduação Stricto Sensu em Educação Profissional e Tecnológica do CTISM, UFSM; Graduada em Pedagogia pela UFSM.
 - 3 Mestranda do Programa de Pós-graduação Stricto Sensu em Educação Profissional e Tecnológica do CTISM, UFSM; Graduada em Química pelo IFFar.
 - 4 Mestranda do Programa de Pós-graduação Stricto Sensu em Educação Profissional e Tecnológica do CTISM, UFSM; Graduada em Psicologia UCPEL .
 - 5 Mestranda do Programa de Pós-graduação Stricto Sensu em Educação, UFSM; Graduada em Serviço Social, UNIPAMPA .

que os estudantes ocupam o centro das ações educativas e o conhecimento é construído de forma colaborativa entre os pares (professor e alunos, alunos e alunos).

Não obstante, as metodologias ativas podem ser consideradas excelentes métodos de ensino, partindo de uma abordagem pedagógica e buscando despertar o interesse dos estudantes, além de aprimorar habilidades essenciais para sua formação. As práticas contribuem para o entendimento de temáticas consideradas complexas, o que fomenta a qualidade do ensino, além de transformar o ambiente de estudo e os temas considerados tediosos ou complexos pelos estudantes em um local e um assunto atrativo (KUCHLA; SOUZA, 2016).

Nesse sentido, a Sala de aula invertida é um modelo pedagógico no qual os elementos básicos de uma aula convencional (a apresentação do conteúdo pelo professor) são trabalhados à distância, antes do momento presencial. Nos momentos em sala de aula, os estudantes e o professor se encontram para a discussão de casos clínicos, resolução de problemas, proposição de projetos que sejam relevantes, que auxiliem na compreensão do conteúdo e que deixem clara a sua relevância no contexto ao qual estão inseridos (BOLLELA, 2017).

Outra metodologia que é útil para propor uma postura ativa dos estudantes é o júri simulado, classificado como uma ferramenta para o desenvolvimento da argumentação científica. Por meio da estruturação e consolidação dos argumentos utilizados na defesa de certo posicionamento durante o júri, a argumentação e a contra argumentação direcionam o indivíduo à realização de pesquisa científica criteriosa e à exposição dos fatos encontrados durante a pesquisa de maneira fundamentada (SANGUINETO; ANJOS, 2017). Destarte, a metodologia desempenha papel fundamental no desenvolvimento do pensamento crítico e engajamento almejado pelo professor (SABKA, 2016).

Assim, a presente escrita partiu da seguinte problematização: A metodologia ativa - júri simulado, é uma metodologia de ensino eficiente sobre a temática de educação inclusiva? Almejando responder a esta problemática, o estudo teve como objetivo apresentar as discussões realizadas a partir da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) atrelada a metodologia ativa do Júri simulado.

Como forma de apresentação dessa escrita ao leitor, esse estudo será composto, portanto, por quatro momentos da seguinte forma definidos: o primeiro momento será de considerações e apresentação das metodologias ativas como metodologias de ensino, em especial o júri simulado; no segundo momento ocorrerá o relato da experiência com a utilização da metodologia de ensino júri simulado como forma de discutir a Política; e por fim as discussões e os resultados das reflexões a que as autoras chegaram.

REFLEXÕES TEÓRICAS ACERCA DA SALA DE AULA INVERTIDA E JÚRI SIMULADO UMA ESTRATÉGIA ATIVA DE APRENDIZAGEM

A educação no século XXI vem se modificando a cada dia, novas formas de ensinar e de aprender se corporificam no contexto educacional. É exigido cada vez mais do professor sempre se manter informado das novidades e em busca de formação qualificada. Em contrapartida nos deparamos com a falta de interesse no ensino por parte dos alunos e conseqüentemente a aprendizagem fica comprometida. A desmotivação dos alunos em sala de aula se configura por conta de métodos tradicionais que ainda são praticados por alguns professores (MACHADO, 2017). Para Bacich e Moran (2018): “Aprendemos o que nos interessa, o que encontra ressonância íntima, o que está próximo do estágio de desenvolvimento em que nos encontramos”.

Com o tempo, as novas metodologias e as tecnologias se inseriram na educação, mudando a maneira como produzimos, consumimos, nos comunicamos e interagimos com outras pessoas. De um modo geral, mudou o modo como ensinamos e aprendemos. Atualmente, temos uma escola “ultrapassada”, apesar de muitos esforços, vários estudos indicam que precisamos expandir os canais de aquisição de conhecimento de todos, é preciso fornecer recursos aos alunos, mas não sabemos como usar esses recursos a fim de promover seu aprendizado. Outro desafio é a qualidade, pois os recursos técnicos podem melhorar a qualidade ao fornecer aos alunos meios interativos e dinâmicos de ensino (HOFFMANN, 2016).

Diante desses desafios, a palavra mais correta para delinear toda essa circunstância é redescobrir, a escola, os docentes, os alunos numa perspectiva motivadora, inovadora, integrativa e diversificada. Assim, possibilitar o desenvolvimento de habilidades que busquem o sentido da prática pedagógica por meio de estratégias ativas de aprendizagem, neste caso, por meio da sala de aula invertida atrelada ao júri simulado.

O modelo de sala de aula invertida propõe abordagens inovadoras, que tornam a aprendizagem mais envolvente, prática e significativa. Além disso, as características deste método possibilitam maior tempo e espaço para desenvolver habilidades diversas: a autonomia, a capacidade na resolução de problemas, o senso crítico, a colaboração e a criatividade.

A aprendizagem invertida permite ao professor utilizar várias metodologias em sala de aula, como a Aprendizagem Baseada em Problema; Método do Caso; Método de Projeto; Pesquisa Científica; Aprendizagem Colaborativa; Jogos; Experimentações e Simulações, que podem ajudar os alunos na compreensão de conceitos. O educador determina o que deve ser ensinado e disponibiliza aos alunos que devem acessar por conta própria. O professor é um facilitador, fornecendo feedback imediato em aula e tendo o controle do processo de ensino/aprendizagem (BERGMANN; SAMS, 2016).

Esse modelo é caracterizado de forma que o conteúdo teórico é estudado no formato on-line (à distância) e o presencial é realizado no espaço escolar. Nesse momento, os estudantes usufruem do ambiente de sala de aula para juntamente com o professor realizar discussões, resolução de atividades, tirar dúvidas, debater, expor suas ideias. É justamente nesse ponto que a sala de aula invertida contempla um dos principais benefícios, que é a otimização do tempo. Na maior parte do período de aula, ao expor um conteúdo, o professor passa boa parte do tempo tirando dúvidas e sofrendo interrupções que, muitas vezes, fazem com que a aula não gere os resultados tanto quanto o professor estima (SANTOS, 2019).

Ao aprender antecipadamente o assunto proposto, o aluno se prepara melhor, controla seu tempo e desenvolve autonomia para seguir seu ritmo e escolher o formato que julga ter mais facilidade para assimilar o conteúdo proposto, sentindo-se mais preparado para debater com propriedade e discutir a aplicabilidade desses conceitos em situações reais e práticas (BERGMANN; SAMS, 2016).

Ainda em relação à sala de aula invertida, (SANTOS, 2019), propõe que é preciso levar em conta a importância da abordagem dessa metodologia fundamentada em quatro pilares conhecidos como, “F-L-I-P”: *Flexible Environment* (Ambiente Flexível); *Learning Culture* (Cultura de Aprendizagem); *Intencional Content* (Conteúdo Dirigido) e *Professional Educator* (Educador Profissional), explicados no Quadro 1:

Quadro 1 - Pilares fundamentais da sala de aula invertida.

PILAR	DESCRIÇÃO
Ambiente flexível	Preconiza uma variação constante das ferramentas e configurações utilizadas.
Cultura do aprendizado	Os alunos construam ativamente sua educação em casa e em sala de aula, estimulando também seus colegas a fazerem o mesmo.
Conteúdo intencional	Esse pilar propõe que o ensino seja útil de alguma forma para a vida dos estudantes, baseado em conteúdos e temas que se relacionem com o contexto específico de aprendizado.
Educadores profissionais	Professor precisa ser aquele que acompanha o aluno também em outros momentos, que está pronto para ouvir críticas e reformular suas ações a partir das demandas particulares.

Fonte: Elaborado pelas autoras, adaptado de Santos (2019).

Intencionalmente, os quatro pilares são a base que orienta a formação integral dos sujeitos, sendo estes: trabalho, ciência, tecnologia e cultura. A possibilidade de diálogo entre a abordagem das metodologias ativas aliadas a concepção de ensino voltada para a formação humana integral configura um resultado significativo, corroborando para uma prática educativa integradora, empenhada

com a formação abrangente dos educandos, promovendo desenvolvimento, autonomia, criatividade, atitudes e habilidades essenciais para a transformação integral e social dos sujeitos.

Nesse contexto, a metodologia do júri simulado, como caracteriza Diesel, Santos e Martins (2016), incentiva a busca pela pesquisa, desperta habilidades como trabalho em equipe, criatividade, autoestima, senso crítico e desenvolve a argumentação contemplando os pilares da sala de aula invertida. A seguir é apresentada a descrição da experiência vivenciada sobre os aspectos citados anteriormente.

METODOLOGIA

Este é um estudo de cunho qualitativo que utilizará o relato de experiência como instrumento de produção de dados para reflexão acerca de metodologias ativas como o júri simulado enquanto metodologia de ensino. Para a produção do conhecimento das mais variadas temáticas, é imprescindível que haja discussões sobre os conhecimentos. O registro destes conhecimentos por meio da escrita é uma grande possibilidade de acesso no contexto contemporâneo. No contexto acadêmico, esta apreensão emerge de modelos metodológicos.

O relato de experiência permite o manuscrito da prática vivenciada como o ponto de partida para a aprendizagem. O relato de experiência “[...] em contexto acadêmico pretende, além da descrição da experiência vivida, a sua valorização por meio do esforço acadêmico científico explicativo, por meio da aplicação crítica reflexiva com apoio teórico metodológico” (MUSSI; FLORES; ALMEIDA, 2021, p.64).

De acordo com os autores supracitados, o relato de experiência é, portanto, um tipo de produção do conhecimento, cujo texto trata de uma vivência acadêmica, e a principal característica é a descrição da intervenção. Valendo-se do relato da experiência do júri simulado, este estudo será construído e apresentará pelo menos dois elementos significativos: um diálogo entre o relato e a literatura, que sejam contribuições de autores para a realização da discussão dos dados, e reflexões críticas da vivência (dificuldades e potencialidades).

O contexto da experiência parte de uma proposta realizada pela professora da disciplina “Diversidade e Inclusão” no Programa de Pós-Graduação *stricto sensu* em Educação Profissional e Tecnológica do Colégio Técnico Industrial de Santa Maria, vinculado à Universidade Federal de Santa Maria – Rio Grande do Sul. Nessa disciplina foi proposta uma discussão em grupo, na qual foi utilizado o Júri Simulado como uma metodologia ativa, com o intuito de desenvolver o protagonismo dos estudantes.

No que diz respeito à disciplina de Inclusão e Diversidade e o disposto no plano de ensino, identificou como assunto pertinente para a realização do júri

simulado a PNEEPEI (2008). O desenvolvimento desta proposta foi influenciado pela autonomia discente de maneira a organizar como seria elaborada esta proposta. Nesse sentido far-se-á o relato da atividade proposta e da experiência vivenciada em sala de aula, imbricada com os aportes teóricos proporcionados pelos autores estudados. O grupo se propôs a refletir sobre o uso de metodologias ativas como metodologia de ensino, em especial o júri simulado imbricado na sala de aula invertida.

Para a atividade de júri simulado foram realizados encontros virtuais com as integrantes do grupo a fim de planejar a execução da encenação e assim atender ao seu objetivo de exemplificar os desafios e possibilidades que a inclusão de estudantes com necessidades especiais demanda das escolas. Para tanto, apoiou-se sobre a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (BRASIL, 2008) como fundamento teórico para dinâmica. Foi acordado que o caso relataria um compilado de experiências já vivenciadas profissionalmente e pessoalmente pelas autoras.

Assim, escolheu-se um caso que abordasse a adaptação curricular, item enfatizado na política e problematizado nos espaços de debate da temática. A adaptação seria para um estudante com Síndrome de Asperger, público-alvo da política ao se encaixar em transtornos de desenvolvimento global, segundo a décima versão do Código de Doenças Internacional (CID10⁶) de 1990. Esta síndrome representa uma desordem neurobiológica e é caracterizada por desvios e anormalidades em três amplos aspectos do desenvolvimento: interação social, uso da linguagem para a comunicação e atitudes repetitivas. Entretanto, podem possuir elevadas habilidades cognitivas em determinadas áreas, pessoas com esta síndrome possuem uma forma característica de percepção do mundo e de interagir com outras pessoas (TEIXEIRA, 2005).

A etapa seguinte da atividade foi a distribuição dos personagens necessários para a encenação, escolhidos pelo grupo de forma livre, sendo necessários: uma juíza, duas advogadas (defesa e acusação), testemunha de acusação e ré. Logo, elaborou-se o roteiro, criado de acordo com as experiências compartilhadas. A intencionalidade do roteiro era de se aproximar ao máximo com um julgamento, contendo elementos que lembrassem a dinâmica de um júri. Em resumo, o enredo organizado tem uma professora de português da rede pública municipal como “ré” que se recusa a adaptar o currículo para um estudante com síndrome de Asperger. Sua justificativa é que não é possível adaptar o conteúdo

6 Em janeiro de 2022 foi publicada a versão décima primeira do Código internacional de doenças (CID11). Síndrome de Asperger e outras que se encontravam em Transtornos Globais de Desenvolvimento (TGD) foi redefinido para Transtorno do Espectro autista (TAE) que tem subdivisões de acordo com déficit na linguagem funcional e na deficiência intelectual (TISMOO, 2022).

sobre figuras de linguagens para o estudante e a impossibilidade de conseguir ministrar sua aula como o planejado visto que ele fica inquieto e perturbando os colegas. Diante disto, a juíza escuta as advogadas das partes, a ré e testemunhas para dar sua sentença. A seguir será descrito alguns momentos do roteiro que julgamos ser necessário para compreensão da dinâmica e do seu objetivo.

A encenação inicia-se com a abertura da juíza descrevendo o caso e logo após a advogada de acusação expõe seus pontos embasados na Política de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva de 2008. Os pontos levantados foram embasados em legislações como a Lei de Diretrizes e Bases Curriculares (LDB, 1996), Estatuto da Criança e Adolescente (ECA) e traz aspectos da política ao mencionar que os sistemas de ensino devem se organizar e ofertar condições de acesso aos espaços, recursos pedagógicos, comunicação que favoreça a promoção da aprendizagem e a valorização das diferenças, de forma a atender as necessidades educacionais de todos os estudantes. Ao finalizar expõe-se que a oferta das adaptações curriculares ao estudante é direito, visto que ele possui um diagnóstico de Síndrome de Asperger, público-alvo da política.

A professora ao se defender relata características típicas da Síndrome de Asperger como justificativa de induzir que o estudante apresenta mal comportamento ao citar que interrompe a aula com perguntas complexas, que a deixam constrangida por não saber responder e dando a entender que quer humilhá-la e se exibir perante a turma. Outra característica apontada foi quanto aos movimentos repetitivos, como ficar andando ao fundo da sala de aula. E em relação às adaptações curriculares, a professora expressa sua indignação por exigir isso do professor que tem muitas turmas e estudantes para conseguir elaborar a modificação de sua didática. Finalizando sua argumentação, a docente expõe que não tem capacitação para atender estudantes com este tipo de deficiência.

Após a fala da professora, a advogada de acusação questiona se ela buscou informações sobre a síndrome do estudante ou conversou com a família ou comunidade escolar para conhecer características relevantes do mesmo, também se a docente havia realizado cursos de formação sobre inclusão educacional. Estes questionamentos são vivenciados na prática da efetivação da inclusão, que mesmo após mais de dez anos da política, ainda se debate sobre formação e falta de informações referente às características do público-alvo. Remeter-se a estes aspectos no júri simulado demonstra que a atividade vai ao encontro com a realidade presente nas instituições de ensino.

O próximo personagem a se apresentar foi a advogada de defesa da professora que expõe incertezas que a política possui, como não haver comprovação escrita de que é responsabilidade do professor de sala de aula elaborar a adaptação curricular, além da falta de oferta de capacitação para os docentes

atenderem a esta demanda. O acolhimento, foi o outro aspecto apontado na defesa, muitas vezes usado como justificativa para não se problematizar o êxito e permanência do estudante, ou seja, o processo de aprendizagem deste.

Deste modo, foi estabelecido que na atividade haveria o relato de exemplos exitosos que são possíveis no relato de uma testemunha. A ideia foi trazer uma docente que já tivera contato com o estudante, que já realizou a adaptação curricular e apontar as características da Síndrome de Asperger que potencializam seu processo de aprendizagem, como: fácil compreensão, tendência a altas habilidades em áreas específicas. Também, considerou-se no relato da testemunha a importância de observar o que leva a “inquietação” do estudante para assim poder ter uma ação que a neutralize. O exemplo usado foi de ofertar exercícios mais avançados para focar sua atenção no “desafio” e não o deixar inquieto. O relato da testemunha se deteve na política e seus objetivos, como ir além do acolhimento, mas também assegurar a participação e a aprendizagem.

As personagens que representaram as advogadas questionaram pontos importantes relacionados à política como: formação continuada, garantia da adaptação curricular, respeito às diferenças. Porém, foram apontados na atividade de júri simulado aspectos que devem ser levados em consideração, dentre eles, o excesso de horas/aula, turmas com grande número de estudantes, dificuldade de realizar cursos de capacitação e de romper barreiras atitudinais geradas pelo preconceito.

Ao levar em conta todos os relatos, finalizamos a encenação da atividade com a fala da juíza que aponta sua decisão mediada pela LBD onde expressa que é dever do Estado garantir a educação básica, a LBI que garante respeito e autonomia às pessoas com deficiências possam exercer suas vidas em condições dignas de igualdade e principalmente, seguindo o teor da política de educação especial de 2008 que afirma que a inclusão é uma ação política, cultural, social e pedagógica, definindo que o currículo seja adaptado para o estudante.

A sentença foi que a professora realize no mínimo 100 horas de formação continuada sobre o tema, visto que em suas falas apresenta desinformação sobre o tema e demonstra discriminação em suas ações concluindo que a inclusão deve não apenas superar barreiras pedagógicas, mas também atitudinais que serão rompidas assegurando os direitos das pessoas com deficiências. Também, a juíza designou que a escola contrate uma professora de Atendimento Educacional Especializado para auxiliar os docentes na adaptação do estudante com os demais colegas, visto que a política determina o uso do orçamento do Fundo Nacional da Educação Básica para esta contratação.

Deste modo, a atividade do júri simulado relacionou as situações vivenciadas na escola, referentes a inclusão, através de uma metodologia ativa

proporcionando uma encenação didática e informativa. A utilização da sala de aula invertida também se fez importante para preparar os personagens para a atividade do júri simulado, por meio de leituras importantes que em aula, embasaram fortemente as discussões e posições de cada personagem.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Por meio do desenvolvimento do júri simulado, atrelado ao uso da sala de aula invertida, percebeu-se que estas metodologias permitiram discussões e conhecimentos a respeito da PNEEPEI. Neste sentido, o júri simulado demonstrou ser uma estratégia de ensino com características ativas bastante satisfatória. A utilização da sala de aula invertida fez-se importante para embasar teoricamente a discussão da atividade prática, preparar a argumentação dos sujeitos e ainda, para ressignificar conhecimentos já adquiridos previamente.

Como salientado por Moran (2018) às metodologias ativas acompanham os objetivos pretendidos. Quando o professor tem por objetivo desenvolver nos seus alunos, características de proatividade para mobilização de diversos conhecimentos frente a tomadas de decisões, o júri simulado é sempre bem-vindo. Corroborando, Rodrigues et al. (2014) salientam que as metodologias têm a capacidade de produzir novos conhecimentos independente do espaço e tempo em que aconteçam. Tais fatores contribuem diretamente na qualificação do professor, bem como, em uma melhor preparação do estudante para a vida social.

Assim sendo, a utilização da sala de aula invertida através do júri simulado estimulou a argumentação, pois sendo separados em grupos um a favor e outro contra a Política, e um juiz para julgar o caso, os participantes desenvolveram discussões que aprofundaram o conhecimento sobre o tema. O grupo pesquisou previamente para estabelecer relações entre os assuntos e contextos para apresentar argumentos sobre a questão apresentada e assim, expor seus argumentos e refutar os argumentos do grupo rival (VIEIRA; MELO; BERNARDO, 2014).

O professor que proporcionou a realização da atividade assumiu a função de mediador, possibilitando o objetivo de incentivar os alunos para que aprendam de forma autônoma e participativa, a partir de problemas e situações reais, deixando o discente no centro do processo de aprendizagem, participando ativamente e sendo responsável pela construção deste conhecimento.

Para Vasconcelos (2015), a mobilização do estudante visa possibilitar um vínculo inicial entre o sujeito e o conteúdo, provocar a necessidade de saber mais, sendo o trabalho do professor tornar o conteúdo em desenvolvimento, o objeto do conhecimento para o aluno. Há a necessidade também, de que se possibilite um confronto contextualizado para com o conteúdo, fazendo com que o discente apreenda a essência do conteúdo, sendo esta apreensão uma relação

mais abrangente e complexa com o conteúdo (VASCONCELOS, 2015).

De acordo com Macedo et al. (2022) utilizar-se da sala de aula invertida apresenta ganhos significativos na compreensão conceitual, bem como no ganho de habilidades para resolver problemas comparáveis aos adquiridos nas aulas tradicionais. Não obstante, Vasconcelos (2015) destaca que o professor deve colaborar com o aluno na interpretação do objeto estudado, pois podem ocorrer associações com outros conteúdos e representações, possibilitando ao aluno tirar as próprias conclusões, sendo esta dimensão fundamental para associar conhecimentos significativos para sua aprendizagem.

Este estudo possibilitou unir vários conhecimentos como: as metodologias ativas, a sala de aula invertida, o júri simulado, desenvolver o relato da experiência da atividade e aprofundar conhecimentos sobre a PNEEPEI. O relato de experiência viabilizou, a partir da organização estruturada, a análise de aspectos significativos na evolução da prática discente, indicando os aspectos positivos e as dificuldades identificadas na organização e no desenvolvimento da atividade.

O relato de experiência, de forma geral, apresentou informações sobre a aula que foi realizada, de acordo com as informações do planejamento, e resultados alcançados fazendo a relação entre teoria e prática, conhecimentos desenvolvidos no curso e aplicados na prática da realização do júri simulado. O princípio maior das metodologias ativas não é apenas fazer com que o aluno seja protagonista de sua aprendizagem e desenvolva autonomia. Corroborando, Berbel (2011) cita que é necessário que o aluno seja capaz de inserir-se nas discussões, teorizar e trazer elementos novos, ainda não considerados na aula ou na perspectiva do professor.

Nessa perspectiva, Filatro e Cavalcanti (2018) apontam que as metodologias ativas têm apresentado êxito, pois possibilitam a construção de um conhecimento significativo ao aluno, para colocá-lo como sujeito central do seu próprio processo de aprendizagem e desenvolvimento de suas competências.

Desse modo, no contexto escolar o professor pode fazer uso de diversificadas metodologias e estratégias de ensino, visando o desenvolvimento das potencialidades dos estudantes. Isso também deve ocorrer em sala de aula que possui alunos com deficiências, pois estes sujeitos devem ser entendidos em suas potencialidades e não vistos sob o prisma de crenças que destacam somente suas limitações (ESQUINSANI; SILVA; GUERRA, 2021, p.28).

Por fim, concorda-se com Esquinsani, Silva e Guerra (2021) sobre a importância do desenvolvimento de novos estudos sobre os caminhos para uma educação especial inclusiva que estimule a aprendizagem e socialização dos estudantes público-alvo. Tal argumento e sua efetivação podem ser uma base sólida para a construção de espaços de diálogo e inclusão real das diferenças em suas múltiplas especificidades

CONCLUSÕES

Conclui-se que as metodologias ativas são importantes ferramentas no estudo das políticas públicas. Tal modelo pode ser proveitoso não apenas em turmas de mestrado, mas nos mais diferentes níveis de ensino. A união entre sala de aula invertida e júri simulado, propiciaram aos participantes deste relato a reflexão, a construção de novos conhecimentos, bem como a ressignificação de conhecimentos já existentes.

O júri simulado é uma forma eficaz de se trabalhar documentos normativos, leis, projetos, entre outros, que por vezes ao desenvolvermos de forma teórica, torna-se cansativo e não tão significativo como quando colocados em prática, em atividades de simulação, como a descrita nesse relato.

Faz-se relevante o desenvolvimento de novos estudos que utilizem de outras metodologias ativas para o conhecimento de políticas públicas, sejam estas relacionadas à educação especial inclusiva, ou outras áreas da educação. Tal fato é também uma perspectiva das autoras, desenvolver outras atividades sobre educação especial inclusiva fazendo uso de diferentes métodos ativos, de modo que incentive outros estudantes ou professores a utilizarem os mesmos em seus contextos educacionais.

REFERÊNCIAS

- BACICH, L.; MORAN J. **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática** [recurso eletrônico]. Porto Alegre, Editora Penso, 2018.
- BERBEL, N. A. N. As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes. **Semina: Ciências Sociais e Humanas**, Londrina, 32(1), 25-40, 2011.
- BERGMANN, J.; SAMS, A. **Flip your classroom: Reach every student in every class every day**. USA: ISTE, 2016.
- BOLLELA, V. R. Sala de aula invertida na educação para as profissões de saúde: conceitos essenciais para a prática. **Revista Eletrônica de Farmácia**, v. 14, n. 1, 2017.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008.
- DE LIMA, B. M.; et al. Júri simulado como estratégia ativa de ensino de vigilância em saúde. **Arquivo de Ciências da Saúde**, UNIPAR, Umuarama, v. 24, n. 2, p. 125-129, 2020.
- DIESEL, A.; SANTOS BALDEZ, A. L.; MARTINS, S. N. **Os princípios das metodologias ativas de ensino: uma abordagem teórica**. *Revista Thema*, 14(1),

68-288. 2017.

ESQUINSANI, R. S. S.; SILVA, E. M. S. S.; GUERRA, S. Z. **Metodologias ativas na educação inclusiva**: diálogo entre os conceitos de compensação e plasticidade cerebral. In: PAVÃO, A. C. O.; PAVÃO, S. M. O. (Orgs). Metodologias ativas na educação especial/inclusiva. Santa Maria, RS: FACOS-UFSM, 2021.

FILATRO, A.; CAVALCANTI, C. C. **Metodologias inovadoras na educação presencial, a distância e corporativa**. São Paulo: Saraiva Educação SA, 2018.

GARCIA, R. M. C. **Políticas públicas de inclusão**: uma análise do campo da educação especial brasileira. 2004. 227 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2004.

HOFFMANN, E. H. **Ensino Híbrido no Ensino Fundamental**: Possibilidades e Desafios. Disponível em https://repositorio.ufsc.br/xmlui/123456789/168865/TCC_Hoffmann.pdf Acesso em: 26 de set. de 2020.

KUCHLA, M.; SOUZA, L. B. P. Desenvolvimento de um caso simulado CTS através do uso da técnica de controvérsia no ensino de química orgânica experiências em ensino de ciências (UFRGS). **Experiências em Ensino de Ciências**, v. 12, n. 5, p. 68-81, 2017.

MACEDO, F. E. F.; et al. The use of active methodologies and its impact on Chemistry teaching in Engineering courses: a case study of the UFC campus in Crateús. **Research, Society and Development**, [S. l.], v. 11, n. 2, p. e54411224721, 2022. DOI: 10.33448/rsd-v11i2.24721. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/24721>. Acesso em: 13 feb. 2022.

MACHADO, A. B.; et al. **Práticas inovadoras em metodologias ativas**. Florianópolis: Contexto Digital, 2017.

MORAN, J. **Metodologias ativas para uma educação inovadora**. In: BACICH, L.; MORAN J (Orgs). Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018.

MUSSI, R. F. F.; FLORES, F. F.; ALMEIDA, C. B. Pressupostos para Elaboração de Relato de Experiência como Conhecimento Científico. **Revista Praxis Educacional**. Vitória da Conquista, Bahia, v.17, n.48, p. 60-77, out./dez. 2021. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/9010/6134> Acesso em: 03 fev. 2022.

RODRIGUES, C. S., SPINASSE, J. F.; VOSGERAU, D. S. R. Sala de aula invertida –uma revisão sistemática. In: XII Encontro Nacional de Educação, Curitiba-PR, 2015.

SABKA, D. R. **Uma abordagem CTS das máquinas térmicas na revolução industrial utilizando o RPG como recurso didático**. 2016. Dissertação (Mestrado profissional). Instituto de Física, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/135058/000988294.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 08 fev. 2020.

SANGUINETO, M. B. C.; ANJOS, J. A. L. Júri simulado como estratégia ao ensino de energia nuclear e construção de uma argumentação científica. In: Congresso Nacional De Educação, 2017, João Pessoa, PB. **Anais... - IV CONEDU**, 2017. v. 1. Disponível em: https://www.editorarealize.com.br/revistas/conedu/trabalhos/TRABALHO_EV073_MD4_SA16_ID3037_08092017130925.pdf. Acesso em: fev. 2022.

SANTOS, F. A. A. A sala de aula invertida como prática integradora: possibilidades e implicações. **Brazilian Journal of Development**, Curitiba, v. 5, n. 8, 2019.

TEIXEIRA, P. **Síndrome de Asperger**. Universidade Lusíada, Porto. 2005. Disponível em: <<http://atividadeparaeducacaoespecial.com/wp-content/uploads/2014/07/SINDROME-DE-ASPERGER.pdf>> Acesso em: jan. 2022.

Nova classificação de doenças, CID-11, unifica Transtorno do Espectro do Autismo: 6A02. Disponível em: <https://tismoo.us/saude/diagnostico/nova-classificacao-de-doencas-cid-11-unifica-transtorno-do-espectro-do-autismo-6a02/> Acesso em: 02 de fev. 2022.

VASCONCELOS, C. S. **Construção do conhecimento em sala de aula**. 20 ed. Libertad, 2015.

VIEIRA PINTO, A. **Sete lições sobre educação de adultos**. 16 ed. São Paulo: Editora Cortez, 2010.

VIEIRA, R. D; MELO, V. F; BERNARDO, J. R. R. **O júri simulado como recurso didático para promover argumentações na formação de professores**. Ensaio: Pesquisa em Educação em Ciências, v.16, p 203 - 226, 2014.

AS CONTRIBUIÇÕES REVELADAS PELO ENSINO ATRAVÉS DA ANÁLISE DE PAISAGENS NAS AULAS DE GEOGRAFIA

Abraão Danziger de Matos¹

INTRODUÇÃO

Paisagem é uma concepção essencial na abordagem da geografia, por isso “ A abordagem da paisagem, dessa forma quanto outros conceitos da geografia, é primário no seguimento de docência da geografia” (MACIEL; MARINHO, 2011, p. 69). Contextualizada em cláusula das formas espaciais percebidas e visíveis pelo homem, ou próprio a cristalização de rudimentos e ações na distância transversalmente do tempo e da produção da sociedade. Para Santos (2008), a paisagem é tudo o que vemos, o que alcança nossa visão, formados por cores, movimentos, cheiros, sons etc., ou seja, somando um conjunto de formas heterogêneas, diferentes dos tempos históricos de construção do espaço.

Nas aulas de geografia, “a paisagem é considerada um utensílio indispensável para a interpretação e aprendizagem “ (PUNTEL, 2007, p.285), por meio da qual é provável ver os rudimentos, a história, as práticas sociais, culturais e as dinâmicas naturais e regionais que permeiam a modificação das paisagens (PUNTEL, 2007, p. 285286). Em Cavalcanti (2011), a abordagem da paisagem auxilia o estudante a conceber o lugar vivido, afóra de representar o quimérico paisagístico e as formas sociais, que o estudante observa.

A paisagem é utilizada no Ensino Fundamental II, correspondendo a atmosfera natural, cultural, rural e urbana. Dinâmicas regionais ainda podem estar compreendidas por meio desta categoria, pois existem várias paisagens que são moldadas por diferentes tempos e atores. Quanto à cenário urbano, revela os detalhes da reforma e imagem, o trato do cenário ainda é essencial para a transformação do comportamento urbano. No Ensino Fundamental II, a imagem é um recurso relevante para o trabalho do cenário geográfico, a decomposição das formas, as mudanças espaciais e o relacionamento da entidade com a

¹ Formado em Gestão de Negócios pela Fatec/BS, com especializações na área da Educação, Administração e Informática bem como mestrando em Educação pela ACU - Absolute Christian University e doutorando em Ciências Empresariais e Sociais pela UCES-ARG. E-mail: estudantegc@gmail.com.

constituição de seu experimento de vida (LIMA, 2001).

Dessa forma, o entendimento do cenário, urbano e regional é um tema adorável do estudo da geografia, permitindo ao estudante retratar sobre ambos os espaços e afinidades construtoras e atuais na paisagem. E propor trabalhos e aulas diferentes sobre o cenário é uma ação de reconhecer que o estudante seja o administrante reto da sua assimilação e não um só educando de conceitos prontos e decorados.

Portanto, neste trabalho objetiva-se discutir sobre a docência de geografia transversalmente da análise de paisagens, expondo um experimento de estudo didático aplicado com alunos do Ensino Fundamental II e que possibilitou a assimilação a partir da reflexão e da apreciação de imagens e locais sobre a paisagem. Partindo deste trabalho, espera-se dar à docência da Geografia habilidade, tecendo conhecimentos, que na coletividade possam facultar a variação dos modos de indicar e de quão à docência poderá propor mais estímulos aos alunos.

DESENVOLVIMENTO

DEFINIÇÕES DE PAISAGENS

Na palavra paisagem, define-se o aparecimento de áreas individuais da terra moldadas pelas forças da natureza e da atividade humana. Estar-se falando, por exemplo, de uma paisagem montanhosa, quando as montanhas dominam em uma determinada área, ou agrícola, quando os campos agrícolas prevalecem em uma determinada área.

Quando se olha para as fotos de lugares diferentes, nota-se que alguns deles parecem nunca ter sido tocados por uma mão humana. Em outros lugares pode-se ver que quase tudo é criado pelo homem. As paisagens podem ser divididas em dois grupos principais.

A paisagem natural, devido às suas características e forma de superfície, pode ser dividida em: costeira, distrito do lago, planície, terras baixas, montanhosas. Se uma pessoa transforma completamente a paisagem, diferentes tipos de paisagem cultural podem ser criados (SANTOS, 1996).

De acordo com Puntel (2007), as paisagens são descritas levando-se em conta componentes como:

- forma de superfície (por exemplo, montanhas, colinas),
- rochas (por exemplo, granito, areia),
- águas superficiais (por exemplo, lagos, rios),
- vegetação (por exemplo, florestas, prados),
- os animais mais comuns e característicos,
- produtos de atividade humana (por exemplo, edifícios, estradas). Claro,

nem toda paisagem tem todos esses componentes, por exemplo, no deserto não veremos águas superficiais.

Tradicionalmente, a geografia tem diferenciado as paisagens em paisagens naturais e culturais, exigindo uma abordagem que leve em consideração a avaliação dos elementos envolvidos, escala e temporalidade na paisagem. Schier (2003) descreve a diversidade conceitual desse tópico, seguindo Bertrand (1971) de forma homogênea, entendendo que “sociedade e natureza estão relacionadas e formam uma única ‘entidade’ de um mesmo espaço geográfico” (SCHIER, 2003, p. 80).

Não é fácil definir uma paisagem cultural. Este é provavelmente um alívio terrestre que surgiu após as ações transformadoras das pessoas para atender a certas necessidades espirituais e práticas. Qual é a ideia do espaço cultural? Para muitos, a paisagem cultural é um tecido contínuo de várias camadas na forma de um tapete integral que combina elementos naturais e culturais.

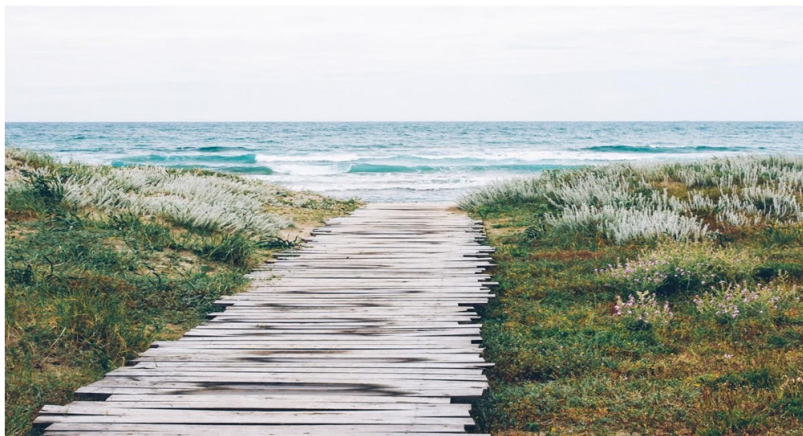
Todos os objetos e lugares na superfície da terra são tubérculos de tecidos paisagísticos com um padrão holístico. Pode-se dizer que a paisagem cultural é um espaço terreno que é integral e ordenado, contém elementos naturais e culturais. O próprio homem influenciou muitos dos espaços da Terra, complementando-os com artefatos. Foi a atividade humana que influenciou a dinâmica das condições naturais. Tais paisagens alteradas também são chamadas de paisagens feitas pelo homem.

Por este termo significa um complexo territorial natural e cultural dominado pela sociedade humana. A paisagem antropogênica (cultural) é um componente natural da cultura. Esse território cultivado preserva e herda bases naturais. Partículas antropogênicas complementam tanto as bases naturais quanto obedecem às suas leis. Um exemplo é um assentamento rural. O autor também concorda com Sauer (1998) que a natureza projeta dois tipos de forma, uma antes e outra depois da apropriação humana, e favorece uma sucessão histórica entre elas (SCHIER, p. 81)

Santos (1996) considera a paisagem como uma história viva e congelada, que se alterna no espaço por suas funções sociais e sua simultaneidade, sem considerar a dinâmica cultural que essa sociedade exerce sobre ela. associar a uma representação cultural.

Por exemplo, a descrição da paisagem retratada na imagem abaixo poderia ser assim.

Figura 1: Paisagem costeira natural.



Fonte: https://c.pxhere.com/photos/82/6d/path_beach_ocean-345.jpg!d

A foto mostra a paisagem costeira natural. O terreno é plano com pequenas colinas de dunas construídas de areia. Pelo meio, provavelmente até a costa, conduz um caminho construído por um homem de pranchas. Gramíneas e outras pequenas plantas crescem ao redor.

Como pode-se observar na imagem, já existe transformação causada pelo homem. Os seres humanos contemporâneos, especialmente no mundo ocidental, muitas vezes têm pouco contato com o ambiente natural: não o conhecem, cuidam dele, o entendem ou apreciam sua influência benéfica na saúde e potencial para promover o desenvolvimento abrangente e as relações sociais. A sociedade cada vez mais está confrontada com “síndrome do déficit da natureza” e “autismo cultural” (CLAVAL, 1999).

Diferenças de atitudes em relação ao ambiente natural muitas vezes resultam em disputas e profundas divisões sociais. Existem inúmeros conflitos entre ambientalistas e “representantes empresariais” (de um modo geral, apoiadores de novos projetos de investimento, independentemente de seu impacto no meio natural).

2.2 TRAJETÓRIAS DO CONCEITO DIALÉTICO DE PAISAGEM EM GEOGRAFIA

Os trabalhos de Humboldt (Cosmos) de Ritter (Geografia Comparada) e Ratzell (Antropogeografia) são exemplos clássicos em que o conceito de paisagem foi utilizado como técnica de transcrição de dados. Humboldt e Ritter desenvolveram seu trabalho a partir da descrição e observação de fenômenos naturais. No entanto, a primeira teve a paisagem como tema de seu trabalho, enquanto a segunda a complementou, levando em conta fenômenos regionais

existentes e deixando de se concentrar na paisagem em si, ela começa a descrever à luz de uma dialética entre os elementos sólidos da paisagem natural e os elementos humanos distanciados pelo método de análise.

Segundo Schier (ibid.), La Blach aborda seu contemporâneo Ratzel, por meio de um olhar positivista e dialético entre “ordem e progresso”, cujo movimento está ligado ao espírito humano em Ratzel e à capacidade de inovação em La Blach. Em meados do século XX, a paisagem passou a ser vista como um conjunto meramente estável de elementos, até ser chamada de ‘geografia da paisagem’, ‘ciência da paisagem’ e organizada por Hattner em três perspectivas ‘todas de origem kantiana’. geografia geral, nomotética e ideográfica” (SCHIER, 2003, p. 83). Nesta perspectiva, o autor destaca que nas primeiras quatro décadas do século XX, as ciências nomotéticas e idiográficas desenvolvidas por Immanuel Kant influenciaram fortemente a forma de analisar a geografia da paisagem segundo determinados critérios, enquanto a perspectiva idiográfica se concentra no conjunto específico de uma única paisagem” (SCHIER, ibid., p. 83) Ambos consideram uma série de fatores humanos e naturais na paisagem, que se demarcam entre geografia física e humana.

Tais significados dialogam com o pensamento de Claval (1999), que tratou a paisagem a partir de uma perspectiva morfológica, apresentou seus aspectos ecológicos e humanos, e trabalhou com a geografia cultural sob forte influência do positivismo descritivo da época.

No início da década de 1960, principalmente nos Estados Unidos, o termo “paisagem” em círculo geográfico parece ser substituído pelo termo “região”, motivado pela influência de Richard Hartshorne, aquele geógrafo, auxiliado pela diferença semiótica entre os dois termos, que se valeu da geografia clássica, considera o conceito de paisagem como tipologia morfológica uma linha de raciocínio primitiva, pois não leva em conta as influências da região que a circunda, ao contrário do conceito de região, cujo conceito científico é com base na diferenciação espacial comparativa de estruturas regionais em uma síntese complexa entre influências físicas e humanas. A partir dessa mentalidade é introduzida uma compreensão sistêmica das entidades geográficas, filtradas através de estatísticas e matemáticas, médias, variações e tendências; guiada pela terceiridade (no sentido peirceano) que apresenta interpretações funcionais da paisagem e se destaca como “Nova Geografia” (SCHIER, 2003, p. 84).

2.3 CONTRIBUIÇÃO DA UTILIZAÇÃO DE PAISAGENS COMO RECURSO ANALÍTICO NAS AULAS DE GEOGRAFIA

Como conceito abrangente, a paisagem não é apenas um mero conhecimento utilizado apenas por geógrafos, mas também por arquitetos de cidades

e outros profissionais que direcionam seu trabalho para a percepção e análise segundo suas lentes ela pode cotribuirpor meio de novos métodos analíticos que vão além do paradigma da abordagem descritiva da paisagem em busca da estruturação espacial, nesse sentido Cavalcanti (2011) para destacar a importância da percepção da paisagem através dos estudos indicados pela Geografia Física e a Geografia da Percepção, seja objetiva ou subjetiva.

Para Santos (1996), a percepção da paisagem é sempre um processo perceptivo seletivo, em suas palavras “tudo o que vemos que chega à nossa visão é a paisagem, que pode ser definida como o reino do visível, aquilo que engloba a visão, consiste não só de volume, mas também de cores, movimentos, cheiros, sons etc.” (SANTOS, *ibid.*, p. 61). Para o autor, a tarefa do geógrafo é alcançar a importância expressa pela subjetividade, que é tomada nas formas extraídas da paisagem.

Nesse sentido, Cavalcanti (2011, p. 99) enriquece a compreensão do conceito de paisagem ao realçá-lo também na dimensão artística (estética), tanto para quem o constrói tecnicamente (paisagistas) quanto socialmente (cidadãos). Eles revelam a estrutura da sociedade e o imaginário social, crenças, valores e sentimentos das pessoas que a constroem. Trabalhando na construção desse conceito para a percepção das paisagens a serem analisadas, essa beleza estética (ou mesmo sua ausência) é um primeiro elemento a ser explorado.

Assim, os autores defendem que é preciso construir uma crítica da paisagem, a partir da análise do espaço do todo do qual ela faz parte, em um quadro territorial menor em que se articulam o geral e o particular. Para essa análise, ele também considera fazê-lo do ponto de vista fenomenológico, tornando visível a presença invisível especial no “visível” como a “essência” dos sistemas materiais e de valores mencionados em toda paisagem. é preciso, como Claval, reconhecer a paisagem como coexistência e explorar seus fios de cruzamento e sua troca mútua” (CLAVAL, 1999, apud SERPA, 2010, p. 134).

Em busca de um debate teórico-crítico e de aprofundamento do pensamento geográfico construído através do estudo e da pesquisa, Cavalcanti (2011) foca na formação de conceitos e métodos em geografia, uma contribuição para uma teoria crítica da geografia do espaço, e compreende como um “produto social e histórico intelectualmente construído que constitui uma ferramenta que permite analisar a realidade” (*ibid.*, p. 195), por isso é baseado na dialética entre as diferentes abordagens que apreender inter-relações entre seus elementos sem dicotomias, que busca apropriar-se das escalas mais amplas, passando do local ao global e deste ao local. Portanto, por compreensão dialética que requer realidade em sua multiplicidade e todos os fenômenos como resultado da relação contraditória entre todos e parte. Cavalcanti acredita que ao abordar as escalas analítica e perceptiva torna-se essencial compreender as

matrizes do pensamento crítico na concepção dialética do mediato e do imediato e suas relações no processo de cognição.

Isso foi bem estudado por Lima (2001), que tenta mostrar que o conhecimento é um processo que vai além do sentimento imediato, pois envolve a percepção (habilidade resultante de uma atividade prática e um trabalho de compreensão) que é um processo indireto. As regras práticas do método dialético resumidas por este autor podem ser visualizadas de forma resumida para realizar um desenvolvimento espiral e contínuo, no sentido de um retorno ao início para repetir o caminho para verificar e superá-lo.

As premissas apresentadas pelos autores permitem compreender a construção de uma análise crítica da paisagem, uma vez que seu processo de percepção se cruza com a simples prática de ver e sentir que é relevante para agregar ferramentas diversificadas ao método proposto, tais como: deriva, observação, mapas, fotos, croquis, entrevistas, etc., que podem ser atribuídos a cada fase descrita, complementados pelas abordagens voltadas às intervenções urbanas de autores como Kevin Lynch, Gordon Cullen e Maria Helena Kursdorf Delve no método adequado, criar procedimentos consistentes que favoreçam a inter-relação entre teoria e prática.

É um processo complexo que exige do profissional um olhar atento ao problematizar essa visão geográfica de sua análise: essa atitude permite a introdução de novos objetos nos arranjos cidade-regionais, tornando os lugares pontos reais de apoio à construção de paisagens e mais espaços cívicos.

2.4 EXPERIMENTO DE ESTUDO DIDÁTICO APLICADO COM ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL II

Pela primeira vez em nossa escola, aconteceu a Semana com Geografia. Era um tempo dedicado a conhecer as paisagens da “minha pátria”. A semana com Geografia começou com a cerimônia de nomeação do estúdio geográfico em homenagem ao Prof. Fernando. No mesmo dia, também houve uma aula aberta “Diversidade paisagística das regiões físicas e geográficas do Brasil”. Durante as aulas em grupo, alunos de aulas geográficas (6c e 6e) utilizando fotografias coloridas de regiões selecionadas do Brasil, atlas geográficos, contornos de subprovincas, mesorregiões selecionadas classificadas e macrorregiões do nordeste de acordo com a divisão físico-geográfica do Prof. Fernando, distinguiram as características da paisagem dessas regiões, explicando os motivos para a diversidade paisagística do nosso país.

No dia seguinte, alunos da turma 6e participaram de uma viagem de um dia inteiro ao Parque Nacional, durante a qual, entre outros: aprenderam sobre os elementos e tipos de paisagens (paisagem primária, natural, cultural e

devastada), estética e beleza da paisagem, efeitos positivos e negativos da interação humana na paisagem, tipos florestais, reconhecidos as espécies básicas de árvores e arbustos.

No terceiro dia, a turma do 6º participou de atividades de campo nas proximidades da escola: “Paisagem da minha pequena pátria”. Cada grupo teve a tarefa de determinar a localização da escola utilizando um mapa topográfico e GPS, destacando elementos paisagísticos, determinando mudanças negativas na paisagem e suas consequências, indicando áreas caracterizadas pela ordem e desordem espacial e determinando a identidade da paisagem da área escolar.

No quarto dia, alunos da classe 6º participaram de oficinas de campo, durante os quais aprenderam sobre as paisagens do interior. Os jovens participaram de aulas de geomorfologia, ciência do solo (análise do poço aberto do solo) e meteorologia parcialmente baseadas nos recursos do ZOOM. Durante as aulas de mapa, foi utilizado o aplicativo Locus Map, que permite aplicar a escala na prática, marchar no azimute e ler coordenadas geográficas.

Durante a “Semana da Geografia” houve também uma competição escolar intitulada “Paisagens de Varsóvia, ordem ou desordem espacial”. Os alunos tiveram que fazer um pôster ou uma pintura/gráfico retratando tipos de paisagens culturais metropolitanas e naturais-culturais.

3. CONCLUSÃO

A partir dos registros apresentados, fica claro que em o conhecimento geográfico discutido pela geografia começou, ao longo dos anos, com a interpretação cuidadosa da produção do espaço a partir da análise de sua paisagem, esse conhecimento, ao ser estudado, torna-se elementos fundamentais. Pelos conceitos da ciência da geografia, pelo seu desenvolvimento e aplicação, a geografia produz uma leitura espacial da realidade e procura explicações para os lugares onde a sociedade vive e com os quais convive, ou para os percursos percorridos entre esses lugares.

Assim, parece necessário compreender os conceitos e métodos de análise geográfica através de uma construção teórica para elaborar um pensamento crítico e de análise da paisagem. Não há geografia que sirva de estudo em todos os níveis da paisagem. Filtro científico, cultural, filosófico, político, social etc, demonstrando um caráter multidisciplinar de estudo.

Após observar os acontecimentos no experimento de estudo didático aplicado com alunos do ensino fundamental II, fica evidente o quanto a utilização da análise das paisagens nas aulas geografia contribui para a compreensão dos conteúdos.

4. REFERÊNCIAS

- CAVALCANTI, L. de S. **Geografia, escola e construção do conhecimento**. Campinas-SP: PAPIRUS, 2011.
- CLAVAL, p. **A Geografia cultural**. Florianópolis: UFSC, 1999.
- LIMA, H. R. **O estudo da paisagem no ensino da Geografia: uma proposta de abordagem no ensino fundamental e médio**. Olhares & Trilhas (UFU), v. 2, p. 21-32, 2001.
- MACIEL, A. B. C.; MARINHO, F. D. P. A paisagem no ensino da geografia: breves reflexões para docentes do Ensino Fundamental II. **Revista OKARA: Geografia em debate**, João Pessoa - PB, v.5, n.1-2, p. 61-71, 2011.
- PUNTEL, G. A. **A paisagem no ensino da geografia**. *Ágora*, Santa Cruz do Sul, v. 13, n. 1, p. 283- 298, jan./jun. 2007.
- SANTOS, M. **Metamorfose do espaço habitado**. São Paulo: EDUSP, 2008.
- SANTOS, Milton. **Natureza do espaço**. São Paulo: Nobel, 1996. p. 61-110.
- SCHIER, Raul Alfredo. **Trajetórias do conceito de paisagem na geografia**. R. RA'E GA, Curitiba, n. 7, p. 79-85, 2003. Editora da UFPR. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/raega/article/>. Acesso em: 02 fev. 2022.
- Serpa, Angelo. **Milton Santos e a Paisagem: Parâmetros para a Construção de uma Crítica da Paisagem Contemporânea**. *Paisagem E Ambiente*, (27), 131-138. São Paulo: 2010, <https://doi.org/10.11606/issn.2359-5361.v0i27p131-138>. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/paam/article/view/77376>. Acesso em: 04 fev. 2022.

AULA DE METODOLOGIA DA PESQUISA: PARA ALÉM DA INSTRUMENTALIZAÇÃO

Marcos dos Reis Batista¹

O que é verdade? O que é estático? O que é permanência? De certeza em certeza ou a certeza da **dúvida**? Quem tem razão? Quem tem a verdade? As verdades são quebra-cabeças com peças que faltam, ou as peças podem ser montadas de outras maneiras? (IÑIGUEZ, 2001, não paginado, tradução nossa, grifo da autora).²

A presente contribuição tem o escopo de colocar em destaque algumas inquietações quanto às aulas da disciplina metodologia da pesquisa. Assim, como apontar algumas reflexões baseadas nos estudos da epistemologia da complexidade e da transdisciplinaridade de modo que possam colaborar com potenciais reflexões e ações que ajudem um trabalho docente além daquela instrumentalização a qual é frequente de se observar no processo formativo tratado no âmbito desta contribuição acadêmica.

Desde o ano de 2014, quando ingressei como docente efetivo no sistema federal de educação superior, mais especificamente no Instituto de Estudos do Xingu da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (IEX-UNIFESSPA), na cidade de São Felix do Xingu (Pará), sempre me coloquei disposto a ministrar disciplinas no âmbito da escrita acadêmica e da metodologia da pesquisa. Assim, meu interesse sempre esteve neste âmbito partindo das minhas lacunas formativas – a dificuldade de colocar no papel ou na tela minhas ideias –, e para tanto, desse período para a contemporaneidade – junho de 2022 – tenho buscado o amadurecimento acerca de minha ação docente e minha percepção formativa.

É comum nos mais variados cursos de graduação, seja bacharelado ou licenciatura, a oferta do elemento curricular “metodologia científica” que pode ser apresentado como “metodologia da pesquisa”, “metodologia do trabalho científico” ou “metodologia da ciência”. Porém, independentemente da

1 Mestre em Letras pela Universidade Federal do Pará (UFPA). É docente de Estudos Linguísticos e Metodologia científica na Faculdade de Letras da UFPA. Atualmente é doutorando no Programa de Pós-Graduação em Linguística e Literatura da Universidade Federal do Norte do Tocantins (UFNT).

2 Texto original: ¿Qué hay de cierto? ¿Qué es lo estático? ¿Qué es la permanencia? ¿De certeza a certeza o la certeza de la **duda**? ¿Quién tiene la razón? ¿Quién tiene la verdad? ¿Acaso las verdades son rompecabezas a los que les faltan piezas o éstas se pueden combinar de otras maneras?

nomenclatura, esta disciplina carece – em muitos casos – de uma maior atenção por parte dos departamentos e, principalmente, por parte dos professores que ministram – claro, que nem todos, pois toda generalização é abusiva – pois diversamente de outros elementos que compõe a chamada “matriz curricular”, esta não se encontra em nenhum campo de estudos como as demais. Teremos como exemplo a disciplina de didática, que supostamente deve ser ministrada por um profissional com formação em pedagogia, ou sintaxe, ministrada por um bacharel ou licenciado em Letras.

Outro exemplo, ao tratar do curso de Letras – indiferentemente da habilitação na qual o curso está destinado, seja língua primeira, segunda ou adicional – a disciplina de fonética encontra-se no grande campo da chamada “linguística teórica”, já os estudos da “estética da recepção” são postos no chamado campo dos estudos literários e, assim, temos outros tantos casos disciplinares no âmbito desta formação que é o curso de graduação em Letras em nível brasileiro.

Neste texto optamos em fazer uso do termo “metodologia da pesquisa” por considerarmos de modo mais direto e popular acerca da disciplina que estamos tratando. Assim, há de se levar em consideração que encontramos nos cursos de Letras presos ao espectro da disciplinaridade no qual existe forte influência do paradigma tradicional que disjunta os conhecimentos e dificulta um exercício epistemológico que colabore com uma visão ampliada e atual da realidade na qual estamos inseridos.

Costumamos chamar a atenção de nossos interactantes acerca da busca por um exercício quanto à atualidade quando afirmamos que “muda-se o calendário, mas não se muda a mentalidade”. Dessa forma, não sabemos ao certo se algum pensador na história já havia observado tal aspecto. Mas, é de fundamentação importância refletirmos sobre o local e o papel da referida disciplina a qual nos debruçamos em nossas ações docentes no âmbito formativo em que estamos inseridos. Porém, precisamos situar nossos leitores a partir de onde e de quando nossa inquietação nasce. Se é que podemos marcar um ponto dessa gênese para tal comportamento.

Nosso interesse começa ainda em nível de graduação, entre as duas primeiras décadas do século XXI sobre o elemento curricular “Metodologia do trabalho científico”. As primeiras palavras sobre esta disciplina na qual deveríamos ser aprovados e nos serviria de base para a construção de uma pesquisa científica chegavam nos causando tamanha curiosidade. Uma das primeiras perguntas, entre tantas, era: O que é pesquisa? Essa era o pontapé de uma avalanche de perguntas, tais como: “o que é método?”, “o que é metodologia?”, “o que é ciência?”, “o que é científico?”. Em um primeiro momento com materiais e discursos provenientes de uma professora-pesquisadora, percebemos que ao tratar

de ciência, seria fundamental um mergulho em um âmbito abstrato, do qual não estávamos nem um pouco familiarizados.

O início dos estudos da metodologia da pesquisa apontava que havia uma ruptura causada pela ausência de uma apropriação ou envolvimento com outros saberes necessários a um olhar mais aprofundado quanto à construção científico-humanística. Assim, as leituras e reflexões trazidas para a sala de aula nos faziam notar a carência da filosofia e da epistemologia para sujeitos que caminhavam em uma perspectiva formativa para docência. Essa lacuna nos motivava a entender que a educação bancária, aquela que Paulo Freire tanto nos falou, nos limitava a receber apenas aquilo que os professores, dentro dos engessados currículos e controles do sistema, se viam a tratar. Olhar para trás nos causava certa angústia ao considerar que espaços mais existenciais – como a filosofia ou o autoconhecimento – nos causavam tamanha lacuna.

Mas, qual a importância de colocar em destaque essa lacuna? A problemática trazida pela oferta da disciplina metodologia da pesquisa no âmbito de um curso de graduação, mais necessariamente de licenciatura, nos inquietava ainda mais por se tratar de uma formação para a Educação. Dessa forma, diante do início dos estudos acerca das abordagens investigativas, nos deparávamos com escritos de Pedro Demo (2017) e de Maurice Tardif (2014) que colocavam o papel do professor como uma ação científica, ações que podem/devem colaborar criticamente, tendo a ciência como princípio educacional. É a partir desta observação que a sensação do compromisso para com a sociedade se amplia e nos deixa ainda mais integrados ao pensar a construção do conhecimento na formação do sujeito crítico do século XXI.

Nesse âmbito, precisaríamos voltar um pouco para alguns séculos e lembrar que ao decorrer de sua caminhada, a Universidade começou a deixar de ser um espaço de construção de ideias para dar lugar a um espaço muito mais profissional. O espaço privilegiado para servir de palco às grandes discussões, hoje abre lugares muito mais voltados para um conhecimento utilitarista do que para um conhecimento existencialista. Morin (1988) já apontava para a importância de a humanidade repensar sobre a construção de um conhecimento que ultrapasse divisões disciplinares e que auxilie a superar seus desafios e demandas.

A falta do reconhecimento dos fatores filosóficos e históricos comprometem significativamente a formação de futuros professores e, não apenas destes, mas de todo e qualquer sujeito que se deseja ter uma construção crítico-humanística. Entender os possíveis e potenciais papéis dos quais podemos desenvolver e ter colaboram substancialmente com a chamada “mudança de pensamento” da qual Morin nos orienta em seus mais variados trabalhos. Essa tomada de consciência por meio desta mudança torna-se uma via para o entendimento do

jovem ao entender que a ciência, assim como outros saberes, contribui para a manutenção e bem-estar da condição humana, ajudando a preservação planetária e prezando pelo respeito à dimensão ecológica.

Uma tomada de consciência deve ser entendida aqui não como uma simples ação na qual deve-se listar o que devemos fazer para o desenvolvimento humano. Mas, uma profunda reflexão diante do que se pode entender por ser humano. Assim, citamos o trabalho de Laszlo (2001) no qual o pensador húngaro aponta para a macrotransição, um macroconceito do qual podemos pensar acerca da necessidade de atitudes que colaboram com uma mudança de pensamento na qual o ser humano reconhece no outro a sua fraternidade. Assim, apresentamos dez princípios da vida responsável e da ética planetária: 1) Atendimento às suas necessidades básicas e deixe que os outros tenham o mesmo direito; 2) Respeito ao direito dos outros de viver e se desenvolver; 3) Respeito ao direito à vida de todas as coisas que existem na Terra; 4) Busca à felicidade conservando a Natureza e permitindo que os outros possam fazer a mesma coisa; 5) Exigência do governo para uma atitude de paz e cooperação com os outros povos e países; 6) Exigência de empresas com o interesse verdadeiro por toda a sociedade e pelo meio ambiente; 7) Exigência que os meios de comunicação divulguem informações confiáveis, para que os sujeitos possam tomar decisões corretas sobre saúde, desenvolvimento e futuro; 8) Abertura do espaço na vida para ajudar os que estão em dificuldades a viverem com dignidade ajudando a preservar ou a restaurar os equilíbrios essenciais do meio ambiente; 9) Reconhecimento da união essencial da humanidade como uma família planetária aceitando e apreciando as diferenças individuais e culturais para perceber que a consciência de que o planeta é a casa de todos sendo vital para a sobrevivência da humanidade no século 21 e; 10) Apoio aos outros a se desenvolverem para que possam tomar decisões corretas sobre as questões importantes que decidirão o futuro da humanidade.

Estas 10 orientações indicadas por Laszlo podem nos ajudar a atender a tal urgente e necessária mudança de tanto necessitamos para perceber que o mundo do qual tratamos em nosso percurso formativo em uma sala de metodologia da pesquisa está aquém de toda e qualquer classificação de tipos de pesquisa.

A percepção e o entendimento das orientações trazidas por este pensador podem colaborar significativamente com um olhar que vai além da taxonomia dos métodos e técnicas de pesquisas que muitas vezes são tratados como os únicos aspectos a serem conhecidos e discutidos no âmbito da referida disciplina.

Voltando mais especificamente para o processo disciplinar, a metodologia da pesquisa visa dar elementos e subsídios aos estudantes sobre o que é e como se faz uma pesquisa científica, ou mais especificamente uma pesquisa no âmbito do curso no qual o acadêmico se encontra. Assim, um estudante de enfermagem

tende a se deparar com orientações metodológicas bem diversas daquele estudante de um curso de economia, por exemplo. Nesse momento, notamos a ausência de um possível diálogo no qual diferentes campos não interagem, apesar de fazerem parte do espaço humano. Um olhar que ultrapasse os fantasiosos limites disciplinares criados ao decorrer dos séculos na academia colaboraria – e muito – com uma visão crítica mais apurada, fazendo com que os sujeitos pudessem superar uma visão disjuntiva e aglutinar conhecimentos que facilitariam o entendimento, a reflexão, a percepção e a construção da realidade.

Dar início à caminhada da disciplina metodologia da pesquisa partindo dos estudos filosóficos nos mostra uma interessante ação considerando a necessidade de colocar em relevo que nada parte do “por acaso”, que existe toda uma construção ao decorrer dos séculos que colaborou e colabora com a formação do homem/mulher atual. Sendo assim, o sujeito ao se deparar com um passado – que não é tão recente assim – mergulha em um oceano de ideias que lhe dar um horizonte de inquietações buscando colaborar significativamente com seu desenvolvimento humanístico.

Esse retorno aos estudos clássicos, tais como Grécia e Roma, à Idade Média e a outros momentos da caminhada da sociedade nos ajuda a entender as inquietações e aos desafios tratados pela humanidade diante de tantos obstáculos nos quais serviram de motivação para superar lacunas. A ciência não apenas serviu e serve para dar conforto e bem-estar ao homem, mas também coloca determinados grupos sobrepostos aos outros, visto que descobertas científicas atribuem valor e poder a determinados grupos fazendo com que ocorra uma dependência tecnológica entre diversos sujeitos.

No momento inicial da produção deste ensaio enfrentávamos ainda a crise pandêmica do novo coronavírus que teve início em meados do final do ano de 2019, e em um espaço de quase dois anos tivemos a corrida por parte de laboratórios em diversas nações para a produção de imunizantes, não apenas para salvar vidas; mas, também, para se superar como instituições de pesquisa. Diante da problemática ocasionada por uma pandemia que ceifou milhões de vidas e afetou outros tantos milhões, não podemos criar uma visão romântica de que é belo a produção de vacinas e, sim, ter a consciência de que se trata de uma ação de compromisso científico e econômico no qual aqueles que investiram em conhecimento colheram frutos e a outros cabe apenas pagar por esses frutos. Enquanto que alguns países investem em energia nuclear ou em material bélico, outros se desdobram para superar suas limitações estruturais buscando o bem-estar das suas populações. A referida crise mostrou bem quais governos estão compromissados com o bem-estar de suas populações e quais são aqueles que apresentam propostas duvidosas.

Ter uma visão ampliada da situação na qual nos deparamos e entender que falar de fazer pesquisa não é apenas aprender a taxonomia existente nos manuais de metodologia da pesquisa é fundamental pois em muitos casos, há uma preocupação com o acadêmico que deve ou precisa saber qual a diferença entre as diversas abordagens, tais como qualitativa, quantitativa e mista, se a pesquisa será básica ou aplicada, se será descritiva, exploratória ou seja lá o que for. O espaço do referido elemento curricular é visto como um momento no qual o professor deverá oferecer – e por que não afirmar em “dar” – todo e qualquer orientação que suporte o entendimento quanto ao fazer pesquisa. Porém, outros aspectos devem ser levados em conta quando se pensa neste processo que se referem ao ensino e à apropriação da escrita acadêmica e às orientações das normas de formatação/apresentação de trabalhos acadêmicos.

É de nosso conhecimento que diversas associações e instituições criaram normativas para a apresentação dos trabalhos acadêmicos em nível tanto interno (nas próprias instituições) quanto externo (o caso dos periódicos científicos). Assim, podemos citar a Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT), a American Psychological Association (APA) e o International Committee of Medical Journals Editor (ICMJE) como instituições que definem características estruturais que devem ser levadas em conta na digitação/apresentação dos manuscritos dos textos científicos. É válido destacar que nenhuma destas tem poder de lei, ou seja, os centros universitários fazem uso dessas normas de modo voluntário.

Na atualidade, as referidas normas têm sido usadas de modo automático pois já são oferecidos alguns aplicativos dos quais podem automatizar a organização de um trabalho acadêmico. Apesar deste aspecto, ainda nos deparamos com docentes que ministram aulas de metodologia da pesquisa nas quais tratam apenas desta instrumentalização para o alunado. Diante de uma mecanização do texto acadêmico, o estudante acaba perdendo a oportunidade de pensar acerca do teor crítico e humanístico que pode tratar em suas reflexões. De acordo com Marcuschi (2008), o texto é muito mais do que um estilo de língua no qual ideias são apresentadas pois é válido considerar toda a sua construção e intenção já que as palavras por si só não estão vazias de sentido e muito menos se resumem a uma certa beleza estilística.

As normas para trabalhos acadêmicos, basicamente, orientam os estudantes quanto ao tipo e tamanho de fonte, margens, como distribuir os textos e as apresentações de citações direta e indireta e as referências completas dos materiais que serviram de base para a pesquisa apresentada. Detalhes pontuais e estruturais que muitas vezes um dado profissional pode ser facilmente consultado ou contratado. Notamos, então, que perdemos a oportunidade de colocar em voga aspectos mais relevantes da formação docente em aula de metodologia da

pesquisa quando nos deparamos com aspectos pontuais.

Ir além do simples aspecto disciplinar colabora com uma formação de um futuro docente que não apenas precisará das orientações da metodologia da pesquisa para a construção de um trabalho final de curso que necessita ser construído com o intuito de servir de feedback por parte do acadêmico para mostrar para a sociedade o que este estudou ou para que o referido estudante saiba produzir de modo consistente – mesmo que simplório – um artigo científico ou projeto de pesquisa no qual possa ser aprovado para galgar novos níveis de formação científica.

Essa visão disjuntiva não é mais suficiente para que nas aulas de metodologia da pesquisa o estudante possa desenvolver um olhar crítico diante da complexa e líquida realidade (BAUMAN, 2001) em que nos encontramos no século XXI. Assim, a transdisciplinaridade, fruto do paradigma da complexidade, é um conceito, um princípio epistemometodológico (MORIN, 2015), que busca construir novos modos de compreensão da relação sujeito/sociedade/natureza na contemporaneidade e colaborar consubstancialmente com a formação que ultrapassa as reflexões e percepções do novo professor. Enquanto que no século XX a concepção de homem era de ser histórico e sociocultural, Morin ampliou esta considerando o homem como ser histórico, social, cultural, mas também biológico, cognitivo, pleno de subjetividade, psicoafetivo e enigmático, um ser de razão, emoção e corporeidade.

A partir desta percepção, é válido considerar que a epistemologia da complexidade compreende a realidade como sendo multidimensional dada a sua constituição complexa (todo e partes) e o conhecimento construído como uma reconstrução do sujeito por meio de seu nível de percepção da realidade. Com isso, ao reconhecer o sujeito diante de uma dimensão complexa, devemos entender a dinâmica na qual esse se encontra em volta às demandas de um mundo cada vez mais dinâmico e integrado. Assim, é de considerar que tudo está interligado pois em um dado acontecimento do outro lado do globo, rapidamente outras partes do planeta tomam consciência do que está acontecendo, fazendo com que os sujeitos em uma sociedade cada vez mais líquida se mostrem integrados quanto aos mais variados desafios do século XXI (BAUMAN, 2001).

Quando pensamos em uma aula de metodologia da pesquisa, não faz mais sentido pensar em um espaço que instrumentaliza os estudantes ao informar tipos de fontes ou margens ou apenas a taxonomia dos tipos de investigação em uma abordagem qualitativa, quantitativa ou mista. Nesse âmbito, é preciso transgredir todo e qualquer pensamento que mantenha uma visão redutora e disjuntiva da realidade pois o discente da atualidade não se encontra mais em um espaço fragmentado. Ele está envolto em um mundo rodeado de altos e baixos

no qual a incerteza faz parte de cada passo e que a cada dia velhos e novos desafios se mostram e se desdobram na complexa sociedade na qual está inserido.

Ir além das antigas ideias tratadas nos currículos da disciplina metodologia da pesquisa torna-se um grande desafio que hoje pode ter por base os estudos da epistemologia da complexidade e da transdisciplinaridade. Tais âmbitos nos ajudam ao desafio de superar uma visão redutora e ultrapassada contribuindo para que o jovem acadêmico possa ampliar sua percepção científica. Assim, Suanno (2015) nos brinda com interessantes orientações que nos ajudam a pensar em uma didática em uma dimensão complexa e disciplinar que ajuda com a desconexão de um percurso tradicional e colabore significativamente com as reais necessidades acadêmicos do século XXI.

A didática, na perspectiva complexa e transdisciplinar, visa:³ 1) Reintroduzir o sujeito cognoscente no processo de aprendizagem, no processo de produção do conhecimento e na transformação do seu estilo de vida com o intuito de potencializar a capacidade de sentir/pensar/agir complexo; 2) Possibilitar o autoconhecimento, a autocrítica, a tomada de consciência e autopoiese, por meio de pesquisas e reflexões por meio de narrativas contextualizadas, histórias de vida e histórias de formação, visto que se compreende o conhecimento como autoconhecimento contextualizado; 3) Estudar o destino multifacetado do ser humano, ou seja, o destino da espécie humana, o destino individual, o destino social, o destino histórico, de modo entrelaçado e inseparável. Afim de promover a ampliação dos níveis de percepção do sujeito para que este se perceba como sujeito multidimensional, que também é sujeito planetário. E assim, mobilizá-lo por interesses coletivos planetários, qualificando o para pensar e agir em prol do bem comum, da cidadania planetária, da dignidade humana, da paz, da justiça social, da qualidade de vida sustentável no planeta Terra, e dessa forma buscar se afastar desses tempos de individualismo, desapego e desamparo social da modernidade líquida (BAUMAN, 2001); 4) Compreender que a significação e a complexidade são relações simultaneamente antagônicas e complementares; 5) Reconhecer a pluralidade cultural, a multiplicidade de vozes e olhares na produção e disseminação do conhecimento nos mais diversos âmbitos; 6) Religar cultura científica e cultura das humanidades, no intuito de ampliar a capacidade de reflexão crítica e complexa sobre a realidade e a condição humana (ecologia dos saberes); 7) Educar para a resiliência frente a incerteza cognitiva e a incerteza histórica, comprometendo-se com o presente e pensando prospectivo; 8) Promover a estratégia didática sentirpensar (MORAES; LA TORRE, 2018) que mobiliza conjuntamente razão, emoção e corporeidade e possibilita a emergência de novas relações com o conhecimento, com a natureza, as culturas e a

3 Os aspectos tratados aqui foram adaptados de Suanno (2015).

transcendência; 9) Trabalhar a multidimensionalidade humana a partir de estratégias de aprendizagem que envolvam não apenas os aspectos cognitivos, racionais e técnicos, mas também os aspectos afetivos, simbólicos, intuitivos, míticos, ou seja, as múltiplas vias que dão sentido e significado a existência humana; 10) Promover processos e ensino com pesquisa, bem como processos e ensino com pesquisa e extensão, a fim de construir metapontos de vista, metaconceitos e práxis complexa e transdisciplinar; 11) Criar ambientes de aprendizagens saudáveis, ativos, interativos, auto-eco-organizadores, dialógicos, colaborativos, solidários, de modo a favorecer o trabalho coletivo, a autonomia dos grupos e dos sujeitos e que produza ecologia dos saberes e pensar complexo; 12) Criar representações visuais de conceitos e dinâmicas de interação (fluxos, recursões, retroações, circuitos) que atendam a finalidade didática de construção do conhecimento transdisciplinar; 13) Favorecer processos de autoformação, heteroformação e ecoformação; 14) Relacionar ciência, docência e consciência visando a ampliação da capacidade de percepção e de ação docente; 15) Desenvolver a empatia, a escuta sensível e o diálogo afetivo no processo didático e; 16) Promover metamorfose social, individual e antropológica (MORIN, 2013), que permita transformar e recriar o ser, a realidade e o conhecimento.

A listagem de aspectos trazidos por Suanno (2015) é uma composição de intenções que geram interesse de nossa parte no âmbito formativo de modo a constituir procedimentos de uma pesquisa futura na qual se pensa em colocar em relevo tais orientações. Para tanto, tais indicações tem a função de nos fazer pensar em um caminho a ser projetado para ações próximas.

O presente texto teve o intuito de apresentar algumas inquietações e observações acerca do ensino e da apropriação no âmbito disciplinar de metodologia da pesquisa com foco em um curso de licenciatura. Partimos nossa inquietação observando aspectos concernentes da época de graduandos, passando pelas lacunas das quais ainda nos fazem refletir sobre determinadas necessidades que, se sanadas, podem colaborar com um percurso formativo que colabore com um futuro profissional da educação que tenha uma visão complexa e transdisciplinar, que ultrapasse uma olhar disjuntivo e redutor pois a sociedade na qual estamos inseridos cada vez mais coloca em evidência a necessidade de uma integração ainda maior diante dos desafios do homem contemporâneo.

REFERÊNCIAS

- BAUMAN, Z. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.
- CAPRA, F. **A teia da vida: uma nova compreensão dos sistemas vivos**. São Paulo: Cultrix, 2002.

- DEMO, P. **Pesquisa** – princípio científico e educativo. São Paulo: Cortez, 2017.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. 58. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1997.
- IÑIGUEZ, M. **Reflexiones sobre la creatividad**. 2001. Disponível em: <https://neuronilla.com/reflexiones-sobre-creatividad-marga-iniguez/>. Acesso em: 20 jun. 2022.
- LASZLO, E. **Macrotransição** – O desafio para o terceiro milênio. São Paulo: Axis Mundi; Antakarana; Willis Harman Housa, 2001.
- MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola, 2008.
- MORAES, M. C.; DE LA TORRE, S. **Sentipensar**. Fundamentos e estratégias para reencantar a educação. 2. ed. Rio de Janeiro: Wak, 2018.
- MORIN, E. **A via**: para o futuro da humanidade. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2013.
- MORIN, E. **O método 1** – A natureza da natureza. Porto Alegre: Sulina, 2016.
- MORIN, E. **O paradigma perdido**. Rio de Janeiro: Europa-América, 1988.
- SUANNO, M. V. R. Educar em prol da macrotransição: emerge uma didática complexa e transdisciplinar. *In*: BEHRENS, M. A.; ENS, R. T. (org.). **Complexidade e transdisciplinaridade**: novas perspectivas teóricas e práticas para a formação de professores. Curitiba: Appris, 2015. p. 199-213.
- TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2014.

RELATO DE EXPERIÊNCIA EM TUTORIA EM UMA SALA DE ARTICULAÇÃO DO PROJETO PIBID VIVENCIADO POR UMA ACADÊMICA DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO

Eliani Silveira Viana¹

Marlene Gonçalves²

1 INTRODUÇÃO

Esse artigo apresenta um relato de experiência acerca das vivências da acadêmica Eliani Silveira Viana que participou do subprojeto: “Aprender e Ensinar a ler e escrever em tempos de letramento” do Programa de Iniciação à Docência – Pibid Pedagogia/Cuiabá, na Escola Estadual Agenor Ferreira Leão no segundo semestre de 2018, em uma sala de “*Articulação*”, que é um projeto educacional voltado à atender alunos com problemas de aprendizagens. Tratará ainda, de apresentar os objetivos do projeto Pibid. A metodologia adotada no desenvolvimento do programa de Articulação foi o Método Boquinhas ou Visuo-articulatório. O programa atendia alunos desde o terceiro ano do ensino fundamental I até o nono ano do fundamental II. A importância das ações de projetos universitários para os acadêmicos é imprescindível para uma boa formação, os quais estimulam aprendizagens significativas, promovendo uma reflexão acerca formação de professores e ainda, refletir sobre as práxis pedagógica antes mesmo da sua formação ser concluída e ainda, algumas considerações acerca das observações da acadêmica acerca dos comportamentos dos estudantes atendidos no referido programa bem como a atuação da escola que o atende.

Esse artigo apresenta um relato de experiência acerca das vivências de uma acadêmica que participou do subprojeto: “Aprender e Ensinar a ler e escrever em tempos de letramento” do Programa de Iniciação à Docência sendo uma ação da política nacional de formação de professores o qual, tem como finalidade, aproximar os discentes de licenciatura uma aproximação com o cotidiano

1 SME - Secretaria Municipal de Educação Cuiabá-MT - naninhabrasilbiol@gmail.com.

2 UFMT - Universidade Federal de Mato Grosso - gochatam@gmail.com.

das escolas públicas fortalecendo assim, a formação docente e estimulando os acadêmicos uma aproximação e estímulo pela profissão docente. O referido programa concede bolsas de iniciação à docência aos acadêmicos participantes de projetos vinculados às escolas públicas com o intuito de incentivar a profissão docentes bem como a valorização do magistério, elevando a qualidade na formação inicial das licenciaturas, proporciona o contato com práticas metodológicas, tecnológicas e interdisciplinares que tem como foco principal a superação de problemas que enfrentarão ao iniciarem sua jornada profissional após serem inseridos no contexto educacional bem como dar visibilidade ao acadêmico sobre o processo de atuação teoria-prática.

Na Universidade Federal de Mato Grosso, esse programa acontece desde o ano de 2010 e tem se tornado uma referência desde a primeira edição. Além de aproximação com o cotidiano escolar, proporciona ainda uma reflexão acerca das práticas docentes.

“Além disso também fortalece a relação dialogada entre Universidade e escola, contribuindo para a articulação sistemática entre os docentes da UFMT e professores da rede pública. Dessa forma, o PIBID também estimula a compreensão das ações da universidade, embasada no tripé Ensino Pesquisa e Extensão, e as possibilidades decorrentes de sua articulação com a sociedade”. in <https://www.ufmt.br/noticias/ufmt-conquista-642-bolsas-para-pibid-e-residencia-pedagogica-1591211177> acesso em 19/08/2019

PIBID/Pedagogia/Cuiabá, durante o segundo semestre de 2018, em uma sala de “*Articulação*”, que é um projeto educacional voltado à atender alunos com problemas de aprendizagens na Escola Estadual Agenor Ferreira Leão situada no bairro Tijucal – Setor III.

Trata, ainda, de relatar acerca da importância do projeto Pibid para a formação acadêmica no curso de Pedagogia da Universidade Federal de Mato Gross.

O projeto Pibid é desenvolvido e patrocinado pelo Ministério da Educação – MEC, que, firmando parceria com a Secretaria Estadual de Educação de Mato Grosso e a Universidade Federal de Mato Grosso, insere os acadêmicos inscritos no projeto, nas unidades escolares com baixo índice de desenvolvimento acadêmico a fim de dar suporte educacional auxiliando e estimulando os alunos, elaborando atividades especiais de recuperação das dificuldades e ainda, desenvolvendo aprendizagens significativas para o exercício do magistério.

O referido programa ainda tem como objetivo, oferecer melhorias às escolas públicas que obtiveram baixos índices na avaliação IDEB fortalecendo assim, a educação pública de qualidade ajudando os estudantes na superação de suas dificuldades de aprendizagens.

A Coordenadora do subprojeto: “*Aprender e Ensinar a ler e escrever em tempos de letramento*” é a Dr.^a Marlene Gonçalves, sob a supervisão da professora

Josane Oliveira Nascimento de Oliveira, que tem como função, professora de em uma sala de articulação denominada de laboratório de aprendizagens em uma escola pública na cidade de Cuiabá-MT cuja função na escola ficou determinada e denominada de “professora articuladora”.

Para que esta função seja exercida necessita de uma sala denominada “sala de articulação” autorizada pela Portaria N° 586/10/GS/SEDUC/MT:

Dispõe dos critérios para atribuição do professor articulador e professor da sala de recursos multifuncionais das Unidades Escolares da Rede Estadual de Ensino considerando a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n°. 9.394/96 e Lei Complementar n°. 49/98; considerando ainda as Resoluções do Conselho Nacional de Educação e do Conselho Estadual de Educação de Mato Grosso que defini critérios para atribuição de classes e/ou aulas nas funções de professor articulador, de professor da sala de superação e de professor da sala de recursos multifuncionais in <https://www.cuiaba.mt.gov.br/upload/arquivo/13%20-%20PORTARIA%20%20586.pdf>, acesso em 21/08/2019.

A escola estadual Agenor Ferreira Leão, atende alunos a partir do primeiro ano do fundamental I até o nono do fundamental II. Essa unidade de ensino foi escolhida pela Secretaria de Estadual de Educação – Seduc, detidas no vido as baixas notas obtidas no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) sendo um aferido da qualidade educacional do país e ainda, o fluxo e as médias de desempenho nas avaliações calculando a partir dos dados de aprovação os quais, são obtidos por meio de censo escolar e das avaliações Saeb (Sistema de Avaliação da Educação Básica). O referido índice é também o que conduz as políticas de qualidade da educação básica.

Os alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem em leitura, escrita e matemática, são atendidos pela professora articuladora que introduz uma aprendizagem direcionada (específica) para cada aluno participante do programa de superação das dificuldades.

Essa escola está localizada n Rua 314, bairro Tijucal – Setor III, Cuiabá-MT, e possui 621 alunos (segundo dados do Censo Escolar de 2018) em Ensino Fundamental I e Ensino Fundamental II que atende em dois turnos, matutino e vespertino.

A referida escola constava na relação da CAPES, como uma das possíveis escolas a ser atendida pelo Programa de Iniciação à Docência, devido à baixa nota obtida no Índice do Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB, situação que está de acordo com o objetivo do programa que é oferecer melhoria às escolas públicas com notas baixas no IDEB, além também de incentivo à carreira do magistério.

Neste texto quero expressar minha experiência como participante do PIBID durante o segundo semestre de 2018.

2. LABORATORIO DE APRENDIZAGENS

A sala de aula destinada ao espaço de reforço e/ou apoio das atividades escolares nas disciplinas de língua portuguesa e matemática foi denominada de laboratório de aprendizagens sendo um espaço exclusivo para atender alunos com dificuldades de aprendizagem, e que precisam acompanhar os conteúdos trabalhados em suas respectivas séries. O laboratório de aprendizagem é também conhecido como sala de articulação, e ficou sob a responsabilidade da professora articuladora. A articuladora da mencionada escola era a professor Josane Oliveira Nascimento de Oliveira, sendo também a supervisora do PIBID. A articuladora realiza atividades diferenciadas à necessidade de cada aluno que obtiveram baixo rendimento na escrita, leitura, interpretação de texto e matemática e que necessitam de superação atendimento esse que são desenvolvidos no laboratório de articulação e que foram realizados “exclusivamente” à cada estudante.

O referido laboratório conta com recursos didáticos variados tanto na leitura e escrita (alfabetização) quanto nos conhecimentos matemáticos (alfabetização matemática). A professora articuladora realiza atividades de intervenção pelo período de duas (2) horas e o atendimento de cada estudante teve uma frequência de dois dias por semana.

A maioria dos alunos que frequentavam o referido laboratório de aprendizagens já se encontravam na escola no período de atendimento e eram chamados para irem à sala realizar as atividades de intervenção. Havia poucos que frequentavam no contra turno. Quando perguntado o porquê desse atendimento naquele horário, a resposta foi que a maioria não comparecia às aulas de contra turno sendo que a motivação se dava por conta de as famílias responsáveis pelas crianças não possuíam tempo hábil para leva-los em horário diferenciado de sua aula referência.

A professora articuladora trabalha na área da alfabetização e utiliza como metodologia de aprendizagens o “*Método Boquinhos*”, que foi desenvolvido por Renata S. R. Jardini (fonoaudióloga) e Viviane Guimarães (professora de língua portuguesa) que possui também outra denominação: “*Método Fonovisuoarticulatório*”.

O Método das Boquinhos foi desenvolvido por Renata Jardini, inicialmente para reabilitar os distúrbios da leitura e escrita, mas sendo atualmente usado em salas de aula regulares, consultórios, escolas especializadas e APAE em todo território nacional. O método, sendo multissensorial, alia os fonemas e grafemas juntamente com os articulemas, ou seja, ao gesto da boca quando fala as palavras, e que segundo a autora do método, promove resultados rápidos na aprendizagem. O referido método é um processo de consciência fonológica, que processa o auditivo e o visual orientando a coordenação visuomotora,

orientação visuoespacial e desenvolvimento cognitivo, promovendo o início do aprendizado da leitura e escrita e, porventura, lidar com seus desequilíbrios.

A metodologia utilizada pela professora (Método Boquinhas) trata-se do método sonoro de alfabetização utilizados no Brasil desde o século XVIII sendo conhecido como o Método Sintético de alfabetização.

Conforme discussão da Revista Nova escola o referido método:

“É considerado o mais antigo método. A proposta é que o indivíduo aprenda os nomes das letras, reconheça-as fora da ordem alfabética e, por fim, tente redescobri-las em palavras ou textos, a partir da soletração...Foi Desenvolvido na França e na Alemanha, parte da relação direta entre o fonema e o grafema. Começa sempre dos sons mais simples para os mais complexos, das vogais para as consoantes. Por fim, formam-se as sílabas e as palavras...Há várias maneiras de apresentar os fonemas, partindo de palavras significativas para os alunos ou relacionando uma palavra a uma imagem e a um som. Há exemplos na clássica Cartilha Nacional, do século 19”. In (Isabel Frade, Maria José Nóbrega in Revista Nova Escola” in <https://novaescola.org.br/conteudo/17568/o-be-a-ba-dos-metodos-de-alfabetizacao> 10/09/2019

Segundo as consultoras da revista, há uma desvantagem em relação a esse método no sentido de que a língua portuguesa é complexa e possui letras com fonemas muito similares o que a compreensão causando confusão na criança que aprende com essa metodologia

Na nossa língua, as relações entre letras e sons variam muito. Uma mesma letra pode representar diferentes sons e vice-versa. O sistema de escrita é uma representação complexa, e a abordagem fônica, sozinha, pode não dar conta dela.

Foi utilizado como metodologia de leitura um temporizador confeccionado pela professora com material descartável e que imita uma ampulheta.

Durante o período que participei do PIBID, juntamente com a professora articuladora realizei atividades de intervenção com os alunos com dificuldades de aprendizagem especialmente, em português e matemática. O número de alunos atendidos diariamente chega a uma média de 6 a 12 contando com aproximadamente 40 discentes que participam desse projeto.

Ressaltamos que alguns alunos necessitam de atenção nos aspectos familiares, socialização e interação do cotidiano intraescolar.

Geralmente os alunos já estão na escola e saem da sala de aula em seu horário de aula normal, mas também há alguns que são atendidos no contra turno. Essa proposta de saírem da sala de aula aconteceu devido à baixa adesão dos alunos no programa de articulação já que não dispunham da presença dos pais para acompanhá-los até a escola no contra turno.

Antes de estarmos na escola, são realizadas reuniões pedagógicas na universidade a fim de promovermos um debate acerca das observações da aula

anterior e ainda, qual a melhor metodologia a ser aplicada em cada atividade que seria desenvolvida com os alunos de acordo com as suas necessidades.

No momento de iniciar as atividades de articulação a docente responsável pelo laboratório se dirige a cada uma das salas convocando os alunos e orientando-os que se dirijam à sala especificada a fim de dar início às aulas diversificadas. Ressaltamos ainda, que alguns alunos se sentiam incomodados por serem chamados ao horário de aula já que os colegas faziam chacota com eles por considerarem que os mesmos estariam em condições inferiores de aprendizagem se comparando ao nível de aprendizagem dos demais alunos da mesma turma.

Outras metodologias aplicadas foram jogos matemáticos com as quatro operações: cada estagiária ficava com uma dupla de alunos que competiam entre si e aquele que obtivesse o maior número de acertos era o vencedor da rodada e assim, trocavam de pares ficando vencedor com vencedor para nova rodada.

A alfabetização matemática é bastante privilegiada no projeto o que demonstra ser essa a maior dificuldade dos alunos nessa escola. Entretanto, ainda tem as crianças com dificuldades de leitura e escrita.

Entre as diversas atividades que desenvolvidas foram pelas acadêmicas do projeto Pibid destacou-se: Leitura de textos e encontrar palavras com as letras: Z, X, CH e SC, Banco de palavras e produção de 4 frases criativas, Leitura com o temporizador (ampulheta) que foi confeccionado pela professora com material reciclado (garrafas pet).

Desenvolvemos ainda, atividades de gramaticais com a escrita de frases com as sílabas sa, se, si, so, su. As atividades eram desenvolvidas com textos soltos e não se utiliza de uma leitura mais complexa.

Atividades de reforço como multiplicação, adição, subtração e divisão são desenvolvidas de acordo com o grau de aprendizado de cada aluno e as crianças fazem uso do material dourado para auxiliá-los nas aprendizagens. O desenvolvimento da superação nas aprendizagens da matemática mostrou-se satisfatório pela professora articuladora que segundo nos relatara os professores de área consideraram satisfatório o desempenho dos discentes após a inserção deles na articulação.

Ao final do ano letivo foi realizada uma formatura simbólica com os/as estudantes participantes do projeto de articulação realizando uma breve cerimônia e uma festinha em comemoração que foi extremamente satisfatória e significativa para os discentes que desejavam a superação de suas dificuldades e assim, esse momento culminou com a frase: **“Dispensados da Articulação”**, os alunos receberam ainda, um certificado simbólico.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Percebemos durante o tempo que estivemos participando desse projeto que nem todos os alunos possuíam realmente dificuldades de aprendizagem mas, talvez, uma questão de antipatia com determinadas disciplinas ou ainda, pudesse ser uma questão de sociabilidade e interatividade na turma em que estava lotado à exemplo de um aluno que observamos que apresentava um excelente desempenho na sala de articulação mas quando as aulas eram em sua turma o mesmo apresentava-se apático e pouco disposto. Tratava-se de um aluno que aparentava ser tímido e pouco interagia nos espaços sociais da escola. Entretanto, quando iniciamos nossa atuação na sala de articulação o mesmo apresentou-se bem disposto demonstrando que não possuía tantas dificuldades de aprendizagem como havia sido relatado pelos profissionais daquela escola. Percebemos que, conforme o **socio-interacionismo** afirma, os fatores sociais e de relacionamento podem interferir gravemente nas aprendizagens sendo muito difíceis de solucionar se comparados a fatores exógenos e/ou **construtivista**.

Percebemos no decorrer do desenvolvimento do projeto que os/as discentes participantes sentiam-se constrangidos/as ao serem retiradas de sua sala de aula habitual para irem ao laboratório. Por se tratar de pré-adolescentes e/ou adolescentes, o que causa baixa autoestima ao serem vistos como “as crianças que precisam de reforço” pelos pares discentes. Também, o fato de não assistirem as aulas em seu período de estudo normal ocasionava perda de aprendizagens que deveriam estar sendo obtidas. Percebemos que a intensão do projeto é louvável, mas, a escola necessita rever sua atuação e uma forma de abrigar esses discentes em seu contra turno oferecendo um meio de permanecer na escola já que seus familiares alegavam não ter disponibilidade de tempo em leva-los em horário diferenciado.

Por fim, essa participação no PIBID foi um fator importante no processo de formação inicial conforme destaca Nóvoa (2003, p. 5) in Araújo, Ramos e Soares (2015) que traz uma reflexão sobre a importância da formação inicial de professor dizendo que:

É evidente que a Universidade tem um papel importante a desempenhar na formação de professores. Por razões de prestígio, de sustentação científica, de produção cultural. Mas a bagagem essencial de um professor adquire-se na escola, através da experiência e da reflexão sobre a experiência. Esta reflexão não surge do nada, por uma espécie de geração espontânea. Tem regras e métodos próprios. (Nóvoa, 2003, p.5)

Ressaltamos que a experiência no referido projeto proporcionou um olhar docente e uma atuação reflexiva para quando, assumindo o magistério, possamos ter uma visão socializadora e acolhedora tornando a escola um espaço de

cidadania e superação dos desafios impostos na vida dos/das discentes bem como dos/das docentes.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Frade e Nóbrega in <https://novaescola.org.br/conteudo/17568/o-be-a-ba-dos-metodos-de-alfabetizacao>. Acesso em 20/09/2019.

Gomes, Delarim Martins, Gestão Pedagógica e seus os Mecanismos, Escola de Gestores da Rede Municipal de Cuiabá-MT, 1ª Edição, 2019, in <https://drive.google.com/file/d/1adTijBKw1Wn-caZ9BeX43KuoXgYLeLwh/view>, acesso em 24/08/2019.

Nóvoa, (2003, p. 5) in Araújo, Ramos e Soares (2015).

Paro, Vitor Henrique, Diretor Escolar, educador ou gerente? 2015, p. 67, Ed. Cortez, 1ª Edição.

Portaria N° 586/10/GS/SEDUC/MT <http://www.cuiaba.mt.gov.br/upload/arquivo/13%20%20PORTARIA%20%20586.pdf>.

BRASIL, Ministério da Educação MEC, 2019. in <http://portal.mec.gov.br/pibid> acessado em 10/09/2019.

BRASIL, Ministério da Educação MEC, 2019. in <http://portal.mec.gov.br/pibid>, acessado em 10/09/2019.

BRASIL, DECRETO N° 7.219, DE 24 DE JUNHO DE 2010. <https://www.ufmt.br/noticias/ufmt-conquista-642-bolsas-para-pibid-e-residencia-pedagogica-1591211177> acesso em 10/09/2019.

A IMPORTÂNCIA DA ARTETERAPIA NAS PRÁTICAS INTEGRATIVAS E COMPLEMENTARES DE SAÚDE

Elizabete Adelaide da Silva¹

Dirce Maria da Silva²

1 INTRODUÇÃO

A Organização Mundial de Saúde define saúde como “um estado de completo bem-estar físico, mental e social e não somente ausência de afecções e enfermidades”. A saúde então deve ser vista numa ótica biopsicossocial, ampla, e não apenas sob um olhar reducionista de cunho biologizante.

A Constituição Federal de 1988 considera a saúde “direito de todos e dever do Estado”. Para garantir esse direito, foi criado o Sistema Único de Saúde³, instituto cujos pilares são a universalidade, a igualdade de acesso e a integralidade no atendimento, conquista social de importância indiscutível no país, pois antes dele, apenas pessoas com vínculo formal de emprego ou que estavam vinculadas à Previdência Social poderiam dispor dos serviços públicos de saúde.

A integralidade diz respeito a uma compreensão mais abrangente do ser humano que se pretende cuidar. O conceito busca atender à determinação constitucional, segundo a qual, o Sistema Único de Saúde deve estar preparado para ouvir o usuário, compreender o contexto social em que ele está inserido e, a partir daí, atender às suas demandas e necessidades, sobretudo para a prevenção de doenças ou agravos de saúde.

Nesse sentido, a Política Nacional de Práticas Integrativas e

1 Pós-Graduada em Musicoterapia com ênfase em Práticas Integrativas na área da Saúde e em Arteterapia em Educação e Saúde. Graduada em Estudos Sociais com habilitação em História (Licenciatura Plena) pela UPIS/DF. Pesquisadora. E-mail: betaadelaide@hotmail.com.

2 Mestre em Direitos Humanos, Cidadania e Violência pelo Centro Universitário Euroamericano/DF. Pós-Graduada em Gestão Pública e Negócios pelo IFB-Instituto Federal de Brasília; Pós-graduada em Psicopedagogia Clínica e Institucional; Língua Inglesa; Educação a Distância. Graduada em Letras Português/Inglês com suas respectivas Literaturas; Graduada em Pedagogia – Séries Iniciais/Supervisão e Orientação. Bacharel em Administração. Professora universitária e da Educação Básica. Pesquisadora. E-mail: profdircesalome@gmail.com.

3 O Sistema Único de Saúde foi criado pela Lei Federal nº 8080/1990.

Complementares no Sistema Único de Saúde surgiu, para atender também aos princípios norteadores do Sistema, que traz como objetivos: apoiar, conhecer, incorporar, implementar e incentivar experiências que já vinham sendo praticadas em todo o território brasileiro. A implantação ou implementação das Práticas Integrativas visa à melhoria de possibilidades de acesso aos serviços, de maneira mais equânime (BRASIL/PNPICS, 2006).

A partir de 2015 ocorreu a ampliação de modalidades integrativas oferecidas à população, dentro das ações direcionadas à procura de um atendimento mais humanizado. A ação foi institucionalizada através da Política Nacional de Práticas Integrativas e Complementares de Saúde, cujas modalidades são consideradas tecnologias transdisciplinares e intersetoriais, que abordam o ser humano nas dimensões física, emocional, social e espiritual.

Nesse sentido, o presente texto tem como objetivo discorrer sobre a importância da inclusão da Arteterapia, terapêutica complementar de cuidado e modo de promoção de saúde, apta a cuidar do ser humano em sua totalidade, que passou a integrar o rol das técnicas alternativas das Práticas Integrativas do Sistema Único de Saúde no país.

2. AS PRÁTICAS INTEGRATIVAS E COMPLEMENTARES EM SAÚDE

As Práticas Integrativas e Complementares de Saúde (PICS) compreendem técnicas de tratamentos que abarcam sistemas médicos complexos, utilizando recursos terapêuticos baseados em conhecimentos tradicionais, também denominados pela Organização Mundial da Saúde (OMS) como medicinas tradicionais e complementares (WHO/OMS, 2002; PNPICS, 2006).

No Brasil, a legitimação e institucionalização das Práticas Complementares teve início nos anos de 1980, principalmente, após a descentralização do Sistema Único de Saúde (SUS), que promoveu o aumento da autonomia estadual e municipal na área da saúde. Em 1985 foi celebrado o Primeiro Ato de Institucionalização da Homeopatia na rede pública do país.

Os marcos teóricos para a ampliação da Política Nacional de Práticas Integrativas de Saúde (PNPICS-SUS) são vários, mas destaca-se o documento da OMS publicado em 2002 com o título *Traditional Medicine Strategy 2002-2005* e, no mesmo sentido, a produção do Diagnóstico Nacional da Oferta de Práticas Complementares no SUS, além da criação de grupos multiinstitucionais de trabalho, para tratar da Homeopatia, da Medicina Tradicional Chinesa, da Acupuntura, da Medicina Antroposófica, Plantas Medicinais, Fitoterapia, entre outras modalidades (WHO/OMS, 2002/2005; PNPIC/SUS/MS, 2006).

As PICS foram institucionalizadas no Sistema Único de Saúde por meio

da Política Nacional de Práticas Integrativas e Complementares de Saúde⁴ aprovada pela Portaria GM/MS nº 971, de 3 de maio de 2006. Em 2015 houve a aprovação da Política Nacional de Práticas Integrativas e Complementares no SUS: atitude de ampliação de acesso (PNPICS-SUS, 2015).

As Práticas visam prevenir doenças como depressão, hipertensão e transtornos diversos, auxiliando na promoção da qualidade de vida e manutenção do bem-estar. Em alguns casos podem ser usadas como tratamentos paliativos para algumas doenças crônicas. Os atendimentos começam na Atenção Básica, principal porta de entrada para o SUS. Suas ações são direcionadas à garantia da integralidade no atendimento, um dos três pilares de sustentáculo do SUS, voltado para atenção à saúde básica e promoção da humanização do atendimento integral ao usuário (BRASIL/PNPICS, 2015; ROSEGHINI, 2019).

O desenvolvimento das PICS está ancorado em racionalidades diferentes dos modelos mecanicista, racionalista e reducionista, e conforme Roseghini (2019), envolve conceitos filosóficos ampliados sobre a compreensão do processo saúde-doença e a promoção global do cuidado e do autocuidado, pois elas são compreendidas como abordagens que buscam estimular os mecanismos naturais de prevenção de agravos e recuperação da saúde.

Atualmente, o Sistema Único de Saúde (SUS) oferece 29 procedimentos de Práticas Integrativas e Complementares à população. Estão dentre elas a Medicina Tradicional Chinesa, a Homeopatia e a Medicina Antroposófica, além de outros recursos terapêuticos que respondem a uma visão ampliada do processo saúde-doença, com vistas à promoção global do cuidado (PNPICS, 2015; ROSEGHINI, 2019; SILVA E SILVA, 2022, p. 26).

Em relação às diretrizes das PNPICS para o SUS, são enfatizadas, dentre outras:

(I) A prevenção de agravos e a promoção e recuperação da saúde, com ênfase na atenção básica, voltada para o cuidado continuado, humanizado e integral em saúde; (II) a contribuição ao aumento da resolubilidade e a ampliação do acesso, garantindo qualidade, eficácia, eficiência e segurança no uso; (III) a promoção e racionalização das ações de saúde; (IV) o estímulo das ações de controle/participação social, promovendo o envolvimento responsável e continuado dos usuários, gestores e trabalhadores da saúde (PNPIC/SUS/MS, 2006).

4 Políticas Públicas: Não há uma conceituação única para o termo. Mead (1995) a define como campo dentro do estudo da política que analisa o governo à luz de grandes questões públicas e Lynn (1980) como um conjunto de ações do governo que irá produzir efeitos específicos. Peters (1986) segue o mesmo veio: política pública é a soma das atividades dos governos, que agem diretamente ou por delegação, e que influenciam a vida dos cidadãos. Políticas Públicas associam diversas áreas de estudos, dentre elas a Administração Pública e a Ciência Política, Sociologia, Antropologia, Relações Internacionais, Direito, Psicologia Social, Demografia, Economia e a História, uma vez que a natureza de seu objeto é multidisciplinar (In: SILVA, 2017, p. 56).

Nesse sentido, as Práticas Integrativas vêm juntar-se à oferta de serviços, numa perspectiva holística, não excludente, com vistas à promoção, além do cuidado, da prevenção de agravos e tratamento de doenças.

A Coordenação Nacional de Práticas Integrativas e Complementares, na apresentação de seu Relatório de Gestão 2006-2010, informa que a OMS avaliou os índices de utilização, investimentos em pesquisas, características de consumo e a institucionalização das PICS nos últimos dez anos, e estabeleceu metas para a ampliação de sua utilização na Atenção Primária à Saúde (BRASIL, 2010, p. 4; RODRIGUES, 2011).

É importante salientar que as PNPICS no Brasil são reconhecidas internacionalmente pela OMS como experiência de referência na implantação de medicinas tradicionais e complementares em um sistema nacional de saúde, sendo esse um dos principais motivos pelos quais essas práticas são incorporadas de forma integral e não apenas como formas de estrutura alternativa ao SUS (GODOY & DITTRICH, 2018; ROSEGHINI, 2019).

Por conseguinte, em 2015 houve a inclusão da Ayurveda, da Biodança, Dança Circular, Meditação, Musicoterapia, Naturopatia, Osteopatia, Quiropraxia, Reflexoterapia, Reiki, Shantala, Terapia Comunitária Integrativa e Yoga, na PNPICS/2015, tornando-as novas modalidades da política nacional.

Em seguida, a Portaria Ministerial GM/MS nº 849/2017 ampliou ainda mais a oferta de práticas integrativas, incluindo também no rol de novas ofertas, a Arteterapia, modalidade apta a cuidar do ser humano em sua totalidade, em consonância com a visão integrativa e complementar da nova cultura voltada para a grande área médica.

3. A IMPORTÂNCIA DA ARTETERAPIA NAS PRÁTICAS INTEGRATIVAS COMPLEMENTARES DE SAÚDE

O Glossário Temático⁵ das PNPICS define Arteterapia como “prática expressiva artística, visual, que atua como elemento terapêutico na análise do consciente e do inconsciente e busca interligar os universos interno e externo do indivíduo, por meio da sua simbologia, favorecendo a saúde física e mental”.

Quanto ao uso da Arte, atividade estética que não se limita ao campo da produção artística, pressuposto inicial da terapêutica, o Glossário explica a respeito do termo, ampliando o entendimento sobre o que é Arteterapia

A Arte livre conectada a um processo terapêutico, transformando-se numa técnica especial, não meramente artística, que pode ser explorada com fim

5 MS-GLOSSÁRIO TEMÁTICO-Política Nacional de Práticas Integrativas e Complementares no SUS – Arteterapia. Disponível em: <https://aps.saude.gov.br/ape/pics/praticasintegrativas> Acesso em: 22/06/2022.

em si mesma (foco no processo criativo, no fazer) ou na análise/investigação de sua simbologia (arte como recurso terapêutico), que utiliza instrumentos como pintura, colagem, modelagem, poesia, dança, fotografia, tecelagem, expressão corporal, teatro, sons, músicas ou criação de personagens, usando a arte como uma forma de comunicação entre profissional e paciente, em processo terapêutico individual ou de grupo, numa produção artística a favor da saúde (BRASIL/MS/PNPICS/GLOSSÁRIO TEMÁTICO, 2022).

Nesse mesmo sentido, Arteterapia é, conforme a Associação Brasileira de Arteterapia “um modo de trabalhar utilizando a linguagem artística como base de comunicação cliente/paciente-profissional”, notabilizando-se como área híbrida com base mais fortemente delimitada pela Arte e pela Psicologia.

Independente da gama de conceitos que se complementam e auxiliam na promoção da importância da Arteterapia, Schambeck (2004) nos explica que, para chegarmos à Arte como ferramenta terapêutica, um longo caminho foi percorrido.

O surgimento da Arteterapia está atrelado ao desenvolvimento científico que correlacionou diversas áreas de conhecimento, numa interconexão transdisciplinar voltada ao atendimento de pessoas necessitadas de autoconhecimento, algo que pode auxiliar na busca e alcance do bem-estar, a partir dos recursos oriundos da História, da Arte, da Psiquiatria, e também das bases psicanalíticas de Sigmund Freud, mas, sobretudo, a partir dos conceitos de imagem e símbolo amplamente estudados por Carl Gustav Jung e divulgados por ele, a partir de meados do século XX.

De acordo com Reis (2014), embora possa ser desenvolvida a partir de diferentes referenciais teóricos, a Arteterapia se define em todos eles por um ponto em comum: o uso da Arte como meio para a expressão da subjetividade. E nesse sentido, conforme Ciornai (1995), “sua noção central é que a linguagem artística reflete, em muitos casos, mais do que a verbal, nossas experiências interiores, proporcionando uma ampliação da consciência acerca dos fenômenos subjetivos.

Carl Gustav Jung, médico psiquiatra, fundador da psicologia analítica, foi o primeiro a utilizar a Arte em consultório e a priorizar a expressão artística e verbal como componentes de cura. Ex-aluno de Freud, após desenvolver sua teoria, a Psicologia Analítica, começou a usar a linguagem artística associada à psicoterapia. Para Jung, a simbolização do inconsciente individual e do coletivo ocorre na Arte (JUNG, 1912/2007; VON FRANZ, 2007).

No Brasil, dentre vários outros pesquisadores que foram importantes para o desenvolvimento da Arteterapia em solo brasileiro, está Nise Magalhães da Silveira, médica psiquiatra que revolucionou o tratamento mental no Brasil. Ela foi aluna de Jung. Silveira manifestava-se contra as formas agressivas de tratamentos, como o eletrochoque e a lobotomia, existentes à época. Pioneira na

busca do valor terapêutico dos tratamentos, legou inestimáveis pesquisas para o campo da Arteterapia no país.

Por conseguinte, de acordo com as bases analíticas psicológicas junguianas, através da arte o homem comunica de forma simbólica o que está no seu consciente e inconsciente, por meio de técnicas e de expressões criativas, e, nesse sentido, desenvolveu-se a abordagem terapêutica da Arteterapia, fundamentada nos campos da Psicologia, da Filosofia e da Arte, principalmente (SCHAMBECK, 2004).

O Criativo é o fator que alimenta cada fase do trabalho com ambiência, com a exploração das sensações, por meio dos materiais expressivos, pela motivação, pelo acolhimento, mobilizando a energia psíquica do indivíduo para o “fazer”, de modo que “a cada produção expressiva que transforma um material, “analogamente aconteçam transformações no nível psíquico” (PHILIPPINI, 2000, p. 20).

Isso se dá por que “através da expressão artística, o indivíduo pode produzir imagens que representam seu mundo interior ou exterior e sua maneira de percebê-lo” (SANTANA, 2000). De acordo com Maira Sei (2011), a estratégia de intervenção arteterapêutica visa,

Promover qualidade de vida ao ser humano por meio da utilização dos recursos artísticos advindos principalmente das Artes Visuais, mas com abertura para um diálogo com outras linguagens artísticas. Foca-se o indivíduo em sua necessidade expressiva e busca-se ofertar um ambiente propício ao surgimento de uma expressividade espontânea e portadora de sentido para a vida (SEI, 2011, p. 7-8).

Assim, o trabalho artístico terapêutico se destina a criar oportunidades de pôr para fora vivências anímicas inconscientes, de projetá-las exteriormente, a fim de permitir sua conscientização, autoconhecimento e transformação (HEIDE, 1987, p. 29).

Isso é possível porque a Arteterapia possibilita ao paciente/cliente, sentir-se parte de um todo, do mundo, sentir-se cidadão/artista, ao mesmo tempo em que propicia uma comunicação intersubjetiva eficaz entre ele e o arteterapeuta, entre ele e os outros, quando desenvolvida em grupos, por meio da música, da pintura, do desenho, pois a expressividade suscita esclarecimentos e novas perspectivas para o indivíduo, possibilitando indagações sobre a criação, autoconhecimento e mudança (CIORNAI, 2004).

A Arteterapia possibilita igualmente a liberação das tensões nervosas e propicia momentos de prazer no fazer artístico. Também devolve a autoestima e o poder de criar, porque o trabalho com a Arte revela novas possibilidades de vida e promove a independência e flexibilidade do pensamento, com vistas à solução de problemas cotidianos (SCHAMBECK, 2004).

Por meio do criar e do refletir sobre os processos e trabalhos artísticos

resultantes, pessoas podem ampliar o conhecimento de si e dos outros, aumentar sua autoestima, passando a lidar melhor com sintomas de estresse e experiências traumáticas, passando a desenvolver, por conseguinte, recursos físicos e cognitivos por meio do entendimento de si e a desfrutar do prazer revitalizante do fazer artístico.

A Arteterapia trabalha o emocional, que é composto pelo estado de equilíbrio e os aspectos da razão e da emoção. Também o lado simbólico, composto pelo estado de sentimento evolutivo, cujos aspectos são as crenças e valores. Além do estado psicanalítico, estado de psique humana composto pelo real e irreal (REIS, 2014).

Desse modo, conforme Schambeck (2004), a Arteterapia é um recurso que possibilita a reconciliação do homem com suas raízes mais profundas, como ser íntegro e total, tornando-o capaz de atingir o prazer no fazer e no viver. Por conseguinte,

Essa reconciliação é um direito e uma necessidade do ser humano. Desse modo, incentivar o indivíduo, a criança, adolescente, o idoso, por meio de processos que possibilitem exercitar a sua sensibilidade artística, é abrir-lhes caminhos de renovação espiritual, através da vitória da originalidade sobre o hábito, da ousadia sobre o conformismo (SCHAMBECK, 2004, p. 43).

Por conseguinte, o trabalho arteterapêutico estimula e sugere experimentos para a descoberta do desconhecido, de novos caminhos, a partir das próprias construções individuais.

Nesse mesmo diapasão, Soares (2020) nos explica que a Arteterapia se enquadra como uma das alternativas que pode auxiliar também no tratamento de outros transtornos e síndromes. A favor do método arteterapêutico, tem-se que a Arte é inclusiva, sendo possível de ser realizada, por exemplo, com uma folha de papel, como no caso do origami.

Isso ocorre porque através da Arte acontecem abordagens terapêuticas diversas, que preconizam em suas práticas, respiração profunda, consciência de si, relaxamento corporal, meditação sonora ou em silêncio, imaginação ativa, que auxiliam na saída de estados ordinários de consciência e facilitam o mergulho em níveis psíquicos mais profundos.

Dessa forma, conforme Casabella (2018), “a Arte potencializa capacidades e habilidades novas, ajuda na aceitação de si, estimula o cognitivo, fortalece o sentido de autoestima e pertencimento”, porque traz como possibilidades a exploração de recursos expressivos com liberdade, em seus espaços de vivência compartilhada.

Sendo a expressividade uma necessidade primordial ao ser humano, a presença dessa dimensão dentro do processo arteterapêutico, serve de ferramenta

e suporte para a interpretação da realidade, assim como para a exposição de afetos, desafetos e da cognição, ajudando, inclusive, na promoção da integração corpo e mente.

No processo de criação estão presentes experiências vividas pelas pessoas, suas fantasias, ideias, desejos, pensamentos, angústias, experiências que podem ser externadas por meio dos recursos artísticos em contextos terapêuticos. Assim, conforme Ruy de Carvalho e Ciornai, a Arte é terapêutica. O processo do fazer artístico tem o potencial de cura quando o cliente é acompanhado pelo arteterapeuta⁶ que com o paciente/cliente constrói uma relação que facilita a ampliação da consciência e do autoconhecimento, possibilitando mudanças na autoestima e no autocuidado (CARVALHO, 2000; CIORNAI, 1995; CIORNAI, 2004, p. 7).

É necessário, portanto, o conhecimento acerca das relações entre Arte, Psicologia Analítica e expressão criativa, sob o olhar da Arteterapia, com toda sua vasta gama de investigação e contribuição, enquanto área de conhecimento que ganha cada vez mais visibilidade acadêmica e profissional, com vistas ao equilíbrio, autoconhecimento, autoestima, ajustes emocionais e capacidade de enfrentamento aos mais diferentes conflitos internos das pessoas e das relações humanas.

De acordo com excerto do Projeto de Lei que regulamenta a profissão do Arteterapeuta, “a implementação da Arteterapia se traduz em uma forma eficaz para resolução de conflitos pessoais. Traz a possibilidade da *catarse* emocional, de forma direta e não intencional, desenvolvendo programas de prevenção, promoção da saúde e qualidade de vida” (BRASIL. PL Nº 3.416/2015).

Mediante isso, vê-se que, por meio do exercício da expressividade artística e pessoal, os clientes podem observar novos sentidos, percepções, divertirem-se, promover uma reforma íntima, uma busca de si, desenvolvendo, pelo entendimento, atitudes de maior resistência, e mais esperança.

4 CONSIDERAÇÕES

A despeito das discussões de cunho linear e base positivista em torno da definição do termo “saúde”, um atendimento humanizado, que promova mais atenção à subjetividade, pode contribuir de forma mais efetiva na busca do pilar do atendimento integral proposto pelo SUS e políticas públicas subjacentes da grande área da saúde.

A expansão das PICS amplia o olhar sobre o cuidado, conquistando uma dimensão maior e mais abrangente na atualidade, pois enfatiza, dessa forma, não só as necessidades biológicas, mas também as necessidades emocionais,

6 PL nº 3.416/2015 propõe a regulamentação da profissão de Arteterapeuta: PL nº 3.416/2015. Disponível em: UBAAT - <https://www.abcaarteterapia.com/codigo-de-etica> e ABCA - <https://www.abcaarteterapia.com/codigo-de-etica> Acesso em: 22/06/2022.

psicológicas, sociais e espirituais, dimensões que contribuem para o surgimento de patologias. Esse paradigma emergente é também chamado de Holismo.

O paradigma holístico, do grego *holos* nos reporta a um reencontro universal entre as ciências e tradições de sabedoria, que nos dá a ideia das propriedades de um sistema coeso e efetivo. Nesse sentido, deixamos aqui um pensamento de Fernando Pessoa, que nos diz: *“Para ser grande, sê inteiro; nada teu exagera ou exclui. Sê todas as coisas. Põe quanto és no mínimo que fazes. Assim em cada lago a lua toda brilha. Porque alta vive.”*

O enquadramento arteterapêutico representa, dessa forma, significativa e necessária importância voltada para uma maior compreensão de aspectos subjacentes ao desenvolvimento humano; de novas técnicas para a promoção da saúde, que nos auxiliam a sair da perspectiva reducionista, de vertente unicamente curativista e caminhar para a prevenção, o cuidado e o autocuidado, objetivo que pode ser alcançado pelas Práticas Integrativas Complementares de Saúde, promovendo-as também em ambientes de trabalho, escolas e universidades.

É importante salientar que as Práticas Integrativas e Complementares não substituem o tratamento tradicional. Elas são um adicional, um complemento no tratamento e devem ser indicadas por profissionais específicos conforme as necessidades de cada caso.

REFERÊNCIAS

ABCA - Associação Brasil Central de Arteterapia. **Código de Ética dos Arteterapeutas**. Aprovado pela União Brasileira das Associações de Arteterapia (UBAAT), Salvador/BA, em 21/04/2008. Disponível em: <https://www.abcaarteterapia.com/codigo-de-etica> Acesso em: 07/03/2022.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, Senado, 1998.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Atenção Básica. **Política Nacional de Práticas Integrativas e Complementares no SUS - PNPIC-SUS** / Ministério da Saúde, Secretaria de Atenção à Saúde, Departamento de Atenção Básica. - Brasília: Ministério da Saúde, 2006. 92 p. - (Série B. Textos Básicos de Saúde).

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Atenção Básica. **Política nacional de práticas integrativas e complementares no SUS: atitude de ampliação de acesso - PNPIC** / Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Atenção Básica. – 2. ed. – Brasília: Ministério da Saúde, 2015.

BRASIL. **PL Nº 3.416/2015**. Regulamenta a profissão de Arteterapeuta e dá outras providências. Disponível em: <https://www.abcaarteterapia.com/regulamentacao>. Acesso em: 2/06/2022.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Política Nacional das Práticas Integrativas e complementares**. Brasília, 2017a. Disponível em: <http://bvsmms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/pnpic.pdf>. Acesso em: 22/06/2022.

BRASIL. MS-Ministério da Saúde. **Glossário Temático-Política Nacional de Práticas Integrativas e Complementares no SUS – Arteterapia**. Disponível em: <https://aps.saude.gov.br/ape/pics/praticasintegrativas> Acesso em: 22/06/2022.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Práticas Integrativas e Complementares (PICS)**. Disponível em: <https://www.gov.br/saude/pt-br/assuntos/saude-de-a-a-z/p/praticas-integrativas-e-complementares-pics-1> Acesso: 22/06/2022.

CARVALHO, Ruy de. **Pode a Arte ser terapêutica?** Conferência apresentada no I Congresso Internacional do Espaço T, Porto, 2000.

CASABELLA, S. **Cuando sentir y crear son palabras mayores. Rev. Arteterapia. Processo creativo y transformación**. Buenos Aires. Argentina, v. 2, p. 23-25, julho, 2018. <http://arteterapiarevista.com.ar/> Acesso em: 25 de maio de 2022.

CIORNAI, S. **Arte-Terapia: o resgate da criatividade na vida**. In: Carvalho, M. M. A arte cura? Recursos artísticos e psicoterapia. Campinas-SP: Editorial Psy II, 1995.

_____. **Percursos em Arteterapia**. São Paulo: Summus, 2004.

GODOY, Jeane Beatriz.; DITTRICH, Maria Glória. **A Arteterapia - uma política pública nas práticas integrativas complementares em saúde**. II Seminário de Pós-Graduação em Políticas Públicas, UNIVALI, Curitiba, 2018.

JUNG, C. G. **Tentativa de apresentação da teoria psicanalítica**. In: Freud e a psicanálise. OC IV. 4ª ed. Petrópolis: Vozes, 1912/2007.

_____. **O Homem e seus símbolos**. Rio de Janeiro, Nova Fronteira, 1964.

PHILIPPINI, Ângela. **Cartografias da Coragem. Rotas em Arte-terapia**. Rio de Janeiro: Pomar, 2000.

REIS, Alice Casanova dos Reis. **Arteterapia: a arte como instrumento no trabalho do psicólogo, 2014**. Disponível em: <https://psibr.com.br/leituras/psicologia-clinica/arteterapia-a-arte-como-instrumento-no-trabalho-do-psicologo> Acesso em: 22/05/2022.

RODRIGUES, Ângelo Giovanni et al. /BRASL. Ministério da Saúde. Relatório Final de Gestão. **Práticas Integrativas e Complementares no SUS**. Brasília, 2011. Disponível em: http://189.28.128.100/dab/docs/portaldab/documentos/rel_gestao2010_final.pdf Acesso em: 22/06/2022.

ROSEGHINI, Renata. **O que você sabe sobre as Práticas Integrativas e Complementares em Saúde (PICS)?**, 2019. Disponível em: <https://www.isaude.com.br/noticias/detalhe/noticia/o-que-voce-sabe-sobre-as-praticas-integrativas-e-complementares-em-saude-pics/> Acesso em: 22/06/2022.

SANTANA, J. I. S., **Arte-terapia: O uso das artes na Psicoterapia, 2000**. Disponível em: http://www.atlaspsico.com.br/revista_ATLASPSICO_n_002.pdf. Acesso em: 22/06/2022.

SCHAMBECK, L. D. **Arte-terapia na terceira idade: busca da felicidade, prazer, integração e promoção da saúde**. 82 f. (Monografia de Pós-graduação da Universidade do Extremo Sul Catarinense – UNESC, para obtenção do título de especialista em Saúde Pública e Ação Comunitária). Criciúma, 2004.

SEI, Maira Bonafe. **Arteterapia e psicanálise**. São Paulo: Zagodoni, 2011.

SILVA, Elizabete Adelaide da.; SILVA, Dirce Maria da. **“A Musicoterapia no Tratamento da Doença de Alzheimer”**. In: Perspectivas em saúde, educação e trabalho na atualidade. / Organizadores: Gênesis Guimarães Soares, Raquel Silva Barretto, Augusto César Soares da Cunha. – Itapiranga: Schreiber, 2022. 127 p.; e-book.

SILVA, Dirce Maria Da. **A POLÍTICA PÚBLICA DO SISTEMA NACIONAL DE ATENDIMENTO SOCIOEDUCATIVO NA PERSPECTIVA DA PROTEÇÃO INTEGRAL: Aspectos da Medida de internação no Contexto do Distrito Federal**. Brasília: Centro Universitário UNIEURO, 2017. 151f. Disponível em: <http://www.unieuro.edu.br/mestradocienciapolitica/index.php/pt/dissertacoes>. Acesso em: 23/06/2022.

SOARES, Wender Dhiego et al. **A arte-terapia como aliada ao tratamento da ansiedade no contexto da pandemia da covid-19: uma revisão**. In: I Congresso Brasileiro de Medicina e Saúde - online, 2020. Disponível em: <<https://www.doity.com.br/anais/cbmed/trabalho/161839>>. Acesso em: 22/06/2022.

UBAAT. **União Brasileira das Associações de Arteterapia – UBAAT**. Disponível em: <https://www.ubaatbrasil.com/> Acesso em: 22/06/2022.

VON FRANZ, M. L. **A Função Inferior**. In: VON FRANZ, M. L e HILLMAN, J. A Tipologia de Jung. 14a ed. São Paulo: Cultrix, 2007.

WHO/OMS. World Health Organization/Organização Mundial de Saúde. **Estratégia de medicina tradicional da OMS 2002-2005**. Disponível em: <https://apps.who.int/iris/handle/10665/67163> Acesso em: 22/06/2022.

ENSINO DE EDUCAÇÃO FISCAL E NOTA FISCAL GAÚCHA EM MORMAÇO-RS

Jackson Adair Gonçalves¹

1. INTRODUÇÃO

A educação fiscal é vista como de suma importância para o desenvolvimento intelectual, estudantil e social do educando. Com o avanço da globalização e da modernidade capitalista, surge cada vez mais a necessidade dos alunos e professores estudarem no âmbito educacional a premissa da educação fiscal.

A educação fiscal faz o educando refletir sobre seus direitos e deveres na sociedade, e também a importância de exercer a cidadania, fiscalizando os serviços públicos e cobrando dos governos os devidos recursos essenciais para o dia a dia da população.

Ainda, a educação fiscal traz um conceito para os cidadãos, que é sempre pedir sua Nota Fiscal toda vez que forem fazerem suas compras, pois é um direito da sociedade, e assim contribuirá para que mais recursos venham para seu município.

Nesta pesquisa, elenco as atividades desenvolvidas no período de maio a junho de 2022, com as turmas do 4º e 5º anos dentro da temática de educação fiscal e nota fiscal gaúcha no município, como destaque a importância da participação do ensino de educação fiscal em todas as modalidades de ensino.

Relata-se que os temas abordados nas escolas foram conceitos de cidadania, ética, política, governo, recursos, fiscalização pública, democracia, participação, etc, debatendo de forma concreta a realidade do dia a dia.

É uma pesquisa bibliográfica, com relatos de experiências desenvolvidos com a educação fiscal e nota fiscal gaúcha em Mormaço, interior do Rio Grande do Sul, tendo como metodologia de análise os documentos e projetos produzidos neste período e anteriores.

2. A EDUCAÇÃO FISCAL NO ENSINO MORMACENSE

O projeto de educação fiscal no município de Mormaço na rede municipal de ensino, dentro da disciplina de filosofia, busca resgatar os conceitos de ética,

¹ Mestrando em História pela Universidade de Passo Fundo (UPF) . Professor da Rede Estadual do Rio Grande do Sul. Email: jacksonadair2009@gmail.com.

moralidade, governos, política, democracia, cidadania, enfim, de forma que os educandos entendam a mensagem do conteúdo, e transformem em aprendizado e ações com suas famílias.

Segundo Buti e Batista (2007, p. 05) relembra:

No Brasil, a história dos tributos tem início em 1500, quando os portugueses aqui chegaram e se apossaram das terras e de todas as riquezas que encontraram, transformando-as em monopólio do rei de Portugal. O primeiro tributo instituído no Brasil foi sobre a exploração do pau-brasil. Os donatários atuavam como agentes fiscais da época e deveriam prestar contas à Coroa Portuguesa da arrecadação dos seguintes tributos: monopólio do comércio do pau-brasil, especiarias e drogas, quinto dos metais e pedras preciosas, dentre outros.

As turmas trabalhadas são 4º e 5º anos, do ensino fundamental, então, a abordagem temática do conteúdo tem que ser dentro da faixa etária e numa linguagem infantil ainda. Nesse contexto, são inseridos imagens e vídeos, além de áudios, para que os educandos possam compreender melhor o estudo.

Conforme Grzybovski e Hahn (2006, p. 01) elencam:

Desde o início do século XX, as transformações tecnológicas e econômicas têm provocado reflexões sobre o papel do Estado. Atualmente, o desafio é articular um novo modelo de desenvolvimento que traga à sociedade perspectivas de relações Estado-cidadão mais equilibradas, administração pública menos burocrática, tendo como escopo conceitos de descentralização e eficiência, voltada para o controle dos resultados e mais próxima do cidadão. Para enfrentar os desafios inerentes a essa proposta, pressupõe-se a modernização do Estado com a incorporação de novos conhecimentos em torno de questões consideradas “corretas”.

Para as autoras Grzybovski e Hahn (2006) fica evidente o destaque para que o estado e o cidadão sejam mais próximos, mas para isso é necessário que a população busque conhecer melhor as leis e tenha um conhecimento do que é estado , bem como, o estado vise ações e projetos que tragam o cidadão para perto de seus pleitos.

Desta forma, o projeto de educação fiscal em Mormaço tem trabalhado esses conceitos de estado e cidadania com os alunos, fazendo com que os mesmos tenham uma reflexão de seus direitos e também deveres enquanto cidadãos brasileiros. Ainda, é salientando , que somente através de estudo, conhecimento e leitura, é que se pode mudar os diferentes obstáculos presentes no município, na comunidade e sociedade.

No que tange aos objetivos fundamentais do Estado brasileiro, o art. 3º da Constituição Federal de 1988 estabelece a construção de uma sociedade livre, justa e solidária, a garantia do desenvolvimento nacional, a redução das desigualdades sociais e regionais e a promoção do bem de todos, sem preconceitos

ou discriminação. (GRZYBOVSKI e HAHN, 2006, p.01).

Dentro do estudo do estado, vários outros valores fundamentais para a formação do jovem educando são essenciais, como: cidadania, ética, disciplina, união, cooperação, compreensão, etc. A educação fiscal engloba diferentes aspectos de estudo, conforme a série e etapa do estudante, ficando o professor responsável por conduzir os conteúdos de forma apropriada.

Cabe ressaltar a educação fiscal no município de Mormaço, no interior do Rio Grande do Sul, já é realizado a muito tempo, nos últimos 4 anos mais especificamente na disciplina de filosofia, no entanto, acontece na educação infantil também com metodologias apropriadas para suas idades.

Correspondendo a demandas que perpassam as diferentes disciplinas do currículo, a Educação Fiscal se expressa como um desafio educacional contemporâneo de grande relevância, tendo-se em vista que aborda aspectos presentes na vida cotidiana dos educadores e educandos (BUTI e BATISTA, 2007, p. 07).

Neste contexto, várias ações são realizadas, como cursos de formações através da receita estadual e encontros regionais. Busca-se com isso, a permanente eficácia dos trabalhos em sala de aula, com a socialização dos conteúdos, debates e apresentações.

Ainda Buti e Batista (2007, p. 09) afirma:

Na escola, a implementação deste desafio educacional se constitui como prática educativa voltada para o entendimento da realidade social e dos direitos e responsabilidades nos níveis pessoal e coletivo e a afirmação do princípio da participação política. Compreendem a socialização de conhecimentos acerca da Administração Pública, de modo especial, a tributação, a alocação e o controle dos gastos públicos, conceitos imprescindíveis para a consciência da cidadania. O gestor escolar, os educadores, os educandos, a equipe pedagógica, funcionários e colegiados reproduzem no espaço escolar as relações que existem na sociedade; portanto, a abordagem da Educação Fiscal deve partir dos conteúdos historicamente acumulados e se dar através de assuntos que mobilizam a vida dos que atuam na escola, bem como da comunidade onde ela está inserida, representando suas reais necessidades, refletidas nas relações sociais vigentes.

A educação fiscal em Mormaço, acontece de forma transversal, com atividades dentro das aulas cotidianas também, além do projeto desenvolvido especificamente na disciplina de filosofia. Neste contexto são trabalhados a nota fiscal gaúcha, onde os educandos são ensinados a pedirem para que seus pais coloquem o cpf na nota fiscal, para que o município receba recursos e que os próprios concorram a prêmios estaduais. Também é realizado concursos de desenhos e redação sobre tributos, impostos, fiscalização no município, afim de que desde pequenos já aprendam a exercer o papel de cidadãos conscientes na comunidade.

3. IMPORTÂNCIA DE ESTUDAR CIDADANIA E DEMOCRACIA NA EDUCAÇÃO FISCAL

A educação em sua atualidade necessita de docentes inovadores prontos para aplicar metodologias novas, que visem a aproximação do educando da realidade e também para uma melhor qualidade do ensino de seu educandário e município.

Para isso, o docente hoje em dia tem que se adaptar com as novas tecnologias educacionais e buscar tornar o aluno um ser pensante, pesquisador e atuante pois, lá na época dos jesuítas não existiam mediação de ensino, era apenas a Igreja a detentora do saber sem questionamentos, apenas obediência, e assim foi com os planos de carreiras, falta de apoio dos governantes, etc.

Considera-se que a alternativa para a melhoria constante de nossa educação pública, seja rever o plano do magistério, dando atenção a política de promoção, de salário e de formação continuada dos professores e funcionários de todo país. Nota-se que a educação não tem plano dentro dessa política corrupta em que o Brasil está vivenciando, onde os escândalos de bilhões de reais são furtados por políticos que tem altíssimos salários e contas exageradas que a própria receita federal não fiscaliza. Em vez disso, todo esse dinheiro poderia ser investido nas universidades e nas políticas de formação e estruturação dos centros universitários, e no aumento dos salários de professores, qualificando assim a educação pública.

Para isso a educação fiscal vem a fazer o educando a refletir sobre seu papel na sociedade, tendo como papel fundamental de fiscalizar os tributos, impostos e recursos, e cobrar das autoridades públicas onde está sendo investido os devidos recursos financeiros.

A escola é um espaço de socialização de saberes, de democracia, onde crenças, raças, etnias se encontram, formando várias culturas diversificadas no ambiente escolar. Em regiões do país, a educação do campo é voltada para indígenas, que aprendem conhecimentos e trocam ideias dentro de suas línguas com professores especializados.

Também vale lembrar que a Constituição, no parágrafo único ao artigo 1º dispõe que “todo o poder emana do povo, que o exerce por meio de representantes eleitos ou diretamente, nos termos desta Constituição”. [...]Deste modo, a sociedade se encontra devidamente legitimada a exigir de seus representantes o cumprimento dos preceitos constitucionais acima descritos mediante a formulação de políticas públicas, dentre elas as fiscais, que garantam a implementação e a eficácia dos objetivos perseguidos na Constituição Federal nos seus preceitos fundamentais. (GOLDSTAJN, 2012, p.01).

Por sua vez, o estado tem um poder sobre toda vida das pessoas, pois em

tudo existem impostos e regras, que coíbem o cotidiano das mesmas.

Estado é um grupo de funcionários sui generis, no seio do qual se elaboraram representações e volições que envolvem a coletividade, embora não sejam obra da coletividade. Não é correto dizer que o estado encarna a consciência coletiva, pois esta o transborda por todos os lados. (TOMAZI Apud DURKHEIM, 2012, pg. 105).

Como alguns autores já a denominavam: “A Revolução Francesa foi um grande marco. É considerado o mais importante acontecimento da história contemporânea. Inspirada pelos ideais iluministas; o lema “Liberdade, Igualdade, Fraternidade” transpôs as barreiras da distância e ecoou por todo o mundo, pondo abaixo regimes absolutistas e ascendendo os valores burgueses”. (GONÇALVES e BERGARA, 2008, p. 02).

Conforme os autores acima, a revolução francesa marcou uma época com seu lema de “Igualdade, Fraternidade e Liberdade” destituindo o poder do rei e instituindo novas regras e leis, propondo uma liberdade do ser humano e igualdade perante as leis, o qual o rei (no iluminismo) detinha o poder e somente ele decidia as virtudes e absolvições.

4. CONCLUSÃO

O trabalho procurou com o referencial teórico fazer um embasamento a respeito de escola e estado na educação fiscal, levando em consideração toda a temática de democracia e cidadania presentes na sociedade e nos estudos em filosofia concomitantemente com a educação fiscal e nota fiscal gaúcha. Outrora, também é destacado a presença do jovem na conduta de impor suas ideias e ações frente a uma sociedade conservadora, evidenciado durante os séculos, onde todo esse processo de socialização de suas posturas convêm a uma política que não permitia condutas fora dos costumes da época, levando os jovens a criar movimentos contra o poder de estado, salientando a necessidade dos órgãos governamentais olhar para esse público que proclamava melhores condições nas suas vidas.

Também, descreve-se nessa pesquisa, a socialização dentro do Estado, que detém paradigmas étnicos, culturais e de acesso a liberdade de expressão, onde sociólogos e filósofos denotam a importância de se viver em comunidade, socializando sempre o saber e mantendo nossas relações sociais em perfeita harmonia com nossos semelhantes.

5. REFERÊNCIAS

BUTI, Dalva Maria Bertola; BATISTA, Flávio Donizete. Educação Fiscal: Um

desafio em sala de aula. Ano, 2007. Disponível em: < <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1461-8.pdf>>. Acesso em: 20 de jun de 2022.

GOLDSTAJN, Roberto. O papel do Estado na sociedade brasileira. Ano: 2013. Disponível em< http://www.oim.tmmunicipal.org.br/?pagina=detalhe_noticia¬icia_id=37456>. Acesso em: 19 de março de 2020.

GONÇALVES, Bruno Tadeu Radtke; BERGARA, Paola Neves dos Santos. A revolução francesa e seus reflexos nos direitos humanos . Ano: 2008. Disponível em: < <http://intertemas.toledoprudente.edu.br/index.php/ETIC/article/viewFile/1718/1638>>. Acesso em: 20 de junho de 2022.

GRZYBOVSKI, Denise; HAHN, Tatiana Gaertner. Educação Fiscal: premissa para melhor percepção da questão tributária. Rev. Adm. Pública vol.40 no.5 Rio de Janeiro Sept./Oct. 2006. Disponível em: < https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S003476122006000500005>. Acesso em: 03 de mai de 2022.

TOMAZI, Nelson Dacio. Sociologia para o Ensino Médio. Volume Único, editora Saraiva. Ano, 2012.

O SAMBA DE ADONIRAN BARBOSA E A DIMENSÃO CULTURAL DO DESENVOLVIMENTO NO BRASIL: UM ESTUDO A PARTIR DAS CONTRIBUIÇÕES DO EDUCADOR PAULO FREIRE E DO ECONOMISTA CELSO FURTADO

Roberto Gomes Monção Junior¹

Ana Eneidi Prince²

INTRODUÇÃO

A escola é um esteio cultural da sociedade e a partir dessa reflexão, o ambiente escolar pode ser compreendido como um locus onde estão expressas as falas de seus atores, seja em materiais didáticos, seja na oralidade e escrita presentes no cotidiano dos estudantes, mas quando o assunto é variação linguística há uma tendência natural, por parte dos alunos, de não observarem a riqueza de nossa língua quanto às variantes.

Objetiva-se com este estudo, discutir a utilização da canção popular brasileira, em especial do compositor Adoniran Barbosa, dos anos 50 e 60, como estratégia e recurso para ampliar o conhecimento da variação linguística como aporte cultural em sala de aula. Nessa perspectiva, a pesquisa se pauta nas contribuições do educador Paulo Freire e do economista Celso Furtado, oportunizando uma reflexão sobre cultura e desenvolvimento a partir da utilização da canção na escola. A metodologia utilizada foi a análise bibliográfica, o que permitiu a elaboração de metodologia de ensino que oportunizou a articulação da música como um meio dinâmico a ser utilizado dentro do âmbito escolar.

Para o construto deste texto, toma-se por base o desafio de tornar a temática agradável e natural nas aulas de Língua Portuguesa, apresentando aos estudantes a linguagem e o discurso do sambista Adoniran Barbosa, um narrador

1 Doutorando e mestre em Planejamento Urbano e Regional da linha de pesquisa Planejamento, Espaço e Cultura do IP&D – Instituto de Pesquisa e Desenvolvimento da Univap - Universidade do Vale do Paraíba. Professor da FEA – Faculdade de Educação e Artes da Univap. (rgmoncao@yahoo.com.br)

2 Pós Doutora e Doutora em História pela USP – Universidade de São Paulo. Idealizadora da série “Tuberculose e História”. Pesquisadora e Diretora da FEA – Faculdade de Educação e Artes da Univap – Universidade do Vale do Paraíba. (prince@univap.br)

privilegiado dos modos de vida urbanos e rurais que registrou em suas canções as tensões sociais da sociedade brasileira entre os anos 50 e 60.

Nesse período histórico, percebem-se as mudanças históricas que ocorreram na transformação da sociedade brasileira, ao longo do final do século XIX e que se concretizaram em meados do século XX e que permearam a fala, a linguagem padrão e não-padrão da Língua Portuguesa.

A problematização deste texto, infere-se quanto à reflexão acerca dos discursos materializados no âmbito escolar, principalmente quanto à prática do ensino da gramática: o objetivo é estimular os alunos para participar mais ativamente das aulas, despertando o senso crítico, atraindo a atenção.

É importante destacar que o uso da música é apenas uma atividade complementar, uma estratégia que deve ser vista como atividade auxiliar do docente para a sua prática, tão somente um novo olhar sobre o cotidiano do professor.

Para trazer a reflexão acerca da efetivação dos usos dos diversos dialetos da Língua Portuguesa do Brasil em sala de aula, de forma natural e harmônica, partiu-se do estudo da variação linguística embasado na análise da canção popular enquanto parte de uma narrativa social brasileira, rica em suas variações linguísticas.

A música popular e, particularmente, o samba, pode ser aproveitado neste estudo, pois constitui fonte valiosa de registro cultural, demarcando-se potencialmente como manifestação imaterial, presente na expressão da cultura dos segmentos subalternos da sociedade (FONSECA, 2009).

Quanto aos registros culturais, não se deve confundir, todavia, a cultura viva do compositor popular com o folclore; este, em grande medida vem amparar uma ideia homogeneizadora da nação como comunidade imaginada (HALL, 2003). Ao contrário, estabelece-se para este estudo, a escolha do compositor popular Adoniran Barbosa, como um cronista de seu tempo que expõe as diferenças culturais presentes naquele contexto.

Este estudo tem como tema a perspectiva cultural como um componente do processo de desenvolvimento do Brasil, estruturando-se sobre a análise da canção popular de Adoniran Barbosa, oportunizando discussão sobre cultura e desenvolvimento a partir da perspectiva das obras do educador Paulo Freire, *Educação como Prática da liberdade* e do economista Celso Furtado, *Em busca de um novo modelo*, atentando-se especialmente para as concepções de cultura, criatividade, processo de modernização e desenvolvimento endógeno, que é a necessidade de reversão de duas especificidades próprias das sociedades periféricas: a heterogeneidade social e a dependência cultural.

Este texto leva em conta como período de estudo, o Brasil pós-guerras, pois será em relação às contradições do processo de industrialização deste momento, no contexto do sistema centro-periferia, que o educador Paulo Freire e o economista

Celso Furtado passam a teorizar sobre a importância da centralidade da educação, criatividade e cultura no contexto de expansão da civilização industrial.

Este estudo define como hipótese o fato de que o uso do dialeto “caipira” de Adoniran Barbosa é intencional. O uso da variação linguística é de cunho ideológico, emblemático, o que permitia ao compositor inserir-se no grupo dos aliados do desenvolvimento do Brasil. O estudo parte da evidência que, durante os anos que compreenderam a metade do século XIX e a primeira do século XX, o Brasil foi certamente uma das economias que mais cresceram no mundo, Paulo Freire e Celso Furtado observam que o povo, de modo geral, no entanto, beneficiou-se pouco desse crescimento, cujas benesses foram absorvidas pela classe dominante que esteve empenhada em produzir e reproduzir as formas de vida dos países ricos. Assim, o aumento da renda, que deveria ser orientado para as atividades reprodutivas, foi absorvido pela modernização dos padrões de vida de uma minoria privilegiada: a classe dominante. O Brasil não se desenvolveu, apenas se modernizou.

Do ponto de vista teórico-metodológico, a pesquisa toma como base a análise de discurso a partir de um estudo qualitativo, levando em conta a posição do cancionista popular como um cronista que interioriza o conhecimento da construção coletiva, tornando-se porta-voz de um discurso contrário à ideologia modernizante em meados do século XX no Brasil. Em relação à cultura, reflete-se que a sociedade em um processo de ajuste, vivenciava resignação e também oposição e resistência aos novos padrões que estavam sendo impostos no meio urbano.

Em relação à análise das canções, este trabalho vai se valer da análise do discurso, uma disciplina de interpretação inscrita na área da linguística. Leva-se em consideração para essa pesquisa o seguinte postulado: ideologia que está relacionada à história, que por sua vez se expressa através da linguagem. (CAREGNATO, 2006).

Na perspectiva do discurso, o texto é lugar de jogo de sentidos, de trabalho da linguagem, de funcionamento da discursividade (ORLANDI, 1983, p.204-205). Entende-se assim o texto como um esteio, um suporte da linguagem e passível, portanto, de interpretação.

Compreende-se que utilizar a análise do discurso como instrumento metodológico implica observar que todo texto traz um sentido, mesmo que este sentido possa revestir-se de múltiplas leituras (idem).

Para Orlandi (2011), a compreensão da individualidade está incorporada por uma condição histórica concreta das condições de sociabilidade e é dessa maneira que se procura-se observar as canções populares nas aulas de Língua Portuguesa. Reflete-se aqui a partir de canções que perfazem discursos heterogêneos sobre as vivências na cidade, no campo, em condições marcadas por uma tensão social, os alunos reconheçam-se partícipes dessa mesma língua, dessa

mesma linguagem. Para o estudante, a canção é construtora de sentidos, de discursos e dizeres, uma manifestação cultural que compõe nossa cultura, história, comportamentos em suas vivências. Com o uso da canção popular em sala de aula, as discussões fluem, as interpretações dos textos ganham vida.

A canção é portadora da fala cotidiana, importantíssima para sala de aula e para o ensino da língua materna, é uma mistura de sons, ritmos e poesia. “A melodia entoativa é o tesouro óbvio e secreto do cancionista” (TATIT, 1996, p. 11).

Em síntese, a canção popular é um instrumento discursivo sobre a cidade e o campo e assim porta-voz do nosso povo, linguagem e língua.

Quanto ao embasamento teórico, este texto perfaz uma análise bibliográfica que objetiva compreender: a) o contexto do imaginário de desenvolvimento e de subdesenvolvimento que ocorreu no Brasil no período pós-guerras; b) as contradições presentes no processo de industrialização no contexto centro-periferia, as quais Paulo Freire e Celso Furtado passam a teorizar sobre o papel central da educação, criatividade e cultura no contexto de expansão da civilização industrial; c) como o Brasil, neste período em um contexto de desenvolvimento imitativo e de opressão social, vivenciava por meio da dependência tecnológica e financeira a regulação de suas atividades produtivas, enquanto o processo de acumulação era posto a serviço de um ideário de modernização, de acordo com o estilo de vida da elite; d) como a partir das canções de Adoniran Barbosa, o discurso de certo modo homogeneizador da modernidade será deslocado para dar lugar à voz dos “autoidentificados” e mesmo, alijados, do desenvolvimento e do progresso, oportunizando uma reflexão acerca da importância de uma perspectiva cultural para o desenvolvimento, refletindo-se a partir de Paulo Freire e Celso Furtado, a necessidade de um desenvolvimento endógeno que tenha como objetivo reverter a heterogeneidade social e a dependência cultural, buscando-se superação do subdesenvolvimento do país.

DESENVOLVIMENTO

No Brasil, o período pós-guerras é marcado por um conjunto de transformações: no plano econômico, intensa industrialização e crescimento; no plano social, a igualmente intensa urbanização e transformações na estrutura social (estratificação e arranjos) àquela relacionada; no plano político, o apogeu e crise do “populismo”, com a derrocada final desembocando com a implantação da ditadura militar com o golpe de Estado de 1964. A investigação sociológica, nesse período, herda de suas matrizes clássicas um conjunto de categorias analíticas com as quais se examinam os caracteres da “modernização” das sociedades e se define a posição de uma sociedade como mais próxima das “sociedades tradicionais” ou das “sociedades modernas” (o binômio tradição-modernidade é,

portanto, crucial para as investigações sociológicas no período). A questão que se colocava era a da “transição para a modernidade”, sobre a qual é formulada uma série de teorias e proposições nesse período. De fato, Octávio Ianni (2004) observa que grande parte da produção intelectual brasileira se dedica a compreender e interpretar as condições de modernização brasileira. Evidentemente, dessa pluralidade não resultam interpretações consoantes ou coerentes: o que se tem, de fato, é “um amplo leque, no qual se encontram inclusive os que preferem corrigir o presente pelos parâmetros passados, preconizando a modernização conservadora” (IANNI, 2004, p. 35).

Nessa perspectiva, em relação às contradições e rupturas presentes no processo de industrialização no contexto centro-periferia, é que Celso Furtado passa a teorizar sobre o papel central da criatividade e cultura no contexto de expansão da civilização industrial. De acordo com Cunha & Britto (2011, p. 17), Celso Furtado se volta à compreensão dos processos de acumulação, expansão da atividade industrial e relações de dependência nas áreas subdesenvolvidas, tendo como objetivo analisar como a cultura está interligada em relação ao processo de industrialização das áreas periféricas. Para Furtado, há dualidades no processo de industrialização nas áreas periféricas presentes não somente quanto às práticas da oferta, mas também quanto à demanda, gerando assim um processo contraditório de inadequação tecnológica que resultaram em padrões de consumo e emprego incompatíveis com as tecnologias presentes nos centros. Celso Furtado aponta que há um complexo círculo vicioso presente nas economias periféricas que aponta uma dependência tecnológica e cultural dos países em desenvolvimento.

Paulo Freire, de maneira equânime, em sua obra *Educação como prática da liberdade*, disserta sobre sua concepção de educação de maneira contextualizada à formação histórico-cultural brasileira. Freire (1965, p.55) aponta que “o homem é um ser de relações e não só de contatos, não apenas está no mundo, mas com o mundo” e por isso tem um “domínio que lhe é exclusivo – o da história e o da cultura”. O educador, em seguida, apresenta a diferença entre integração e adaptação dos homens na sociedade, vislumbrando que integração resulta da capacidade de ajustar-se à realidade, transformá-la, constituindo-se assim como sujeito ativo e dotado de valor revolucionário. Para o educador, a acomodação favoreceria um processo passivo de objetificação do homem, incapacitando-o na ação de alterar a realidade. Para isso, a solução está educação de base que poderia prover mudanças no futuro. Futuro este que Freire (1965, p.63) denomina como “tempo de trânsito”: “é este choque entre um ontem esvaziando-se, mas querendo permanecer, e um amanhã por se consubstanciar, que caracteriza a fase de trânsito como um tempo anunciador”.

Freire (1965, p.113) assinala sua preocupação em encontrar uma resposta

no campo da pedagogia às essas condições negativas de transição brasileira: “haveria de ser a de uma educação crítica e criticizadora. De uma educação que tentasse a passagem da transitividade ingênua à transitividade crítica”.

De maneira semelhante, Cunha & Britto (2011) apontam que os processos criativos são questões-chaves do desenvolvimento na perspectiva de Celso Furtado, pois estão intrinsecamente relacionados com as mudanças culturais e são determinados tanto por mudanças materiais quanto imateriais da cultura, não obstante, o processo de industrialização dos países periféricos é demarcada por dependência cultural e tecnológica, que para Furtado seria a explicação para o subdesenvolvimento dessas sociedades.

Ressalta Sampaio Jr (2013), que para Celso Furtado, a transferência das técnicas produtivas do centro para a periferia não foi conduzida por transformações internas de cunho cultural o que impactou consideravelmente a identidade cultural das economias periféricas, oportunizando a ausência de um centro de tomada de decisões internas nessas economias que conduziriam ao desenvolvimento.

Segundo Furtado (1984, p. 27), a industrialização tardia brasileira foi conduzida no quadro de um desenvolvimento imitativo ou “mimético”, que reforçou tendências ao elitismo e à opressão social.

Nesse contexto de desenvolvimento imitativo e opressão social, busca-se neste estudo ilustrar o período pós-guerras, como representativo deste contexto, o qual cabiam às dependências tecnológica e financeira à regulação das atividades produtivas, enquanto o processo de acumulação era posto a serviço de um ideário de modernização, do estilo de vida da elite, como veremos a seguir.

DISCUSSÃO

Conforme já explanado, Celso Furtado aborda o tema da cultura, enfatizando a necessidade de incorporar a dimensão cultural nos esforços de teorização sobre o desenvolvimento. Ao instituir uma conexão entre cultura e desenvolvimento, Furtado associa os vários segmentos do todo social em sua real dinâmica. Essa descrição totalizadora acerca do subdesenvolvimento latino-americano, constitui-se, de acordo com Rodriguez (2009, p.17), “base para a construção de opções às propostas de desenvolvimento hoje dominantes, com forte raiz em posturas neoliberais”.

Entender, nesse sentido, a relação entre cultura e desenvolvimento em Celso Furtado e Paulo Freire, vincula-se à importância dessa articulação como alternativa ao subdesenvolvimento, o que exige uma investigação dos conceitos tanto de cultura quanto de desenvolvimento:

[...] a cultura deve ser vista como um todo cujas partes guardam coerência entre si e, portanto, como um sistema cujo significado não se expressa

cabalmente no de uma ou algumas de suas partes; ao mesmo tempo, entende-se que a cultura constitui um sistema no qual a mudança e o enriquecimento são inerentes. Sempre no marco de uma perspectiva geral, entende-se que essa mudança se explica pela introdução de inovações. (RODRÍGUEZ, 2009, p. 415)

Para Rodriguez (2009), a introdução de inovações, promove uma alteração em relação à coerência entre os componentes do sistema cultural, que com o passar do tempo, pode levar a modificações e rupturas que propiciam novas redefinições que são mutáveis entre seus componentes. Desta forma, pode-se inferir que Celso Furtado compreende a cultura, neste contexto, como um “sistema mutável” e que aceita readaptações ao longo do tempo.

À proporção em que a capacidade criativa dos cidadãos os conduz para a geração de inovações, tanto no âmbito da cultura material quanto na cultura não-material, põe-se assim em curso o processo de desenvolvimento. É importante ressaltar que no âmbito da cultura material, correspondente ao progresso técnico e à acumulação, as inovações possibilitam a geração de excedentes econômicos, oportunizando uma renovação de perspectivas aos membros da sociedade.

A partir destas considerações, as canções de Adoniran Barbosa, aqui cotadas, associam, nessa perspectiva, sua divergência com a representação de modernidade a partir de seu lugar social. Ao fazê-lo, o discurso de certo modo homogeneizador da modernidade será deslocado para dar lugar à voz dos “autoidentificados” e mesmo, alijados, do desenvolvimento e do progresso, assumindo assim, uma postura desviante do ideário predominante da elite.

O caráter das canções de Adoniran Barbosa, no que se refere ao uso emblemático e intencional da variação linguística em suas composições retrata as classes excluídas da sociedade. Nota-se que o compositor utilizava esse recurso para representar e compor uma crítica às diferenças culturais presentes naquele contexto.

Para esse trabalho, leva-se em conta o caráter linguístico e grafocêntrico do cantar e grafar do cancionista popular, que se fazia de acordo com a classe social menos favorecida a que pertencia, a partir do seu lugar ou espaço vivido, que no caso retratado, tratava-se das periferias.

Ressalta-se que a Língua Portuguesa falada em toda a extensão do território brasileiro não é única, uníssona, homogênea. Não se pode apagar de nossa língua os processos migratórios que constituíram e continuam constituindo a história. Salienta-se que as diferentes estruturas sociais constroem formas distintas de linguagem dentro do português do Brasil. (JOGAS, 2003).

Para apresentar aos alunos a grandeza e a naturalidade da composição da língua, o docente pode preparar uma atividade em que se mostra o uso da variação linguística por exemplo na canção “Conselho de mulher” de Adoniran Barbosa, oportunizando aos alunos uma reflexão acerca de como a variação linguística é

determinante para a livre escolha da situação social a que pertence o eu-lírico:

Canção 2- Conselho de mulher

Pogréssio, pogréssio,
Eu sempre iscuitei falar
Que o pogréssio vem do trabaio
Então amanhã cedo nós vai trabaia
Quanto tempo nós perdeu na boemia
Sambando noite e dia
Cortando uma rama sem parar
Agora, iscuitando o conselho da mulher
Amanhã vou trabaia, se Deus quisé
Mas Deus num qué

Fonte: Compositor Adoniran Barbosa, 2003

Observa-se na canção de Adoniran Barbosa (2003) um aspecto crítico quanto à massa trabalhadora, vista pelo compositor como explorada pela classe dominante no início do século XX. Na canção Iracema (1956) de Adoniran Barbosa, a discussão acerca do crescimento desordenado das grandes cidades, traz à tona o papel dos alijados do seu meio urbano. Não faltam conselhos do eu-lírico para seu grande amor, que por meio de sua fala, buscava adaptar-se à modernidade, pois ali não pertencia.

Canção 3 – Iracema

Iracema, eu nunca mais que te vi
Iracema meu grande amor foi embora
Chorei, eu chorei de dor porque
Iracema, meu grande amor foi você
Iracema, eu sempre dizia
Cuidado ao travessar essas ruas
Eu falava, mas você não me escutava não
Iracema você travessou contra mão
E hoje ela vive lá no céu
E ela vive bem juntinho de nosso Senhor
De lembranças guardo somente suas meias e seus sapatos
Iracema, eu perdi o seu retrato.
- Iracema, fartavam vinte dias pra o nosso casamento
Que nós ia se casar
Você atravessou a São João
Veio um carro, te pega e te pincha no chão
Você foi para Assistência, Iracema
O chofer não teve culpa, Iracema
Paciência, Iracema, paciência
E hoje ela vive lá no céu
E ela vive bem juntinho de nosso Senhor

Fonte: Compositor Adoniran Barbosa, 1956

Há portanto nessa interpretação textual uma representação de identidade que remete ao sentimento de pertencimento social do compositor, observada por meio da variação linguística. A interpretação dessa canção em sala de aula, oportuniza ao professor, diversas atividades como promoção de um debate, resenhas críticas, crônicas que tratem acerca do uso da variação linguística como um recurso linguístico que pode ser compreendido como valor ideológico e cultural de resistência e pertencimento, valores esses enriquecedores para melhor compreensão da Língua Portuguesa como uma disciplina que está além do ensino da gramática.

RUPTURA E AUTOIDENTIFICAÇÃO EM ADONIRAN BARBOSA

Na cidade de São Paulo dos anos 50, contrastava-se com a imagem da cidade moderna e progressista, os cortiços que se multiplicavam, denotando a decadência do “baronato cafeeiro” muitos se instalaram em seus antigos casarões. Todavia, tratava-se de apenas um “intermezzo”. Num momento posterior, com o avanço da urbanização e da conseqüente especulação imobiliária, aquela população será desalojada. Adoniran Barbosa narra este processo em “Saudosa Maloca” (1951).

Canção 4 – Saudosa Maloca

Se o sinhô nun tá lembrado
Dá licença de contá
Que aqui onde agora está
Esse edifício arto
Era uma casa véia
Um palacete assobradado
Foi aqui, seu moço
Que eu, Mato Grosso e o Jóca
Construímo nossa maloca
Mais, um dia
Nóis nem pode se alembra
Veio os homes
Co’as ferramentas
O dono mandô derrubá ...

Fonte: Compositor Adoniran Barbosa, 1951

É importante observar que o tom não é de revolta, mas de resignação frente a um destino que parece inevitável. Por outro lado, o progresso se fazia com o trabalho.

Mas o tom na obra do compositor nem sempre é de ironia. Em “Iracema” (1956), ele vai se inspirar numa notícia de atropelamento publicada em jornal. Na canção, o intérprete narra o atropelamento e morte da noiva, que não se

atentou para a sinalização. Em termos metafóricos, o “progresso” que na composição anterior tolhia a liberdade, nesta ceifa vidas daqueles inaptos a se apropriar do novo ambiente.

Essa “dominação cultural” de uma classe sobre a outra constitui um interessante aspecto hegemônico e de exclusão social e simbólica, presentes no Brasil em meados do século XX. Observa-se que segregação, representação e poder relacionam-se, pois, a segregação e sua representação foram o resultado de um processo de produção simbólica presentes no discurso urbano. A identidade do grupo segregado, assim como a diferença, estabeleceram a relação social. Isso significa que há a necessidade de refletirmos acerca das origens de nossa dependência: um dos principais pontos da teoria do subdesenvolvimento à luz de Celso Furtado, “cujo campo central de estudo são as malformações sociais engendradas durante esse processo de difusão” (Furtado, 1998, p. 47).

[...] a crise que aflige nosso povo não decorre apenas do amplo processo de reajustamento que se opera na economia mundial. Em grande medida ela é o resultado de um impasse que se manifestaria necessariamente em nossa sociedade, a qual pretende reproduzir a cultura material do capitalismo mais avançado, privando assim a grande maioria da população dos meios de vida essenciais. Não sendo possível evitar que se difundam, de uma ou de outra forma, certos padrões de comportamento das minorias de altas rendas, surgiu no país a contrafação de uma sociedade de massas em que coexistem formas sofisticadas de consumo supérfluo e carências essenciais no mesmo estrato social, e até na mesma família. (FURTADO, 2002, p.35-36)

Importante ressaltar que nesse processo, não houve somente tensão e disputa de grupos sociais, houve também a imposição de uma cultura que se julgou superior a outra, que deveria ser apagada, excluída.

Diante desse quadro, observa-se que se buscou reproduzir a cultura material do capitalismo mais avançado, privando a grande maioria da população de ser representada culturalmente. Nesse sentido, pensar opções de desenvolvimento que levem em conta a superação do impasse aqui observado, exige tanto a defesa de um processo endógeno de desenvolvimento – na perspectiva de Paulo Freire e Celso Furtado - quanto uma articulação consistente entre esse processo e o sistema cultural.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A proposta de desenvolvimento endógeno em Paulo Freire e Celso Furtado se articulam quanto à necessidade de reversão de duas situações características das sociedades periféricas: a heterogeneidade social e a dependência cultural.

A heterogeneidade social forma-se a partir de uma representação da vasta quantidade de mão de obra de escassa produtividade, resultantes de processos de acumulação e progresso técnico reduzidos. Nesse sentido, forma-se também uma dinâmica social que impossibilita a melhoria das condições de vida dos grandes contingentes de mão de obra.

Quanto à dependência cultural, esta aniquila as culturas periféricas ao encerrá-las à civilização industrial, impedindo suas potencialidades criativas.

Nessa perspectiva, Paulo Freire aponta que a sociedade brasileira precisa manter um diálogo, mantendo-se uma relação horizontal de comunicação, oportunizando assim uma matriz crítica, resultando, segundo o educador em criticidade, nutrindo-se de amor, humildade, esperança, fé e confiança. E assim, O centro do desenvolvimento endógeno, à luz dos pensamentos de Paulo Freire e Celso Furtado, fundamentam-se no estabelecimento de uma identidade cultural própria à periferia e, desta forma, admitem que se dê curso às potencialidades criativas insertes no acervo cultural da sociedade brasileira para que se reverta a dependência cultural.

Nesse sentido, a emergência da criatividade nas sociedades periféricas constitui um importante instrumento para o desenvolvimento. A reversão da heterogeneidade estrutural, por sua vez, agrega-se a uma transformação socio-política que poderia reverter a esterilização de grandes montantes de excedente na imitação de padrões de consumo estrangeiros, permitindo a apropriação local dos excedentes gerados e a dinamização do mercado interno.

De acordo com Celso Furtado, as mudanças tecnológicas são essenciais para a continuidade do processo de acumulação nos países periféricos e para assegurar a endogeneidade do desenvolvimento nesses países, o acesso às tecnologias modernas não pode resultar na aceitação de valores que não articulem a identidade cultural da periferia.

Para a efetivação do aprendizado da língua portuguesa, principalmente quanto à condução do processo de interpretação de textos, leitura e escrita textual, é necessário que se leve em conta que a leitura textual vai além da codificação e decodificação de signos linguísticos. É um processo do qual se exige consciência de que há na linguagem a concretização do seu uso social e que, portanto, posiciona discentes e docentes em uma perspectiva sociológica e assim, a linguagem é fruto de uma criação coletiva, histórica, social e cultural e que sua análise oportuniza uma perspectiva que compreende a enunciação individual como um fenômeno sociológico. Reflete-se aqui essa noção que utiliza as canções populares, como discursos que se somam a diferentes códigos – palavras, melodias, ritmos.

Destaca-se aqui Adoniran Barbosa, que canta muitas vezes em nome de

um tempo perdido, apontando as perdas individuais à memória daqueles que viram desaparecer seus antigos espaços de sociabilidade, trazendo à tona as contradições de um processo de modernização que excluiu parcelas expressivas da população.

Em relação a essas contradições, Paulo Freire contribui com essa discussão, ao considerar o desenvolvimento endógeno, como um importante caminho, quando insere a cultura no debate das opções de desenvolvimento. Para o educador, um expediente adequado para a superação das desigualdades encerra-se a partir do desenvolvimento como premissa para o resgate da educação e criatividade da cultura brasileira e como realização das competências humanas. Conclui-se, assim que o desenvolvimento endógeno, a partir desta perspectiva, oportuniza a realização das potencialidades da cultura periférica, incluindo, dessa forma, as expectativas mais legítimas do povo brasileiro.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CAREGNATO, R. C. A.; MUTTI, R. (2006) Pesquisa qualitativa: análise de discurso versus análise de conteúdo. *Texto Contexto Enferm*, v. 15, n. 4, p. 679-84.

CUNHA, A. M.; BRITTO, G. (2011) When development meets culture: the contribution of Celso Furtado in the 1970s. *Textos para Discussão Cedeplar-UFMG*, v. 429, 2011.

DEAN, W. (1971) *A industrialização de São Paulo, 1880-1945*. Trad. Octávio Mendes Cajado. [São Paulo]: Difusão Europeia do Livro, Editora da Universidade de S. Paulo. 269 p.

ESCOLA SUPERIOR DE GUERRA. (1979) Doutrina básica. Rio de Janeiro: ESG.

FERREIRA, J. (2001) *O populismo e sua história: debate e crítica*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.

FONSECA, M. C. L. (2009) Para além da pedra e cal: por uma concepção ampla de patrimônio cultural. In CHAGAS, Mário et all. *Memória e patrimônio: ensaios contemporâneos*. Rio de Janeiro: Lamparina Editora.

FREIRE, P. (1965) Educação como prática da liberdade. 16ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

_____. (1970) Pedagogia do oprimido. 13ª ed. Rio: Paz e Terra.

FURTADO, C. (1984) Cultura e desenvolvimento em época de crise. Paz e Terra.

_____. (1988) O Capitalismo Global. São Paulo: Paz e Terra.

_____. (2002) Em Busca de Novo Modelo. Reflexões sobre a crise con-

temporânea. São Paulo: Paz e Terra.

HALL, S. (2003) As culturas nacionais como comunidades imaginadas. In: *A identidade cultural na pós-modernidade*. SP: DP&A Editora, p. 47 – 63.

IANNI, O. (2004) *A ideia de Brasil moderno*. São Paulo: Editora Brasiliense.

JOGAS, M. G.; DOS SANTOS GOMES, N. (2003) Adoniran Barbosa, o defensor involuntário do combate ao preconceito linguístico. *Revista SOLETRAS*, n. 5-6, p. 22-30.

LORES, R. J. (2017) São Paulo nas alturas: a Revolução Modernista da Arquitetura e do Mercado Imobiliário nos Anos 1950 e 1960. São Paulo: Três Estrelas, 2017.

ORLANDI, E. A (1983) *Linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso*. São Paulo: Brasiliense, 1983.

_____. (2011) Exterioridade e ideologia. *Cadernos de Estudos Linguísticos*, v. 30.

RODRIGUEZ, O. (2009) Desenvolvimento e cultura. In: *O estruturalismo latino-americano*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, p. 407-447.

SAMPAIO JR, P. A. (2013) A atualidade da teoria do subdesenvolvimento de Celso Furtado. In: D'AGUIAR, Rosa Freire (Org.). *Celso Furtado e a dimensão cultural do desenvolvimento*. Rio de Janeiro: Centro Internacional Celso Furtado de Políticas para o Desenvolvimento.

TATIT, L. (1996) *O cancionista: composições de canções no Brasil*. São Paulo: Edusp.

BREVES REFLEXÕES SOBRE A ATUALIDADE DOS PRINCÍPIOS FREIRIANOS

Camila Beltrão Medina¹

Denise Henrique Mafra²

Maria Angélica Gomes Maia³

A sociedade contemporânea de forma veloz, a cada dia, apresenta um aspecto inovador que influencia modificações em seus padrões e afeta as áreas de atuação humana. Certamente a ciência e suas descobertas e avanços, canalizados a partir da pesquisa é a grande responsável por possibilitar e permitir que arquétipos de homem, família, trabalho, escola, relações sociais, relação com o dinheiro, alimentação, consumo, sejam instaurados. O que demorava séculos para ser alterado, em nossos tempos, modificam-se em poucos anos. No entanto, vale destacar que, por vezes a transformação/ inovação pode não parecer positiva, gerando resistência, ou ainda, não ser explícita, fazendo com que quando instaurada, seja uma surpresa, o que, também gera resistência.

A educação formal é um fenômeno social em que essa perspectiva normalmente está presente: por vezes, parece que nada foi modificado, em outros momentos, as sugestões ou alterações são percebidas como surpresa inesperada gerando, amor e ódio concomitantemente por parte da comunidade escolar e da sociedade em geral. Muito se diz que a educação escolar de hoje se assemelha com a estrutura e padrões pedagógico de séculos passados, sendo considerada, portanto, ineficaz, visto que o modelo de ensino constituído para um determinado arquétipo de sociedade e de homem, distância-se do que objetiva-se para o hoje.

Em contrapartida, existem raízes teóricas adaptáveis para os tempos

-
- 1 Doutora em História e Historiografia da Educação pela Universidade de São Paulo – USP; Coordenadora Pedagógica do curso de Pedagogia da Universidade do Vale do Paraíba – Univap, professora em cursos de formação de professores. Contato: camila.medina@univap.br
 - 2 Mestre em Educação pela Universidade Nove de Julho; Coordenadora Pedagógica do Curso de Pedagogia da Universidade Paulista – Unip, professora em cursos de formação de professores e diretora de escola da rede Estadual de Ensino do Estado de São Paulo. Contato: denise.mafra@docente.unip.br
 - 3 Mestre em Semiótica, Tecnologia de Informação e Educação pela Universidade Braz Cubas; professora em cursos de formação de professores e vasta experiência na Educação Básica. Contato: mamaia@univap.br

contemporâneos. Isso porque, quando estabelecidas, além de assumirem concepção vanguardista em seu tempo, tem por elemento central o homem – o aluno, colocando em seus princípios e valores o desenvolvimento de um sujeito em sua plenitude (bio-psico-cognitivo-afetivo-social), um sujeito que se autoconheça e que tenha por valor maior ser feliz; ser feliz na coletividade, ser realizado a partir do exercício de sua cidadania, ser próspero enquanto indivíduo pertencente a um todo; todo esse, nomeado por sociedade.

Assim, pretende-se aqui, olhar para a gestão da sala de aula a partir da abordagem sociocultural e da proposta da sala de aula invertida, buscando aproximar elementos de um pensar inaugurado em meados do século XX com uma das propostas pedagógicas defendidas atualmente como inovadora e necessária na escola da hipermodernidade.

Parte do processo metodológico deste trabalho, está posto sobre o desafio de articular saberes produzidos em tempos históricos diferentes e com isso não cometer o equívoco do anacronismo. Portanto, para além de compreender os dois aportes separadamente, foi preciso estreitar o diálogo, considerando, sobremaneira, como a teoria freiriana proporcionou caminhos epistêmicos e didáticos ao ensino da referida prática pedagógica nomeada por metodologias ativas.

Sob a égide da pesquisa qualitativa, buscou-se analisar o fenômeno educativo apresentado por Paulo Freire, a partir de suas explicações e motivos, bem como, situar a interpretação e a análise dos dados como significativos do próprio fenômeno. Isso significa estabelecer que a análise dos dados levantados a partir das leituras sistematizadas realizadas, consideram as subjetividades e nuances não quantificáveis, mas sim, qualificáveis.

Sala de aula: espaço para ressignificação da prática

Não é possível pensar e discutir gestão da sala de aula, sem consubstanciar a tomada de decisão, a organização do processo educativo, a direção e participação dos acontecimentos do interior sala, bem como, de todos os âmbitos da escola. Neste sentido, o ser professor nasce, nesse espaço onde, concretamente se objetiva o projeto político-pedagógico não só como desenvolvimento do planejado, mas como fonte privilegiada de novos subsídios para novas tomadas de decisões (Ferreira, 2000). Um espaço em que na concepção democrático-participativa, os objetivos comuns da direção, professores e demais profissionais da educação se fundem, concomitante a tomada coletiva de decisões possibilitando que cada um assuma, de modo responsável, ético e estético, sua tarefa no ato educativo. Entende-se, portanto, que é neste espaço – interior da sala de aula – que os sujeitos serão levados a agir de forma coletiva e comprometida com os interesses coletivos (Libâneo 2004).

Pensar e discutir gestão da sala de aula, emana refletir sobre os alicerces que definem e estruturam a identidade docente, uma identidade estabelecida em um fazer coletivo; um fazer social e coletivo. O ato de ser professor é, portanto, amalgamado a função social da escola de formar homens conscientes de seu papel social e autônomos em suas escolhas para um bem comum. Estas atribuições exigem um pensar constante sobre a função do ser professor: um pensar sobre quem é e o que cabe, a ele ser realizado. No entanto, a escola sob a estrutura que se apresenta na atualidade, bloqueia essa reflexão, dificultando ou até impedindo uma possível mudança ou superação a partir do trinômio freiriano ação-reflexão-ação.

Esse não espaço para a reflexão não deve ser entendido como algo inesperado ou sem intenção, mas como fruto da sociedade capitalista focada na competição e na submissão de uma classe social em relação à outra, além de um sistema de ensino marcado por “fortes tendências de homogeneização, diversificação e até hibridização de suas identidades culturais” (MOREIRA, 2002, p.17). A sociedade capitalista em toda a sua complexidade conduz a escola para a perda de sua função social, visto que não se faz coerente com o perfil dessa sociedade um professor que tenha clareza de sua função. Esse conflito coloca o professor mergulhado em uma crise identitária com sentimento de impotência e o conduz à busca de operacionalizar determinações legais, curriculares nacionais ou desejos do corpo administrativo escolar em detrimento de ações voltadas à gestão.

Princípios freirianos e a sala de aula invertida

A adoção de uma ação freiriana ou sua influência, pode ser facilmente observada mesmo sem que condições concretas ou substanciais se apresentem. No entanto, se forem minimamente introduzidas no cenário educativo, podem provocar mudanças que estimulam não somente uma maior aproximação com os estudantes, mas também, transformam resultados objetivados com os alunos em diversas idades, ano ou séries.

Este texto propõe, então, que mesmo não apresentando uma rigorosa metodologia freiriana, mas inspirando-se nela, resultados possam ser alcançados a partir da orquestração, do (re)direcionamento, do fazer algo, numa perspectiva de melhoria do processo de ensinar e aprender, colocando as metodologias ativas, especialmente a sala de aula invertida, em consonância com a referida proposta.

Uma docência democrática não tem compromisso apenas com metas, mas sobretudo com um processo para atingi-las, que proponha a ressignificação do trabalho de todos e todas que envolvidos (as) no ensino-aprendizagem.

Indicando, dessa maneira, que cada um, cada uma, assumam seu papel crítico-transformador para que se estabeleça um trabalho pautado em princípios como ética, respeito e democracia.

A escola e a sala de aula como um espaço democrático pressupõem conhecimento e prática, um saber fazer que deverá ser construído dentro do processo ação-reflexão-ação (anteriormente mencionado). É o conceito puro de “humanização”, assumindo lugar central sobre o mundo e, conseqüentemente, sobre a ação pedagógica e suas elaborações teóricas acerca da realidade. Imerso na tríade ação-reflexão-ação, palavra e atitude caminham juntas rumo à conscientização do papel que ocupamos e que queremos ocupar ou assumir no mundo. O propósito desse processo deve ser sempre o desenvolvimento da autonomia de todas as partes envolvidas no ato de ensino-aprendizagem que se configurará a partir de um esforço coletivo de ruptura com o autoritarismo e a incoerência.

Esse é um trabalho árduo e possibilita o fortalecimento de princípios dialógicos e reflexivos. Permite a oportunidade de revisitar e incorporar princípios básicos do ato educativo como dialogicidade, ética, autonomia, politicidade, emancipação, problematização etc. Esse processo nos ensina que, como seres reflexivos que somos, devemos constantemente (re)avaliar nossa prática, conhecer as responsabilidades a partir da função social que exercemos e do papel que assumimos no mundo.

Freire nos ensinou que todo ato educativo é também um ato político. Por isso, ao não ser escolhida uma postura de politicidade, deixa-se de acreditar na autonomia dos pares que compõem o cotidiano escolar, de acreditar nas instituições de ensino que seguem sob o foco do caráter tecnicista e desumanizador.

Cooperação, convivência e diálogo são princípios que devemos perseguir desde a primeira formação buscando compreender a oportunidade de aprender que princípios são caminhos fundamentados na racionalidade humana, mas não na racionalidade vã, daquele ser que por nascer se denomina humano, e sim na lógica humanista, dialética e dialógica que se constrói historicamente (FREIRE, 2001). De acordo com as palavras de Freire (2001, p. 10):

A possibilidade humana de existir – forma acrescida de ser – mais do que viver, faz do homem um ser eminentemente relacional, estando nele, pode também sair dele. Projetar-se. Discernir. Conhecer. É um ser aberto. Distingue o ontem do hoje. O aqui do ali. Essa transitividade do homem faz dele um ser diferente. Um ser histórico. Faz dele um criador da cultura. A posição que ocupa na sua “circunstância” é uma posição dinâmica.

Esse é um compromisso a ser assumido a partir da consciência de meu inacabamento, na esperança e respeito aos diversos saberes, na curiosidade de ouvir e intervir para aprender, pois, como diz Paulo Freire, “a reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação Teoria/Prática sem a qual a

teoria pode ir virando blábláblá e a prática, ativismo” (FREIRE, 2015, p. 22).

Neste sentido, o ato de ser professor deve se identificar com a práxis pedagógica e na atualidade, deve estar mergulhado no ideário de busca de novas formas de ensino. Muitos são os estudos e as propostas de ensino que emergem no atual cenário educacional: a maioria delas fixa na ideia de uma ação docente que coloque o aluno no centro do processo interagindo com o objeto a ser apreendido. É o florescimento, ou melhor, o fortalecimento, do que na educação passou a ser nomeado por metodologia ativa. Metodologia fazendo menção a formas de ensinar e ativa que remete a um conjunto de ideias: desde ação do aluno para o aprender, atividade e não passividade, conhecimento a partir da construção de saberes, até um professor focado em trabalho docente ágil e estruturado a partir de aspectos e discursos da atualidade.

Reside aqui um alerta anteriormente pontuado. Faz-se fundamental a consciência docente de sua identidade e de sua função social e educativa. A discussão de uma proposta pedagógica considerada contemporânea e inovadora sem essa reflexão pode conduzir à docência para uma repetição de ações e eleição de atividades presentes em manuais considerados modernos sem, na verdade, ser significativo tanto para alunos como para professores. Independentemente da filiação epistemológica, a reflexão e conscientização do ser docente é primordial para a efetivação de uma educação de qualidade. Acredita-se aqui, não adiantar discutir metodologias ativas sem antes trabalhar o ser docente.

Em relação às metodologias ativas, optou-se neste texto, por colocar em pauta o ensino híbrido, proposta pedagógica centrada no aluno como ser capaz de desenvolver um pensar autônomo e libertador e no professor como mediador e não transmissor de conteúdos socialmente eleitos e curricularizados por Políticas Públicas Educacionais, mais especificamente a sala de aula invertida que tem como ideário levar em consideração que para cada indivíduo há uma melhor maneira de viabilizar o aprendizado. Neste sentido, se existem várias formas de aprender algo, o professor deve mobilizar várias formas de ensinar.

Esta modalidade de ensino, invade o cenário educativo com veemência, no início do século XXI, intensificando-se ainda mais, nos últimos anos durante o período pandêmico, por viabilizar ou talvez, seja melhor dizer, facilitar, o processo de ensinar e aprender de modo remoto. Isso ocorre a partir do momento que o processo educativo volta a exigir o deslocamento do olhar das dimensões político-sociais e técnica para a dimensão humana. Não é mais possível conceber que o homem não esteja situado no centro de todo processo educativo. Ao tratar essa questão, como uma onda, as outras dimensões também serão atingidas reestruturando o sistema de ensino de modo global e, a escola, alicerçada sob um currículo integrado, será organizada para atender a geração que nela

estará inserida. Esse movimento forma uma rede complexa e dialética de transformações estruturais, metodológicas e de cultura escolar.

O ensino híbrido, como o nome indica, mistura formas variadas de aprendizagem e é composto por elementos diferentes para que o aluno possa aprender, considerando o estudante como o centro do processo educacional. Segundo Valente (2014), o ensino híbrido tem diversas formas de aplicação. Como exemplos o autor cita: flex, blended misturado, virtual aprimorado ou rodízio. Todos eles utilizando como recurso plataformas on-lines, nas quais os estudantes recebem parte dos conteúdos, sem abandonar atividades presenciais. Esse modelo ganhou força e adequação com a proliferação do ensino superior a distância, no entanto, devido à necessidade da saída das crianças da escola pela situação pandêmica de 2020 e a busca por seu direito à educação, algumas escolas de educação básica (especialmente as particulares), adaptaram o cotidiano escolar a partir desses modelos. Mesmo com o retorno à presencialidade, os ganhos do ensino híbrido não foram ignorados e questões metodológicas foram mantidas, entre elas o objeto de pesquisa deste texto: a sala de aula invertida.

O trabalho a partir da “sala de aula invertida” ou *flipped classroom* organiza-se em três momentos. O primeiro que pode ser nomeado por pré-aula, no qual o professor ou a instituição de ensino apresenta um disparador do tema da aula aos estudantes. São materiais como vídeos curtos, jogos de palavras ou imagens, artigos curtos ou textos, disponibilizados normalmente em uma plataforma on-line. O objetivo desses materiais reside no despertar o interesse dos estudantes pelo assunto a ser trabalhado. O material deve ser desafiador, motivando o estudante para a busca de saberes (MEDINA e RODRIGUES, 2021). Trazendo essa dinâmica para uma aula freiriana, pode-se associá-la a apresentação do “tema gerador”, no qual, educar é concebido como um ato de conhecimento da realidade e de experiências concretas estabelecendo um elo entre a não consciência do mundo e de seu papel nele e o pensamento crítico dessa realidade e experiência concreta. O tema gerador se torna a alavanca para o processo de construção da descoberta do mundo. Segundo Tozoni-Reis, (2006, p 103), por emergirem do saber popular, os temas geradores são extraídos da prática de vida dos educandos, substituem os conteúdos tradicionais e são buscados através da “pesquisa do universo vocabular”.

O tema gerador é o disparador do conteúdo a ser refletido em uma determinada aula. É o elemento que permite, em um primeiro momento, os estudantes apresentarem suas pré-ideias do conteúdo. É o início da construção de um conhecimento pautada em uma prática libertadora. Na pré-aula da sala de aula invertida, os materiais oportunistizados aos estudantes compõem esse elemento disparador. São materiais eleitos pelo professor ou pela instituição, não pelos

estudantes, no entanto, funcionam como alavancas para a reflexão e constatação de pré-ideias dos estudantes.

Em seguida, na sala de aula invertida, há o momento considerado como a aula propriamente dita, na qual os alunos verbalizam dúvidas, compreensões e ideias acerca dos conceitos presentes nos recursos introdutórios e viabilizados na pré-aula. O professor, a partir da mediação, vai consolidando as ideias apresentadas e discutidas em um ritmo ditado pelos estudantes. O professor problematiza, estimula a apresentação oral das ideias, propõe atividades que visam desequilibrar o estado cognitivo do estudante, para que, ao solucionar seu problema, avance nesse estado. Nenhum conhecimento deve ser dado/informado aos estudantes, mas sim construídos por eles. O papel mediador do professor também se faz presente no ideário freiriano. A aula dialógica é o caminho para a aprendizagem e a partir de grupo de discussão, o processo educativo vai sendo conduzido, buscando conteúdos problematizadores, realizando as discussões, compartilhando as descobertas, definindo as atividades. Neste sentido, a pedagogia libertadora, dispensa um programa pronto e as atividades tradicionais pautadas no mecanicismo.

Por fim, no terceiro momento de uma sala de aula invertida, nomeado de pós aula, serão disponibilizados aos alunos, textos ou atividades que aprofundem os conceitos trabalhados. Esses materiais, como os da pré-aula, são mais comumente oportunizados em plataformas online. Observa-se que o aluno é autônomo intelectualmente na construção de seus saberes e o professor, o articulador dessa construção. O exercício do desenvolvimento de autonomia intelectual consubstanciado com a formação acadêmica estabelece o aprender e mais que isso o prazer pelo aprender. Estabelece sentido e significado às experiências escolares.

A reflexão sobre essa experiência possibilita observar a superação das limitações individuais para a construção de novos conhecimentos que se tornaram coletivos. Essa construção cooperativa é emancipatória e se transforma em um instrumento que auxilia seus atores a produzirem novos conhecimentos. Conhecimentos esses que contribuem com a superação de intermináveis desafios dispostos no processo de conscientização e libertação em busca de ética, reflexão e diálogo. Condições e valores imprescindíveis na produção de uma realidade, melhor e mais humana

O reconhecimento de que somos sujeitos em plena construção, comprometidos com um processo educativo significativo e prazeroso, permitirá que os desafios se transformem em estímulo na continuidade da construção de uma educação de boa qualidade.

A sala de aula invertida facilita a posição do aluno como ativo, porque

possibilita e cria momentos de discussões, debates e articulação com os temas tratados em sala de aula. Ajuda a desconstruir o que Paulo Freire (2015) chamava de educação bancária e nos imprime a dúvida sobre a positividade de um ensino pautado em um tipo de relação social estabelecida verticalmente, do professor (autoridade intelectual e moral) para o aluno. Entretanto ensinar, diferente do pontuado pelo viés diretivo, deve levar em consideração o contexto, a reflexão, o senso crítico, a relação professor-aluno estabelecida de maneira horizontal, buscando trocas de saberes.

De acordo com Paulo Freire (2015):

É neste sentido que ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos, nem formar ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado. Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto um do outro. (p. 24)

Sendo assim o aluno apropria-se dos conhecimentos e se faz ativo no processo de ensino-aprendizagem, as avaliações se configuram de maneira diferente e flexível, criando um ambiente participativo e que contribua para uma formação global, reflexiva e crítica.

Considerações Finais, ou melhor, algumas reflexões do agora

A sociedade da tecnologia nos conduz a reflexão de que a educação precisa ser adaptada as novas exigências. A educação, em um sentido amplo, tem por função social, desde que “a configuração social da espécie se transforma em um fator decisivo de hominização”, preparar as novas gerações para sua participação no mundo do trabalho e na vida pública (Gómez, 1998, p.13). O *locus* eleito para a viabilização deste princípio, foi e é a escola. Deste modo, em um tempo que a tecnologia gerencia o sistema de produção e organiza as estruturas sociais, parece natural que a teorização sobre o ensinar e o aprender circule sob essa ceara. Discursos, artigos, sites, páginas do Instagram trazem em diversos formatos teorizações e sugestões sobre a inserção da tecnologia no cotidiano escolar; a tecnologia na sala de aula.

Neste contexto, a sala de aula invertida, ganha adeptos e passa a ser divulgada como uma das alternativas contemporâneas de “modernizar” o processo educativo. Coligada as metodologias ativas, propõe colocar o aluno no centro do processo de ensino aprendizagem lhe dando voz e autonomia para a construção ativa do conhecimento curricularizado. Sob essa vertente, o aluno é percebido como sujeito que influi nos resultados do ensinar e do aprender, como consequência de suas (re)elaborações pessoais. É um aluno mediador: mediador no sentido de acoplar atividades e intervir em seu processo de aprendizagem.

Certamente, o papel do professor, enquanto mediador também se torna decisivo nesta concepção. A aprendizagem não pode ser concebida como algo diretamente ofertado, mas elemento que influenciará os resultados somente na medida em que ativam nos alunos respostas de processamento de informações a partir do pesquisar e do pensar.

É neste sentido que, que o professor com comportamento mediador terá alunos que sob mesmas estratégias de ensino, podem ativar diferentes processos cognitivos e afetivos, emanando aprendizagens muito diferente.

Seguindo as proposições freirianas, esse enfoque delibera que o estudante não é um passivo receptor de estímulos e informações e que o conhecimento, nunca é uma simples e fiel cópia da realidade, mas uma verdadeira elaboração e reelaboração subjetiva, assemelhando-se assim, com o ideário proposto da “sala de aula invertida”.

É o ideário de uma sala de aula percebida de modo sistêmico, estreitando seu cotidiano a um sistema social, aberto, de comunicação e de troca. Segundo Gómez (b1998), o sistema aberto, não permite explicar situações educativas sem antes, conhecer a estrutura e o funcionamento do conjunto, além de suas conexões com outros sistemas externos a sala de aula e a escola. Neste sentido, estabelece como fronteiras da vida da aula e o mundo, características multidimensionais, simultâneas, imprevisíveis e históricas. A vida da aula sob a ótica freiriana, bem como, imbuída pela proposta da sala de aula invertida obedece a um movimento complexo e dialético do aprender. Movimento *sine qua non*, com o educar ativo, reflexivo e coletivo aqui estabelecido como ideal.

Mesmo que a concepção de educação esteja longe da realidade social atual, se faz importante ater-se à escola de nosso tempo vivido; uma escola, ávida por uma pedagogia humanista, libertária e emancipadora e é sob essa ótica que a discussão sobre as denominadas metodologias ativas, especificamente, sala de aula invertida, aqui se firma.

A curiosidade como possibilidade da aquisição de conhecimento é o que move o ideário apresentado e mais, pensar em um saber dinâmico, a ser criado e recriado à medida em que o mundo se transforma colocando sempre, o estudante no centro do processo de aprendizagem e o concebendo como ser capaz de desenvolver-se nos impulsiona.

Paulo Freire afirmou que o propósito do conhecimento é a humanização que se baseia no diálogo crítico e, por isso, libertador, como resultado da reflexão-ação. Defendendo essa ideia compreende-se que um ser sócio-histórico atuante na construção de seus saberes, alcançará um pensar autônomo atingindo o objetivo de liberdade que aqui propomos como fruto de uma educação/aprendizagem verdadeiramente ativa.

Neste sentido, entende-se que a forma de ensinar contribui significativamente com a metodologia aplicada nas escolas, mas com um diferencial, contextualiza a realidade dos jovens, das crianças de uma geração tecnológica, sem perder aspectos como a importância da cooperação, da humanização, da harmonia entre o uso das novas tecnologias com o processo de ensino aprendizagem. Uma metodologia ajustada a seu tempo histórico, que conduz os estudantes a olharem para si e, também, para os outros, potencializando as individualidades sem perder a noção de grupo, sociedade e de seu potencial de humanização aproximando-se assim, dos princípios freirianos.

A escola deve contribuir na leitura de mundo para que possamos como disse Freire, transformá-lo. Para uma aprendizagem ativa necessitamos de metodologias ativas para que a sala de aula seja um espaço de produção-troca de conhecimento em que os temas estudados se transformem em ação para que sejam superados desafios e dilemas da realidade.

Para que possamos ler o mundo com olhos próprios e, assim, transformá-lo, necessitaremos de professores que se disponibilizem a retirar não somente da metodologia aqui apresentada como das demais os benefícios possíveis criando alternativas, propostas e condições para o estímulo das habilidades dos estudantes.

Referência Bibliográfica

ESTEVE, José M. *Mudanças sociais e função docente*. In: NÓVOA, Antônio (Org.) *Profissão professor*. Porto: Porto Editora, 1992, p. 93-124

FAVA, Rui. *Educação para o século XXI: a era do indivíduo digital*. São Paulo: Saraiva, 2016.

FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. 14. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983

_____. *Pedagogia do Oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. *Pedagogia da Esperança*. Um reencontro com a Pedagogia do oprimido. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

_____. *Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

_____. *Educação e atualidade brasileira*. São Paulo: Cortez/IPF, 2001.

_____. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 51. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015

FERREIRA, N. S. C. (2000) *A gestão enquanto instrumento para a construção e qualificação da educação*. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/gestao.pdf> Acesso em: 26 de junho de 2022.

GOMEZ, A. I. P. *As funções sociais da escola: da reprodução à reconstrução crítica do conhecimento e da experiência*. In: Compreender e transformar o ensino. J. Gimeno Sacristán e A. I. Péres Gómez; trad: Ernani, F. da Fonseca Rosa. 4ª edição. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

_____. (b) *Ensino para a compreensão*. In: Compreender e transformar o ensino. J. Gimeno Sacristán e A. I. Péres Gómez; trad: Ernani, F. da Fonseca Rosa. 4ª edição. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

LIBÂNEO, José Carlos. *Organização e gestão da escola: teoria e prática*. 5ª ed. Goiânia: Alternativa, 2004.

MEDINA, C. B e RODRIGUES, B. P. L. *Ensino Híbrido: a sala de aula invertida como um modelo pedagógico para a educação do tempo histórico atual*. In: Diálogos Educacionais: entre teorias e práticas. Ipiranga: Schreibern, 2021.

MEYER, Dagmar E., PARAÍSO, Marlucy A. *Metodologias de pesquisas pós-críticas em Educação*. Belo Horizonte – MG. Mazza Edições, 2012.

MOREIRA, Antonio F. B. *Currículo, diferença cultural e diálogo*. Educação e Sociedade. Campinas-SP, n.79, p.15-38. 2002.

TOZONI-REIS, Marília Freitas de Campos. *Temas ambientais como “temas geradores”: contribuições para uma metodologia educativa ambiental crítica, transformadora e emancipatória*. Educar em Revista [online]. 2006, n. 27 [Acessado 28 Abril 2022], pp. 93-110. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0104-40602006000100007>>. Epub 10 Jul 2007. ISSN 1984-0411. <https://doi.org/10.1590/S0104-40602006000100007>.

VALENTE, J. A. *Blended learning e as mudanças no ensino superior: a proposta da sala de aula invertida*. Educar em Revista [online]. 2014, v. 00, spe 4 [Acessado 28 Abril 2022], pp. 79-97. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/0104-4060.38645>>. ISSN 1984-0411. <https://doi.org/10.1590/0104-4060.38645>.

UMA EXPERIÊNCIA, MUITAS TRANSFORMAÇÕES A PARTIR DA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA DO PROGRAMA ALFABETIZAÇÃO SOLIDÁRIA NO RIO GRANDE DO NORTE

Ana Enedi Prince¹

Roberto Gomes Monção Junior²

INTRODUÇÃO

Esse capítulo tem como objetivo tecer reflexões e considerações relativas à minha experiência como Coordenadora Pedagógica Setorial -, relacionada à alfabetização de jovens e adultos (parceria estabelecida entre a Universidade do Vale do Paraíba - Univap e o Programa Alfabetização Solidária), nas cidades de Vila Flôr e Canguaretama, ambas no Estado do Rio Grande do Norte, utilizando dessa forma, o método Paulo Freire de alfabetização.³

- 1 Pós Doutora e Doutora em História pela USP – Universidade de São Paulo. Idealizadora da série “Tuberculose e História”. Pesquisadora e Diretora da FEA – Faculdade de Educação e Artes da Univap – Universidade do Vale do Paraíba. (prince@univap.br)
- 2 Doutorando e mestre em Planejamento Urbano e Regional da linha de pesquisa Planejamento, Espaço e Cultura do IP&D – Instituto de Pesquisa e Desenvolvimento da Univap - Universidade do Vale do Paraíba. Professor da FEA – Faculdade de Educação e Artes da Univap. (rgmoncao@yahoo.com.br)
- 3 Aplicado há mais de 50 anos (1963), o método Paulo Freire de Alfabetização foi testado pela primeira vez na cidade de Angicos, no sertão do Rio Grande do Norte. Recentemente tive a oportunidade de participar de um evento em Portugal, onde membros do Instituto Paulo Freire relataram com detalhes essa incrível experiência, o que me fez vir até aqui e compartilhar com vocês. A experiência, inédita no Brasil, tinha uma meta ousada: alfabetizar adultos em 40 horas de aula, sem cartilha. Mas não era só isso. Paulo Freire pretendia despertar a consciência política. Desafio lançado, Freire teve todo um contato prévio com os participantes, estudando suas realidades, as histórias de vidas e o contexto em que os aprendizes estavam inseridos. Um grupo de educadores esteve junto de Freire nesta experiência em Angicos. Na etapa de investigação, aluno e professor buscam, no universo vocabular do aluno e da sociedade onde ele vive, as palavras e temas centrais de sua biografia. Em Angicos, foram escolhidas uma média de 410 palavras, que foram descobertas através do bate-papo com os futuros aprendizes. Com isso, uma equipe de educadores define quais são as palavras geradoras.
Na segunda etapa, a de tematização, eles codificam e decodificam esses temas, buscando o seu significado social, tomando assim consciência do mundo vivido pelos alunos. É nesse momento que os educadores fazem associação das palavras com alguma situação cotidiana, conhecida por todos. Exemplo: A palavra ‘feira’ era acompanhada de uma imagem com uma mulher indo comprar ‘milho’, assim os estudantes associavam as palavras com

O Programa Alfabetização Solidária foi desenvolvido pelo Conselho da Comunidade Solidária do Governo Federal, criado em 1997, cujo objetivo era alfabetizar jovens e adultos nas cidades com maior índice de analfabetismo segundo o IBGE. Tinha o status de organização não governamental, com atuação reconhecida pela Unesco que, em 1999, lhe concedeu o prêmio de “Iniciativas Bem-Sucedidas” na área de educação. Jovens na faixa etária de 12 a 18 anos eram o principal alvo do programa, que também aceitava adultos interessados em participar.

O programa procurava consolidar o modelo solidário, unindo cinco parceiros: Governo Federal, por meio do Ministério da Educação (MEC), o Conselho da Comunidade Solidária, empresas, universidades e prefeituras. Até o final do ano 2000, o Alfabetização Solidária atingiu a marca de 1,5 milhão de alunos atendidos em 1.016 municípios brasileiros, conforme dados da Folha Online. O custo por aluno era dividido ao meio pelo MEC e pelos parceiros do programa (empresas, instituições e pessoas físicas).

Os alfabetizadores do programa eram jovens do próprio município que cursavam o ensino médio, magistério ou a 8ª série do ensino fundamental, que recebiam bolsas. As universidades parceiras coordenavam as atividades de alfabetização desenvolvidas, trabalhando na avaliação, capacitação e acompanhamento dos alfabetizadores, selecionados entre os moradores do município ou área onde eram montadas as salas de aula.

Segundo a coordenação do programa, o Alfabetização Solidária era desenvolvido por meio de módulos que tinham duração de seis meses: um mês, em média, para a capacitação dos alfabetizadores nas universidades e cinco para o curso de alfabetização nas comunidades. A infraestrutura para a realização das aulas era fornecida pelas prefeituras locais, que forneciam materiais como quadro e giz. Elas também colocavam à disposição dos grupos as salas de aula.

Nessa ocasião, constatei aprendizagens significativas tanto para as

algo que era comum para eles (a compra de milho na feira).

E no final, a etapa de problematização, aluno e professor buscam superar uma primeira visão mágica por uma visão crítica do mundo, partindo para a transformação do contexto vivido.

No método freiriano, segundo Moacir Gadotti, aprendiz de Freire e diretor do Instituto Paulo Freire, se decorria de um “processo de substituição de elementos reais por elementos simbólicos”, com a utilização de cartazes, projeções na parede, discussões e leitura, “sequência inversa à utilizada para crianças, em que a leitura figura como elemento instrumental de construção e enriquecimento dos círculos de representação mentais”.

Gadotti ainda diz: “No pensamento de Paulo Freire, tanto os alunos quanto os professores são transformados em pesquisadores críticos. Os alunos não são uma lata vazia para ser enchida pelo professor.” Isso é incrível e faz todo o sentido, seja na pedagogia, na hebegogia ou na andragogia. Não podemos esperar que nossos alunos cheguem em sala de aula sem sentimentos, experiências, histórias, motivações pessoais, preconceitos, etc. <https://andragogiabrasil.com.br/metodo-paulo-freire-de-alfabetizacao/>

peessoas que ensinavam como para as que aprendiam. Nesse contexto, realizava a seleção de professores alfabetizadores nesses municípios, desenvolvia o processo de formação continuada, orientando o processo de ensino e aprendizagem, a fim de se otimizar o uso do material didático e pedagógico fornecido pelo referido Programa. O professor mestre Roberto Gomes Monção Junior, apoiou-me naqueles momentos, preparando os materiais e a capacitação que iria ser ministrada.

Construiu-se o referencial teórico, para a realização deste trabalho, a partir dos pressupostos de Freire (1987) Haidt (1994), e dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs (1997). Esta pesquisa realizou-se, por meio de um trabalho de campo, nos anos de 2004 e 2005, nas cidades de Vila Flôr e de Canguaretama, municípios do Rio Grande do Norte.

Os dados foram coletados por intermédio de registros das observações, em salas de aula de alfabetização de jovens e adultos; e, também, por meio de entrevistas realizadas, mensalmente, com alfabetizadores desses municípios, durante o período de capacitação.

Como coordenadora pedagógica, tive uma função significativa na formação de professores alfabetizadores, por propiciar a educação continuada em serviço, e, dessa forma, possibilitei-lhes espaços para que refletissem sobre a sua atuação em sala de aula, permitindo-lhes, assim, que atualizassem os seus conhecimentos, por intermédio de constantes estudos e reflexões que aliados à teoria e à prática alfabetizadora, possibilitava-lhes a transposição desses conhecimentos para o cotidiano escolar, e, concomitantemente, para a vida discente.

Atuei nos municípios de Canguaretama e Vila Flôr / RN, nos anos de 2004 e 2005. A cada início de semestre, realizava a seleção de alfabetizadores, em que avaliava as possibilidades e disponibilidades que os candidatos apresentavam para atuarem, proficientemente, no Programa, uma vez que, segundo a filosofia popular “Bom o professor, melhor o aluno”. Uma das questões importantes para o bom desempenho desse segmento de ensino é a formação de professores, no sentido de se desenvolver uma prática pedagógica articulada com as necessidades desses jovens e adultos.

Formar o professor é capacitá-lo, em uma área específica, com questões teóricas e metodológicas, articuladas a uma ação escolar na sua totalidade. Nessa perspectiva, a formação do professor toma contornos mais amplos, promove novas exigências.

Práticas relacionadas à educação de jovens e adultos têm evidenciado, para o seu sucesso, a necessidade de uma metodologia que respeite e valorize os saberes já adquiridos pelos educandos ao longo de suas vidas, nos espaços e tempos mais diversos e de maneiras diferenciadas.

A capacitação às pessoas selecionadas era promovido mensalmente - a cada visita aos municípios -, em forma de “oficinas pedagógicas”, nas quais eram trabalhadas, com os alfabetizadores, interdisciplinarmente, metodologias diversificadas do ensino da língua portuguesa, matemática, noções gerais de geografia, história, ciências e artes e o resgate da cultura regional, por intermédio das lendas e músicas. Nessas ocasiões, produzíamos materiais para serem trabalhados em sala de aula, a partir de sucatas que os alfabetizadores levavam aos treinamentos. Era gratificante visitar as salas de aula, as quais funcionavam no período noturno, e, nesses locais, constatar que os alfabetizadores incrementavam as atividades desenvolvidas nas “oficinas pedagógicas”, para as proporem a seus alunos.

As visitas mensais a essas salas de aulas subsidiaram o redirecionamento do processo de alfabetização e garantiram uma aprendizagem interdisciplinar, proficiente, de forma contextualizada, uma vez que, da coleta de dados, análise e interpretação da realidade discente, realizadas no contexto escolar, eram estabelecidos os objetivos, selecionadas as metodologias e mapeados os conteúdos, para propor aos alunos novos desafios que, aceitos e transpostos, colocavam cada aprendente em uma nova realidade de conhecimentos construídos.

Os textos utilizados em sala de aula pelos alfabetizadores eram significativos e ligados ao cotidiano discente. Textos com os quais o aluno tivesse familiaridade, e que, a partir das ideias neles contidas buscasse as respostas que necessitava para desenvolver as atividades que lhes eram propostas. Acredito que a dificuldade para ler uma palavra se intensifica quando esta se encontra descontextualizada na atividade de análise típica do contexto escolar, pois, segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997, p. 35):

Se o objetivo é que o aluno aprenda a produzir e a interpretar textos, não é possível tomar como unidade básica de ensino, nem a letra, nem a sílaba, nem a palavra, nem a frase que, descontextualizadas, pouco têm a ver com a competência discursiva, que é a questão central. Dentro desse marco, a unidade básica do ensino só pode ser o texto, mas isso não significa que não se enfoquem palavras ou frases nas situações didáticas específicas que o exigem. (Parâmetros Curriculares Nacionais 1997, p. 35).

Constitui-se função da escola propiciar aos alunos a apropriação da leitura e da escrita para que, dessa forma, ocorra uma transposição para a sua vida social. E, nesse processo de ação reflexão-redirecionamento-ação, refletindo sobre as práticas dos alfabetizadores, os tropeços e as conquistas discentes, podem-se instalar ações significativas e transformadoras que possibilitem o desenvolvimento do senso crítico, da autoestima, da autoconfiança e da autonomia, para a construção de cidadãos que possam atuar, de forma democrática, na comunidade em que estão inseridos.

Ao ensinar, também, aprendi muito com os alfabetizadores com quem,

nessa ocasião, tive contato, e, nesse processo, descobri professores maravilhosos e maravilhados pela arte de ensinar. Docentes com práticas metodológicas para se evitar a evasão discente, pois esta, muitas vezes, poderia comprometer o bom desenvolvimento do Programa, visto que o sucesso deste está, intrinsecamente, ligado à atuação do professor em sala de aula e à frequência do aluno.

Em diálogos estabelecidos com os alfabetizando, para elevar a sua autoestima, apresentava-lhes o texto “A canoa”, apontada por Paulo Freire. A partir das ideias contidas nesse texto, esse autor nos aconselha a valorizar, indistintamente, todas as pessoas com as quais tenhamos contato, uma vez que cada uma delas tem algo de diferente para nos ensinar:

Em um largo rio, de difícil travessia, havia um barqueiro que atravessava as pessoas de um lado para o outro. Em uma das viagens iam um advogado e uma professora. Como quem gosta de falar muito, o advogado pergunta ao barqueiro: ___ Companheiro, você entende de leis? Não. – Responde o barqueiro. E o advogado compadecido: É pena, você perdeu metade da vida! A professora muito social entra na conversa: Seu barqueiro, você sabe ler e escrever? Também não. – Responde o remador. Que pena! – Condói-se a mestra – Você perdeu a metade da vida! Nisso chega uma onda bastante forte e vira o barco. O canoeiro preocupado, pergunta: Vocês sabem nadar? Não! – Responderam eles rapidamente. Então é uma pena – Concluiu o barqueiro – Vocês perderam toda a vida!

Nesse texto, podemos observar que “não há saber mais ou saber menos: Há saberes diferenciados”, e, a partir dessa afirmação, dizia aos alfabetizadores e alfabetizando que o não saber ler e escrever se constitui em apenas um pedacinho da vida, mas que eles possuíam muitos outros conhecimentos os quais serviriam de ponto de partida para se apropriarem da leitura e da escrita, e, quando isso acontecesse, estariam completos.

Nessas ocasiões, percebia que a minha fala elevava muito a autoestima de todos, e, a partir daí, ouvia depoimentos diferenciados e emocionados, tais como: “na minha idade, quarenta e cinco anos, estou conhecendo um colégio pelo lado de dentro, e o melhor, estou aprendendo a ler e escrever”; ou o de um senhor, com setenta e cinco anos de idade, que nasceu com dificuldades auditivas: “A vida inteira pensei que era meio surdo, mas, agora, que estou aprendendo a ler e a escrever, percebi que, durante toda a minha vida, fui muito cego”, ou,

ainda, de um senhor cuja filha era alfabetizadora na localidade: “Fiquei sozinho no boteco, enquanto meus amigos estavam aprendendo com minha filha ensinando, e eu estou ficando para trás. Então, aqui estou, e contente por ter vindo aprender”; ou, ainda, também, “Eu não preciso sujar mais o dedo para assinar o meu nome, agora, sei ler e escrever”.

Esses depoimentos me traziam à lembrança os versos de Bernardes (2005):

Queremos formar sujeito...
Sujeito de sua glória,
Sujeito que não se assujeita,
Sujeito de aberto peito,
Sujeito de ações refeitas,
Sujeito de sua própria história.

Segundo Teixeira (1947), democracia é literalmente educação. Educação é a base, o fundamento, a condição primordial para a democracia. A justiça social, por excelência, da democracia consiste nessa conquista da igualdade de oportunidades pela educação. Nascemos desiguais, nascemos ignorantes, e, portanto, nascemos escravos. É a educação que pode mudar. A educação como possibilidade de transformação era o que notávamos nos depoimentos dados pelos alfabetizando, pois esses alunos tinham as suas vidas modificadas para melhor, em virtude de estarem participando do processo de ensino e aprendizagem de um Projeto que lhes possibilitava a aquisição da escrita.

Para Mougnotte (1994), o principal paradoxo da democracia persiste: “ela não existe sem uma educação apropriada do povo para fazê-la funcionar”; ou seja, sem a formação de cidadãos democráticos. E a formação de cidadãos democráticos supõe a preexistência destes como educadores do povo, tanto no Estado quanto na sociedade civil.

A Alfabetização de jovens e adultos se constituiu em um marco em minha vida, tanto como pessoa, como profissional da educação, uma vez que essa experiência foi, também, substancial a redimensionamentos de meus paradigmas, em relação a meus projetos relativos à minha práxis pedagógica cotidiana e, principalmente, a meus projetos de vida.

O ato de alfabetizar, a partir dessas experiências, tornou-se, para mim, muito mais significativo, pois, como aponta Bernardes (2005):

Alfabetizar é extrair vergalhão
Dos que vêm sem muito enxergar,
É pôr letras na visão,
É dar voz: re-significar

Minha vida, enquanto profissional da Educação, perpassou da pré-escola aos cursos de pós-graduação, e posso afirmar, com convicção, que trabalhar com alfabetização de jovens e adultos é prazeroso e, acima de tudo, gratificante.

Segundo a Declaração da Cúpula Mundial da Educação, da ONU, em seu Artigo sexto: “A educação enquanto um direito humano fundamental é a chave para um desenvolvimento sustentável, assim como para assegurar a paz e a estabilidade entre países e, portanto, um meio indispensável para alcançar a participação efetiva nas sociedades e economias do século XXI. Não se pode mais postergar esforços para atingir as metas da Educação Para Todos. As necessidades básicas da aprendizagem podem e devem ser alcançadas com urgência.”

Constatedo isso ao atuar, durante dois anos, no Projeto Alfabetização de Jovens e Adultos, como coordenadora pedagógica setorial nas cidades de Canguaretama e Vila Flôr, localizadas no Estado do Rio Grande do Norte.

A educação de jovens e adultos se constituía em meta de projetos que tinha como objetivo a alfabetização de pessoas em diversas localidades brasileiras. Esses projetos buscavam otimizar as condições para a realização da aprendizagem, em relação à aquisição da linguagem escrita. Para a consecução desse objetivo eram somados esforços entre órgãos de diferentes segmentos sociais.

O Projeto Alfabetização Solidária de Jovens e Adultos, conjunção de forças entre a Universidade, o Município e a União, realizou ações significativas e proficientes nas localidades em que se propõe atuar. Seus principais objetivos eram: reduzir o índice de analfabetismo; alfabetizar jovens e adultos; estimular parcerias e responsabilidades sociais no setor público e na iniciativa privada; e promover a cidadania.

De acordo com o Parecer CNE/CEB, a Educação de Jovens e Adultos (EJA) é um programa que busca reparar àqueles que não tiveram acesso à leitura e à escrita ao longo da vida. A privação da aquisição do letramento é uma perda significativa para a sociedade. Nessa perspectiva, Magda Soares (1995) defende que

(...) um adulto pode ser analfabeto, porque marginalizado social e economicamente, mas, se vive em um meio em que a leitura e a escrita têm presença forte, se se interessa pela leitura de jornais feita por um alfabetizado, se recebem cartas que outros leem para eles, se dita cartas para que um alfabetizado as escreva, (...), se pede a alguém que lhe leia avisos ou indicações afixados em algum lugar, esse analfabeto é, de certa forma, letrado, porque faz uso da escrita, envolve-se em práticas sociais de leitura e de escrita. (SOARES, 1995, p.24)

O Ministério da Educação produziu um material didático específico, para a alfabetização de jovens e adultos, voltado para o ensino da leitura, escrita e aprendizagem matemática, baseado no Método Paulo Freire.

No final da década de 50, os pressupostos teóricos de Paulo Freire serviram

de parâmetro aos principais programas de alfabetização de adultos, segundo os quais os analfabetos eram conhecidos como homens e mulheres produtivos, que possuíam uma cultura e leitura de mundo, uma vez que, segundo esse autor “a leitura de mundo precede a leitura da palavra”. Freire também criticou a educação bancária que considerava o analfabeto uma espécie de gaveta vazia, na qual o educador deveria depositar o conhecimento sócio-histórico produzido pela humanidade; e, para Haidt (1994, p. 130), muitas dessas experiências podem ser relatadas como forma contributiva à expansão da pesquisa científica na Educação de Jovens e Adultos:

Um conteúdo será significativo e interessante para o aluno quando estiver relacionado às experiências por ele vivenciadas. Por isso, o professor deve procurar relacionar, sempre que possível, os novos conhecimentos, a serem adquiridos pelos alunos, com suas experiências e conhecimentos anteriores fazendo uma ponte para ligar o já conhecido ao conhecido novo e ao desconhecido. É esta ligação do conhecido vivenciado ao desconhecido novo que torna o conteúdo significativo e interessante.

Sendo assim, o objetivo deste capítulo se constitui em tecer reflexões e considerações gerais relativas a uma experiência e a algumas das muitas transformações que ocorreram por ocasião da realização do Projeto em dois dos municípios do Rio Grande do Norte (Canguaretama e Vila Flôr), do qual participaram, além do governo federal, as secretarias municipais, e esta professora, como Coordenadora Pedagógica Setorial, e representante da Universidade do Vale do Paraíba - Univap, da cidade de São José dos Campos, do Estado de São Paulo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O sucesso de um Projeto de Educação de Jovens e Adultos depende do somatório de forças, da conjunção de objetivos, de metodologias eficientes, e, principalmente, da crença na transformação de realidades.

Dessa forma, a educação de jovens e adultos não se configura em problemas de alguns, mas sim em conquistas de todos, visto que a consecução de seus objetivos promove mudanças significativas na realidade daqueles que, por motivos diversos, foram-lhes sonegadas a construção de conhecimentos, as opções de projetos de vidas a serem trilhados, as luzes do saber que, quiçá, tornar-lhes-iam outras pessoas, que trilhariam outros caminhos, em outras realidades.

Mensalmente, ao chegar aos municípios de Vila Flor e de Canguaretama, sentia-me contagiada pelo sorriso e pelo brilho que haviam se instalado nos olhos daqueles Jovens e Adultos que estavam se alfabetizando, e que, agora, sentiam-se lembrados e, por isso, apresentavam-se prontos para novas empreitadas, em busca da construção de seus conhecimentos, de seus novos projetos, de

sua nova vida, e há de se destacar, contando com alfabetizadores de suas localidades - como mediadores -, no processo de aquisição de seus novos saberes. A principal motivação dos jovens e adultos que ingressam em cursos de alfabetização é, segundo seus depoimentos, “aprender a ler e a escrever”, “conseguir um emprego melhor”, “ter autoconfiança”, “ter autoestima”, “entender melhor as coisas”, “falar bem”, “ser gente” e “aprender a trabalhar coletivamente”.

Como Coordenadora Pedagógica Setorial, pude constatar que, em âmbito nacional, as diferenças culturais entre coordenadores, alfabetizadores e alfabetizados acabaram encontrando semelhanças incríveis que contribuíram de maneira significativa para a construção social, política, ideológica e cultural da sociedade brasileira.

Nas capacitações realizadas mensalmente, sempre procurei conscientizar os professores alfabetizadores sobre a importância de se construir uma escola voltada para a formação de cidadãos, criando condições que permitam aos jovens e adultos terem acesso ao conjunto desconhecimentos socialmente elaborados e reconhecidos como necessários ao exercício da cidadania. Sendo assim, é função do professor alfabetizador instrumentalizar o alfabetizando para uma atuação crítica e produtiva no processo de transformação e construção de uma sociedade justa, humanitária e igualitária.

Referências Bibliográficas

- BERNARDES, A. C. Versos x Versos. Taubaté/SP: Editora e Livraria Universitária – Cabral, 2005.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CEB nº 11/2000. Brasília: Ministério da Educação, 2000.
- BRASIL, Secretaria de Educação de Ensino Fundamental: Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa. Brasília: MEC, 1997.
- FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido. 17 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- HAIDT, Regina Célia Cazause. Curso de Didática Geral. São Paulo, Ática, 1994.
- MOUGNIOTTE, A. Eduquer à la démocratie. Paris: Du Cerf, 1994.
- ONU/DAKAR/SENEGAL. Declaração da Cúpula Mundial de Educação. Artigo 6º. Textos Integrais na Biblioteca Virtual de Direitos Humanos da Universidade de São Paulo – USP, 2000.
- SOARES, Magda. Letramento: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: CEALE/Autêntica, 1998.
- TEIXEIRA, A. Autonomia para a educação (1947). In: Rocha, I. A. L. Anísio em movimento. Salvador: Fundação Anísio Teixeira, 1992.

O CALEIDOSCÓPIO DA OBRA FREIREANA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: LUTAS E CONQUISTAS NA CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE

Camila Beltrão Medina¹

Denise Henrique Mafra²

Maria Angélica Gomes Maia³

Identidade Docente e a (a mais que) necessária reflexão sobre ela

O caleidoscópio é um instrumento óptico que une pedacinhos de espelhos de tamanhos variados promovendo beleza, sinergia, harmonia a partir de uma sucessão de mudanças. Não por acaso esse verbete foi escolhido como título do texto aqui apresentado.

Entende-se que a estruturação do sistema de ensino brasileiro se deu a partir da união de diversos filetes (“pedacinhos de espelhos”). Na Educação Infantil, como parte deste sistema de ensino nacional, não foi diferente. No entanto, sabe-se que historicamente, a sua construção e constituição, não se deram de modo belo, sinérgico e harmônico. Pedacinhos de concepções de ensino, teorias, visões e necessidades de infância, de aspectos para a formação do educador, de interesse de órgãos públicos, unidos e modificados a partir do avanço da ciência e das novas necessidades social, foram refletindo os alicerces e a arquitetura do referido nível de ensino de forma complexa e dialética.

Para Erick Hobsbawm (1988), na passagem do século XIX para o XX, as creches, jardins de infância ou escolas maternas, faziam parte do conjunto de elementos que representava uma sociedade civilizada. Neste sentido, as

1 Doutora em História e Historiografia da Educação pela Universidade de São Paulo – USP; Coordenadora Pedagógica do curso de Pedagogia da Universidade do Vale do Paraíba – Univap, professora em cursos de formação de professores. Contato: camila.medina@univap.br

2 Mestre em Educação pela Universidade Nove de Julho; Coordenadora Pedagógica do Curso de Pedagogia da Universidade Paulista – Unip, professora em cursos de formação de professores e professora aposentada da Rede Estadual de Ensino do Estado de São Paulo. Contato: denise.mafra@docente.unip.br

3 Mestre em Semiótica, Tecnologia de Informação e Educação pela Universidade Braz Cubas; professora em cursos de formação de professores e vasta experiência na Educação Básica. Contato: mamaia@univap.br

instituições de educação infantil que nascem com o propósito de serem um espaço seguro para mães trabalhadoras deixarem seus filhos durante o adiantamento do ofício, tornam-se um referencial de modernidade e de civilidade, oportunizando espaço para a produção de conhecimento sobre desenvolvimento, aprendizagem e cuidado desta determinada faixa etária. Um país moderno e civilizado é aquele que olha para a infância, para sua proteção e atenção as suas necessidades primárias. Vale destacar que a criança que necessita de proteção e cuidado é a inserida em classes sociais desprivilegiadas. É o filho de mãe trabalhadora, que para o sustento da família precisam se afastar da cria.

Tal ideário propagado a partir dos países europeus centrais, berços do trabalho feminino, em especial o trabalho fabril feminino, chega ao Brasil, em um período que as influências teóricas se deslocam da Europa para os EUA e a infância passa a ser discutida e concebida nesse país, como etapa que necessita de proteção, bem como, educação. Uma educação que desde tenra idade estabeleça os valores e princípios da sociedade: constitui-se aqui, “uma pedagogia da submissão, que pretendia preparar os pobres para aceitar a exploração social” (Kuhlmann Jr, 2000, pg 04).

Segundo Moisés Kuhlmann Jr (2000), no Brasil, das primeiras décadas do século XX até 1970, as instituições de educação infantil, foram vagarosamente se expandindo sob duas obliquidades: uma, vinculada ao sistema de educação, atendendo crianças de 4 a 6 anos e, outra, relacionada aos órgãos de saúde e de assistência, unida a educação de modo indireto. Mesmo não sendo regidas por uma determinação nacional, estados brasileiros legislavam no sentido de garantir Escolas Maternais, principalmente voltadas a atenção básica dos filhos de operários, preferencialmente junto às fabricas e com oferta de alimentação às crianças. O cuidar consistia no objetivo central de tais instituições. Higiene e alimentação das crianças se transformam na prioridade desses espaços, esvaindo a necessidade de se ter um profissional da educação, com formação específica e conhecedor de teorias pedagógicas, de desenvolvimento infantil, gestão escolar, ou, com a constituição de uma identidade profissional. É a personificação da figura do cuidador ou, como ficou popularizado, da “tia”.

Sobre isso Paulo Freire (1997 b), chamou a atenção em sua obra *Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar quando*, aludiu que “quanto mais aceitamos ser tias e tios, tanto mais a sociedade estranha que fazemos greve e exige que sejamos bem-comportados”, mais o professor se distancia da constituição de uma identidade profissional e fica navegando em águas fluídas que o levam de um lado para o outro sem oportunizar espaços para uma reflexão sólida sobre o ato de ensinar e aprender. (Freire (b), 1997, p. 33). Segundo palavras do autor:

Ensinar é profissão que envolve certa tarefa, certa militância, certa

especificidade no seu cumprimento enquanto ser tia é viver uma relação de parentesco. Ser professora implica assumir uma profissão enquanto não se é tia por profissão. Se pode ser tio ou tia geograficamente ou afetivamente distante dos sobrinhos, mas não se pode ser autenticamente professora, mesmo num trabalho a longa distância, “longe” dos alunos. (FREIRE (b), 1997, p. 9)

O trabalho pedagógico que deve estar presente na ação docente, em sua competência e em sua ousadia no ato de ensinar, é aquele de quem sabe o que está fazendo e porque o está fazendo. Em cada uma das cartas que formam os capítulos do livro, Freire nos transmite o que há de fundamental na profissão do educador e educadora como o ensino da leitura da palavra para compreensão do mundo, passando pelas relações entre educadores e educandos. Destacamos ainda o livro *Educação e Mudança* em que o autor apresenta como temática principal a conscientização da sociedade, especialmente dos educadores e gestores, e o papel da educação nesse processo.

No primeiro capítulo, “O Compromisso do Profissional com a Sociedade”, Freire (1979) analisa o ser humano enquanto profissional e é também uma apresentação de definições e análises a respeito de compromisso, educação, estrutura social, sociedade entre outras, a fim de estimular e facilitar a opção nos processos de mudança, levando em conta o que deveria ser o principal compromisso de todo e qualquer ser humano que é com sua evolução, melhoria, transformação. Neste sentido, “o compromisso seria uma palavra oca, uma abstração, se não envolvesse a decisão lúcida e profunda de quem o assume. Se não se desse no plano concreto. (FREIRE, 1979, p. 15).

Professoras e professores são agentes *de* e *para* a transformação quando assumem o compromisso com a conscientização de seus educandos/educandas, exatamente por isso, não podem concordar em serem confundidas com as dóceis representações das “tias”, ou, com a ideia de ser um cuidador, amoroso, sério e responsável, mas sem formação científica e profissional. A superação do típico amor à profissão ou a alegoria do sacerdócio deve ser objetivo daqueles e daquelas que, transformadores de sua realidade, trabalham com afinco na construção diária do exercício da cidadania, da consciência e da criticidade. Elementos de valorização do papel do professorado.

O pensar sobre as questões referentes ao educar da criança pequena, invadem as fronteiras do sistema de ensino e colocam as Instituições de Educação Infantil no circuito dos debates e do ideário pedagógico brasileiro, o que acaba por promover sua legalização a partir da Constituição Federal de 1988 que, reconhece o dever do Estado e o direito da criança de ser atendida em creches e pré-escolas, vinculando esse atendimento ao âmbito educacional. A educação passa a ser concebida como Direito Humano Universal, devendo ser ofertada a

TODAS as pessoas.

Sob esses princípios do atendimento escolar a todas as crianças, independente da sua classe social, o referido nível de ensino ganha olhares e, com isso, ampliam-se e solidificam pesquisas voltadas a práticas pedagógicas, a compreensão do pensar e do desenvolvimento de seu público-alvo, bem como, a formação de professores/educadores (e não cuidadores ou “tias”). Com isso, os cursos de Pedagogia, reestruturam suas matrizes curriculares incluindo disciplinas e conteúdos que abordem a história da infância e da constituição da educação infantil, desde o âmbito legal até os fundamentos ideológicos; o aprender formal pela criança pequena e, conseqüentemente o processo de desenvolvimento bio-psico-afetivo-cognitivo-social; práticas pedagógicas adequadas ao pensar e ao momento do desenvolvimento que a criança pequena se encontra; conjecturas sobre a importância do “jogo, brinquedo e brincadeira como instrumento de aprendizagem; o mergulho no pensamento de autores que defendem e propõem teorias pedagógicas para o ensinar e o aprender da crianças pequenas. É o deslocamento de uma instituição, com base assistencialista, voltada ao cuidar, para uma instituição que tem por função, além do cuidar (visto que estamos falando de crianças de faixa etária entre zero e 6 anos), o educar. É a regularização do trabalho docente na Educação Infantil, no âmbito da legislação, fortalecida com o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (Lei 8.069/90), aprovado dois anos após a Constituição de 1988.

O ECA emerge, entre outras questões, a consolidação da inserção das crianças no mundo dos direitos humanos, corroborando para a viabilização de um sistema integrado de promoção e fiscalização de políticas públicas. Subsequente a publicação do ECA, entre os anos de 1994 e 1996, Paschoal e Machado (2009), apontam que o Ministério da Educação, publicou uma série de documentos compondo a Política Nacional de Educação Infantil. Segundo os autores, “tais documentos estabeleceram as diretrizes pedagógicas e de recursos humanos com o objetivo de expandir a oferta de vagas e promover a melhoria da qualidade de atendimento nesse nível de ensino” (Paschoal e Machado, 2009, pg 86).

Entre as diretrizes estabelecidas, mais uma vez a formação de professores entra em voga: “política de formação do profissional de educação infantil, que reafirma a necessidade e a importância de um profissional qualificado e um nível mínimo de escolaridade para atuar nas instituições de educação infantil” ((Paschoal e Machado, 2009, pg 86)

A construção da identidade docente, dos educadores da primeira infância enfrenta, portanto, a partir dos anos noventa (1990), uma ressignificação em representação quanto a valorização e identidade profissional, em decorrência do

reconhecimento da sua importância.

No percurso de construção de identidade do educador tem-se ainda a identificação do professor que atua neste segmento a partir da representação da imagem de “boa moça”, “bom moço”, “a tia” “o tio”, atributos os quais os educadores perdem nome e identidade, como salientado anteriormente.

Toda prática que transforma é alimentada em um exercício de ação-reflexão em que o processo de se conscientizar origina. Trata-se de um processo contínuo próprio de seres humanos comprometidos com a mudança do mundo e de si. A constituição da identidade docente percorre esse caminho, sendo que:

se não o conseguem ao longo de sua experiência, não lhes é possível saber com clareza o que querem, *como caminhar para tratar* o que querem, que implica saber *para quem, contra quem, a favor de quem, de quem* se engajam na melhora de seu próprio saber. (FREIRE, 1997, p.75)

A conscientização é parte de um movimento que se transforma em ação ao compreender a realidade atingindo um nível crítico de conhecimento que volta a inspirar a ação rumando à práxis. Assim, uma identidade educadora demonstra ser um tema intrincado e plurifacetado, pois não se dá num único instante ou local. Essa construção se dá em forma do caleidoscópio aqui já descrito e pode ser vista como bases, fundamentos, das diversas faces e fases que a constitui. É ao longo de toda a trajetória de vida, refletindo sobre sua prática que o educador e a educadora vão se formando, construindo, constituindo sua identidade docente.

Escola, Prefeitura e Universidade: uma parceria na formação e constituição da identidade docente.

No ano de 2019, firmou-se parceria entre uma escola conveniada⁴ da prefeitura do município de São José dos Campos e os cursos de Artes e Pedagogia da Faculdade de Educação e Artes da Universidade do Vale do Paraíba (UNIVAP), na qual foi oportunizada tanto aos docentes da escola – educadores da primeira infância, quanto aos futuros licenciados, reflexões acerca da identidade e do papel do professor: um ofício de comprometimento, preparo científico e social,

4 Escolas conveniadas são instituições de ensino de natureza privadas/filantrópica que se tornam parceiras do governo ao absorver estudantes que não encontram vaga na rede pública. É uma forma encontrada pelo setor público de tentar sanar o problema de escassez de vagas, especialmente no que se refere a creches. Existem dois modelos básicos de escolas conveniadas: creches indiretas que são prédios construídos pela prefeitura e repassados a uma instituição privada que recebe subvenção per capita para seu funcionamento e as creches conveniadas, na qual, toda a estrutura é de responsabilidade da entidade privada, que recebe subvenção per capita da prefeitura para seu funcionamento (Nascimento, Silva, Souza e Alencar, 2022). A instituição de educação infantil analisada neste texto é uma creche conveniada da Prefeitura de São José dos Campos.

bem como, de luta pelo direito a educação (e aqui, a educação infantil, em prol das camadas populares).

Constituiu-se, então, um espaço privilegiado de formação continuada e formação inicial tendo como eixo precípua a práxis pedagógica, em que ser humano/aluno são compreendidos em sua relação com o mundo, um ser em situação que trabalha e transforma o mundo. Portanto, o humano é um ser da “práxis”: da ação e da reflexão.

Destaca-se aqui que a educação compreendida como humanizadora tenha como objetivo substanciar o processo ensino-aprendizagem somando ao currículo trabalhado em sala de aula com os saberes adquiridos pelos alunos a partir de suas vivências pessoais. Para Freire, portanto, a consciência da humanidade se constrói na interação e construção da leitura de mundo de cada ser humano com seu entorno na disposição de conhecer a si e ao mundo. Para que isso ocorra se faz necessário uma “pedagogia da comunicação com a qual pudéssemos vencer o desamor do antidiálogo. Lamentavelmente por uma série de razões esta postura – a do antidiálogo vem sendo mais comum na América Latina.” (FREIRE, 1979, p.69)

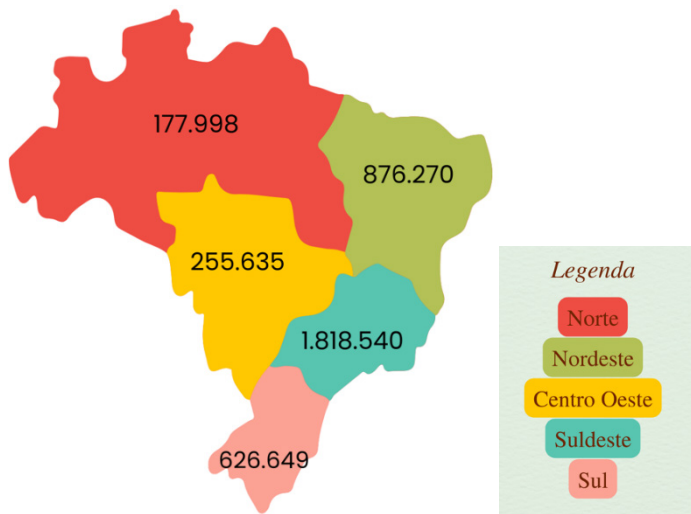
Portanto, seguimos com a perspectiva Freireana (1980) em que, a pedagogia deve ser vislumbrada a partir das relações sociais, produtoras de sociabilidade humana, pois, só assim se torna possível humanizar essas relações, condição fundamental para a educação.

De acordo com Solon Freire (2010 p. 8):

A práxis é um modo de compreender a existência a partir da relação entre subjetividade e objetividade, entre ação e reflexão. Desenvolver um pensamento pedagógico baseado na práxis é possibilitar o élan relacional entre humanização e educação. Enquanto parte do processo educacional, o ato pedagógico requer uma atenção direta aos sujeitos nele envolvidos e aos fins próprios da ação desses sujeitos. Paulo Freire aprofunda o conceito de práxis no universo pedagógico, como sendo a capacidade do sujeito de atuar e refletir, isto é, de transformar a realidade de acordo com as finalidades delineadas pelo próprio ser humano. Concebe uma teoria pedagógica a partir da práxis, da dialética consideração entre a vivência das condições identitárias do ser humano e a sua disposição à educabilidade.

Os dados estatísticos do Censo da Educação Básica, do INEP de 2019 apontam que o total de crianças matriculadas nas creches brasileiras alcançou 3,8 milhões. O Censo Escolar 2019 registrou 71,4 mil creches cadastradas, um aumento de unidades de 2,4% (1,7 mil) em relação ao total de 69,7 mil do ano anterior. Os municípios prevalecem na oferta de creches, com 2,5 milhões de matrículas. Em seguida, vem a rede privada, que conta com 1,3 milhão de alunos. Entre as matrículas em creches particulares, 45,3% (588.479) são em instituições conveniadas com o poder público. O número de creches conveniadas,

de acordo com a pesquisa, é de 6.141 unidades, 21% do total de creches da rede privada, sendo essa a alternativa encontrada na busca atender a demanda da escolarização de crianças de zero a três anos. Segundo o censo citado, as matrículas em creches brasileiras estavam assim distribuídas:



Dados do censo de 2019

Este cenário revela que a região Sudeste tem o maior número de matrículas e, é onde está localizada a cidade de São José dos Campos, com uma população estimada em 737.320 pessoas, salário médio mensal dos trabalhadores formais de 3,5 e com renda mensal per capita de até $\frac{1}{2}$ salário-mínimo, distinguindo-se como um município privilegiado em relação ao estado de São Paulo.

A rede municipal de ensino concentra a maior parte das matrículas da educação infantil, com 71,4%. Em seguida, rede privada com 27,9% (2.505.837) do total. Das matrículas da rede privada, 29,4% pertencem a instituições particulares, comunitárias, confessionais e filantrópicas conveniadas com o poder público. A distribuição de escolas voltadas ao atendimento gratuito na educação infantil no município de São José dos Campos é:

Tipo de escola	Número
EMEIS (escola municipal de educação infantil)	65
CECOI (centro de convivência infantil)	19
CEDIN (centro de educação infantil)	29
CONVENIADA (privadas)	35

A rede municipal de São José dos Campos tem apresentado a ampliação do atendimento como Política de Educação Infantil, no entanto, os dados de

2017 demonstram que, naquele ano, o município não atendeu a demanda total de alunos de 0 a 3 anos. Esses dados indicavam que mais de 5.000 crianças aguardavam por uma vaga na rede. As novas matrículas foram realizadas por meio da construção de nove unidades escolares, reforma e ampliação de outras 34 escolas, que geraram mais de 8.000 vagas, priorizando os que mais precisam. Outras duas unidades para crianças de 0 a 5 anos estavam em construção e em fase de licitação, outra escola de educação infantil estava sendo planejada. O investimento total de 2017 na educação infantil superava R\$ 79 milhões segundo a prefeitura em seu site oficial. (Prefeitura São José dos Campos).⁵

De acordo com a meta e diretriz previstas no Plano Municipal de Ensino (2015-2025), o município deverá universalizar o atendimento da Educação Infantil e, dentro deste contexto, é que realiza a parceria/convênio de compras de vagas excedentes de escolas particulares para o atendimento de crianças de 0 a 6 anos em regime de meio período e integral. Em função do baixo valor pago pelas vagas poucas escolas aderiram ao programa, no entanto, tem sido vislumbrada como uma alternativa para a resolução do problema de escassez de oferta.

Compromisso na parceria pela formação docente

A escola conveniada e que estabeleceu um programa de parceria com a universidade no sentido de capacitar seus professores e os futuros licenciados, tornou-se conveniada da prefeitura em 2019, atendendo um total de 70 crianças de 0 a 5 anos e 11 meses. A universidade firmou apoio pedagógico, por meio de um grupo de docentes da Faculdade de Educação e Artes da UNIVAP, em especial do curso de Pedagogia, estabelecendo uma relação de parceria em estudos e acompanhamento pedagógico das docentes da instituição, além da escola ser credenciada para os estágios supervisionados dos licenciandos de Pedagogia e Artes Visuais.

O estágio obrigatório nos cursos de formação de professores, é definido como o ato educativo escolar supervisionado, desenvolvido no ambiente da escola, integra o itinerário formativo do educando e faz parte do projeto pedagógico do curso. Seu objetivo primeiro consiste na preparação para atuação do fazer docente, no entanto, ao estar em contato com a realidade do ambiente educativo, estabelecendo junto a instituição de educação básica troca de conhecimentos, viabiliza-se a ressignificação e constituição da identidade docente, reiterando o estágio como momento privilegiado da integração teoria e prática, de acordo com a concepção de prática educativa presente na teoria freireana.

Neste sentido, foi desenvolvido um trabalho no qual os licenciandos vivenciaram e acompanharam o desenvolvimento do projeto denominado “O

5 Disponível em: <https://www.sjc.sp.gov.br/secretarias/educacao-e-cidadania/> Acesso em: 10 de maio de 2019).

artista vai à escola”, com o objetivo de propiciar e potencializar a linguagem do desenho tão comum às crianças, que no ato de desenhar apresentam suas ideias e abstrações sobre o mundo que a rodeia.

Durante o ano letivo a escola convidou artistas para uma imersão com os alunos de 2 a 6 anos. As atividades privilegiam o contato das crianças com o convidado a partir de roda de conversa sobre vida, obra e temática de seus trabalhos e, ao longo do ano o artista participa de vivências em que ele e as crianças juntos, vão experimentando materiais, suportes, estilos, linguagens diferentes mediadas num contato direto entre a arte, a figura do artista e o professor que também aprende e explora o que foi realizado em cada encontro ao longo do bimestre.

A culminância do projeto foi uma exposição aberta à comunidade, organizada pela equipe da escola e alunas da Pedagogia. Já passaram pela escola artista importantes do cenário nacional e internacional como: Ramis, Sérgio Capparelli, Mônica Nador, Guataçara Monteiro, Eliana Chaves, Pitiu Bonfim, Lindsay Ribeiro, Camila Nador, Ronaldo Oliveira. É interessante pontuar que o contato direto com a figura do artista permite às crianças ampliarem a compreensão do que teóricos apresentam sobre o desenho seja ele uma garatuja ou uma imagem figurativa são formas genuínas de comunicação da criança, constituindo-se numa forma privilegiada de linguagem e como linguagem, tem seus códigos, signos que devem ser compreendidos, respeitados e estudados pelo professor ao longo de seu trabalho docente.



Fonte: Arquivo pessoal: vivência desenvolvida no primeiro semestre deste ano com a artista plástica Pitiu Bonfim.

Durante o desenvolvimento do projeto, na universidade os licenciandos de Pedagogia e de Artes Visuais participaram de grupos de estudos com o intuito de pesquisar, analisar e refletir sobre fases do desenho infantil, desenvolvimento cognitivo e a utilização dos símbolos pela criança, aprendizagem por meio do lúdico, metodologia e prática de ensino, a arte como uma linguagem e um conteúdo escolar. Esses estudos organizados em relatórios e transpostos em estratégias pedagógicas, foram experienciados na escola conveniada. Assim houve uma migração da produção na universidade para o ambiente educativo da creche e, a experimentação da aplicação desses saberes gerando e promovendo novas reflexões sobre a ação docente e o ser professor. É o exercício de uma educação libertadora para a humanização; da ideia do indeterminismo e do inacabado, sempre estando em um movimento dialético de formação.

A busca constante por aprender, significar e ressignificar conhecimentos, é a premissa inexorável de que existe no ser humano a imaginação e a curiosidade, pois somente por meio dela é possível encontrar o que Paulo Freire nomeia de “*raison d’être*” das coisas. O ser mais, constituindo-se a partir da constante humanização do existir. Humanização pela via da curiosidade que faz o ser humano tomar distância de si mesmo e da vida e lançar-se ao conhecimento, uma epistemologia própria da existência (Solon Freire, 2010, p 72). Como afirma Freire (2016, p. 71): “Ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho, os homens se libertam em comunhão”.

Conclusão ou prelúdio para alcançá-la

A identidade educadora vem apresentada nesse texto como aquilo que se alcança ao longo de um exercício prático efetivo de profissionais que, conhecedores de seus desafios, poderão levantar hipóteses sobre sua realidade e, conhecendo-a, poderão trabalhar para sua transformação. Não existe uma criação mágica, Freire chamou isso de consciência ingênua, mas sim aquela baseada na tomada de consciência da compreensão de seu papel por educadores e educadoras.

Ser essa figura hoje significa teimar, insistir, resistir e exercitar a resiliência, pois a convivência com as contradições diárias nessa profissão reforça o que disse Paulo Freire (1997) “o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática” (p.44). É, então, um exercício para uma eterna formação pessoal e profissional refletindo, pesquisando e redirecionando a ação docente, ressignificando os saberes no cotidiano de sua prática contribuindo com uma educação para a emancipação.

Neste sentido, buscou-se nesse texto compor um caleidoscópio a partir

de proposições teóricas de Paulo Freire com uma breve constituição da história da educação infantil no Brasil somados a um projeto pedagógico desenvolvido em uma instituição de ensino para crianças de 0 a 5 anos, a formação continuada de professores desta instituição e a formação inicial de estudantes licenciandos em Pedagogia e Artes Visuais. Colocando como ponto axial a composição da identidade docente, visto que o ser professor perpassa por uma educação humanista e crítica.

A educação humanista e, portanto, democrática, deve compor-se a partir da preparação técnica e científica dos indivíduos. Uma educação que pelo diálogo alcance o desenvolvimento e a democracia, efetivando, exclusivamente por esse meio, o processo educativo e, assim, permitindo uma educação pela participação, que desenvolva o homem brasileiro e sua criticidade (Freire, 1979). Correspondendo a esse ideário – o diálogo como essência do ato educativo – que se estabeleceu a parceria entre a escola conveniada e a universidade.

Ao aluno estagiário foi proporcionada oportunidade de participação e observação ativa na construção de um projeto vinculado à prática educativa para crianças de 0 a 6 anos, vivenciando de fato o processo de aprendizagem infantil com suas singularidades, a maneira peculiar de como as crianças aprendem e a importância da afetividade na construção de crianças felizes, cheia de vida, e sonhos.

Aos professores da escola parceira os fóruns de discussão sobre fundamentos teóricos alicerces de suas ações cotidianas, permeadas pela visão dos artistas convidados, consubstanciou autoavaliação sobre seus saberes teóricos e práticos, permitindo trilhar novas reflexões sobre sua ação docente. E as crianças que foram respeitadas em seu processo de aprendizagem e, principalmente em seu direito a educação de qualidade.

Nossa capacidade de aprendizagem é um eterno construir e reconstruir, significar e ressignificar, é transformar, é refazimento, pois ser freireano significa reinventar, reformular, recriar, recompor e reconstituir cotidianamente nossas práticas.

Referências Bibliográficas:

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Censo da Educação Básica 2019: notas estatísticas. Brasília, 2020. Disponível em: https://r.search.yahoo.com/_ylt=AwrFRwJxLMNiUmwu-pJvz6Qt.;_ylu=Y29sbwNiZjEEcG9zAzEEdnRpZAMEc2VjA3Ny/RV=2/RE=1656986866/RO=10/RU=https%3a%2f%2fdownload.inep.gov.br%2fpublicacoes%2finstitucionais%2festatisticas_e_indicadores%2fnotas_estatisticas_censo_da_educacao_basica_2019.pdf/RK=2/RS=PW8UIJhGhORz7Gp1zqA-2CWEQY9Q- Acesso em: 04 de julho de 2022.

FREIRE, Paulo. Educação e Mudança/Paulo Freire; tradução de Moacir Gadotti e Lilian Lopes Martin – Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

_____. Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire; [tradução Katia de Melle e Silva; revisão técnica de Benedito Eliseu Leite Cintra – 3ª ed. – São Paulo: Moraes, 1980.

_____. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra. 1997.

_____(b). Professora sim, tia não. São Paulo. Olho D'Água, 1997.

HOBSBAWM, E.J. *A Era dos impérios*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

KUHLMANN JR, Moisés. *Histórias da Educação Infantil Brasileira*. Disponível em: https://r.search.yahoo.com/_ylt=AwrFQm1uobli7pMntdXz-6Qt.;_ylu=Y29sbwNiZjEEcG9zAzUEdnRpZAMEc2VjA3Ny/RV=2/RE=1656361455/RO=10/RU=https%3a%2f%2fwww.scielo.br%2f%2frbedu%2fa%2fCNXbjFdfdk9DNwWT5JCHVsJ%2f/RK=2/RS=_6B7Spe9C8q-qb5iyOUqyKbizCw- Acesso em: 27 de junho de 2022.

NASCIMENTO, Ana Paula Santiago do, SILVA, Cleber Nelson de Oliveira, SOUZA, Eliano Macedo e ALENCAR, Felipe. *Creches Conveniadas e Compra de Vagas na Cidade de São Paulo: formas de privatização da Educação Infantil*. FINEDUCA - Revista de Financiamento da Educação: v. 12 (2022). Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/fineduca/article/view/110081> Acesso em: 04 de julho de 2022.

Prefeitura São José dos Campos. Educação e Cidadania. Disponível em: <https://www.sjc.sp.gov.br/secretarias/educacao-e-cidadania/> Acesso em: 10 de maio de 2019.

SOLON FREIRE, Patrocínio; RÖRH, Ferndinand. *Pedagogia da práxis: o conceito do humano e da educação no pensamento de Paulo Freire*. 2010. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2010.

REFLEXÕES SOBRE A TEOLOGIA DA LIBERTAÇÃO NA CONSTRUÇÃO DE UMA PRÁXIS EDUCATIVA LIBERTADORA NA AMÉRICA LATINA

João Pedro Ruggieri¹

Lauren Mariana Mennocchi²

INTRODUÇÃO

O texto pretende apresentar um breve ensaio sobre a relação dialógica e histórica entre a Teologia da Libertação e a construção de uma práxis educativa libertadora na América-Latina, sobretudo, a partir da análise dos alicerces epistemológicos libertários das obras de dois grandes autores: Paulo Freire e Ignacio Martín-Baró.

A Teologia da Libertação caracteriza-se como um fenômeno sociocultural surgido na década de 60, e que desde então têm produzido uma infinidade de experiências educativas junto aos movimentos de cultura popular e de organização do povo pobre e oprimido na América Latina, evidenciando o compromisso social da Igreja Católica e dos cristãos na busca por uma resposta para os problemas sociais do continente (CATÃO, 1986).

A teologia em sua perspectiva libertária latino-americana, assim como se propõe analisar aqui, mantém forte relação com a práxis educativa desenvolvida no centro-sul do continente americano, por diversos autores que, de modo genérico, buscam a ruptura com toda forma de dependência e entendem o ser humano:

(...) em sua essência enquanto pessoa, liberdade, consciência, nó de relações em abertura para todas as realidades, protagonista de sua própria história e libertação, sujeito de transformação. Vocacionado à Liberdade, o ser humano busca responder através de sua disposição de cavar, sem cessar, espaços de autonomia, em vista de um renovado compromisso com a causa emancipatória, seja no plano pessoal, seja no âmbito coletivo (SOUZA, 2018, n.p.)

-
- 1 Discente de Iniciação Científica do curso de Psicologia da Universidade do Vale do Paraíba - Univap, São José dos Campos, São Paulo. Email: joaoruggieri@gmail.com
 - 2 Doutora em Psicologia da Educação. Docente do curso de Psicologia da Universidade do Vale do Paraíba - Univap, São José dos Campos, São Paulo. Email: lauren@univap.br

Depois de buscar evidenciar a relação dialógica da Teologia da Libertação com a proposta educativa de Paulo Freire, o presente texto destacará as inter-relações de tais construtos teóricos com a obra do psicólogo Ignacio Martín-Baró, sobretudo na contribuição que tais fundamentos tiveram na objetivação de uma práxis educativa voltada à classe trabalhadora, tendo sempre a consciência como norte.

A TEOLOGIA DA LIBERTAÇÃO

Antes de se analisar propriamente os aspectos epistemológicos da Teologia da Libertação, deve-se compreender o que se pretende dizer ao utilizar o termo *teologia*. Para isto, no entanto, é necessário retornar aos primórdios do cristianismo não apenas enquanto uma tradição espiritual, mas também como uma forma de saber.

Nos séculos iniciais do catolicismo, o termo *teologia* era estritamente relacionado à espiritualidade, consistindo, fundamentalmente, em uma meditação sobre a Bíblia. Tal teologia se via fortemente caracterizada por um viés monástico, isto é, distanciada dos objetivos comuns do mundo concreto.

Esta ótica forneceu à teologia um caráter metafísico, com o qual propagava-se a existência de um mundo superior, do qual tudo provinha e ao qual tudo, por fim, haveria de retornar. “A vida presente [...] marcada por radical contingência, não aparecia suficientemente valorizada” (GUTIERREZ, 1986, p. 16). Todavia, a partir do século XII, a teologia passa a ser constituída não apenas como um saber racional, mas também como um protótipo do que, posteriormente, viria a ser definido como ciência. Contudo, nas palavras de Gutierrez (1986), não se deve apegar à noção de ciência adotada pelo pensamento moderno, mas pensá-la como uma disciplina intelectual oriunda da aproximação entre fé e razão. A teologia, nas palavras do autor, se mostra como uma sabedoria cuja fonte é a caridade que une o homem ao Deus cristão.

Esta sabedoria, atualmente, se entrelaça a outras formas de conhecimento, como aquelas produzidas nas ciências sociais, biológicas e psicológicas. Em suma, a teologia é, necessariamente, a junção entre os saberes espirituais e racionais (GUTIERREZ, 1986).

Dentro do campo teológico, destaca-se neste texto a Teologia da Libertação, vasto movimento social iniciado no início da década de 1960, que contou com o envolvimento de importantes setores da Igreja Católica, movimentos religiosos laicos, redes pastorais com bases populares, Comunidades Eclesiais de Base (CEB) e diversas organizações populares criadas por ativistas das CEBs, como associações de moradores e sindicatos de trabalhadores rurais e urbanos da América Latina (LÖWY, 2016).

Historicamente, o pensamento no qual a Teologia da Libertação se encontra alicerçada remete ao período em que o continente americano se encontrava à mercê dos processos colonizadores europeus. Tal modo de pensar consistia em questionamentos e indagações sobre os modos pelos quais a Igreja Católica se fazia presente no território estrangeiro e como esta tradição religiosa abordava a realidade dos povos originários, indígenas, africanos e população empobrecida do campo e da cidade (BOFF e BOFF, 1986).

Estes autores se referem, também, a um conjunto de personalidades cujas práticas eclesiais podem ser consideradas como próximas daquelas defendidas pelos teólogos da libertação, como por exemplo: Bartolomeu de las Casas, Antônio de Montesinos, Antônio Vieira e Frei Caneca. “O que hoje emerge à tona da consciência social e eclesial tem [nesses nomes] a sua fonte” (BOFF e BOFF, 1986, p. 93).

Löwy (2016) expande a compreensão do termo *Teologia da Libertação*, referindo-se a um conjunto de textos publicados por autores latino-americanos, não necessariamente vinculados ao catolicismo, mas próximos a esse movimento eclesial, tais como Gustavo Gutiérrez (Peru), Rubem Alves, Hugo Assmann, Carlos Mesters, Leonardo e Clodovis Boff, Frei Betto (Brasil), Jon Sobrino, Ignacio Martin-Baró, Ignacio Ellacuría (El Salvador), Segundo Galilea, Ronaldo Muñoz (Chile), Pablo Richard (Chile-Costa Rica), José Miguez Bonino, Juan Carlos Scanone, Ruben Dri (Argentina), Enrique Dussel (Argentina-México), Juan-Luis Segundo (Uruguai) e Samuel Silva Gotay (Porto Rico).

Löwy (2016), refere-se à Teologia da Libertação como sendo, portanto, o “produto espiritual” advindo de um movimento social iniciado, sobretudo, após a década de 50, quando as condições concretas de vida do povo latino-americano determinaram a renovação experimentada nas atividades da Igreja Católica.

Os governos populistas que vingaram na América Latina, tais como o de Juan Domingo Perón na Argentina e o de Getúlio Vargas no Brasil impuseram um sistema de desenvolvimento industrial, que acabou por beneficiar as burguesias nacionais e ampliar a desigualdade social, sobretudo, da população que vivia no campo.

Tal método desenvolvimentista foi realizado aos moldes de um capitalismo dependente, na medida em que a burguesia se associou ao capital estrangeiro, submetendo deliberadamente os países dependentes às ordens do imperialismo (OLIVEIRA; VAZQUEZ, 2010).

As profundas desigualdades causadas pelo modelo de desenvolvimento econômico adotado pelos países da América Latina tornaram necessárias transformações da estrutura socioeconômica, reivindicadas por movimentos populares e mobilizações urbanas. Sendo assim, a revolução cubana de 1959, elucida ao

mundo uma forma de romper com a condição de dependência. É neste contexto, portanto, que membros da Igreja Católica reafirmam sua missão social: o comprometimento com o trabalho popular e a propagação dos ideais progressistas.

Sobre este período da história do catolicismo, escrevem Boff e Boff (1986, p. 95):

Há práticas realmente promotoras da consciência e das condições de vida das populações carentes: são os vários movimentos da Igreja como JUC (universidades), a JOC (operários), a JAC (camponeses), o MEB (movimento educação de base), as escolas radiofônicas, as primeiras Comunidades Eclesiais de Base. [...]. O Concílio Vaticano II (1962-1965) forneceu a melhor justificativa teórica para práticas elaboradas sob o signo de uma teologia do progresso, da autêntica secularização e da promoção humana.

Gutierrez (1986) ressalta a importância do Concílio Vaticano II como um evento no qual ficou marcada a concepção da Igreja Católica como uma instituição prestadora de serviço à comunidade, uma Igreja não mais centrada em si mesma, mas dedicada ao trabalho conjunto e à busca de novas possibilidades de vida com seus fiéis.

Contudo, dado o fato de serem muitos os autores adeptos à Teologia da Libertação, e de não haver uma sistematização dos trabalhos teóricos a esta pertencentes, Löwy (2016) tenta condensar uma série de princípios que norteiam esta abordagem teológica afim de promover uma melhor compreensão sobre os postulados teóricos e epistemológicos sob os quais a Teologia da Libertação se constitui e se faz valer. São estes:

1. A luta contra a idolatria (não o ateísmo) como inimigo principal da religião, isto é, contra os novos ídolos da morte adorados pelos novos Faraós, pelos novos Césares e pelos novos Herodes: Bens Materiais, Riqueza, o Mercado, a Segurança Nacional, o Estado, a Força Militar, a “Civilização Ocidental Cristã”.
2. Libertação humana histórica como a antecipação da salvação final em Cristo, o Reino de Deus.
3. Uma crítica da teologia dualista tradicional, como produto da filosofia grega de Platão, e não da tradição bíblica na qual a história humana e a história divina são diferentes, mais inseparáveis.
4. Uma nova leitura da Bíblia, que dá uma atenção significativa a passagens tais como a do Êxodo, que é vista como paradigma de luta de um povo escravizado por sua libertação.
5. Uma forte crítica moral e social do capitalismo dependente como sistema injusto e iníquo, como uma forma de *pecado estrutural*.
6. O uso do marxismo como instrumento socioanalítico a fim de entender as causas da pobreza, as contradições do capitalismo e as formas da luta de classe.
7. A opção preferencial pelos pobres e a solidariedade com sua luta pela autolibertação.

8. O desenvolvimento de comunidades de base cristãs entre os pobres como uma nova forma de Igreja e como alternativa para o modo de vida individualista imposto pelo sistema capitalista. (LÖWY, 2016, p. 77).

Com base em tais informações, compreende-se que a Teologia da Libertação surgiu em um período histórico em que o reacionarismo, o populismo e os regimes ditatoriais predominavam por toda a América Latina. Enquanto práxis, humanizou uma doutrina religiosa e se fez presente em diversas lutas pela libertação do povo trabalhador latino-americano, tomando o marxismo como instrumento de análise concreta das relações de produção e reprodução dentro das especificidades de uma sociedade capitalista dependente.

TEOLOGIA DA LIBERTAÇÃO E A PEDAGOGIA FREIRIANA

De maneira semelhante ao propósito da Teologia da Libertação, os ideais de Paulo Freire são dotados de um propósito também libertário, no qual o sujeito abandona a sua condição de objeto e assume o papel de agente de sua própria existência no mundo. Ainda, conforme disserta Azevedo (2010), a pedagogia freiriana concebe a educação como sendo uma ferramenta que o sujeito se utiliza para construir uma identidade sólida, tendo como principais pilares a liberdade, o diálogo e a conscientização.

Deve-se ter em mente que a filosofia e o método pedagógico de Paulo Freire foram elaborados enquanto ele trabalhava com a população da região nordeste brasileira, onde um expressivo número de pessoas estava imerso no analfabetismo e na extrema pobreza. É expresso, também, pelo autor:

Essa realidade de analfabetismo e pobreza colocava o homem numa condição de objeto, de coisa, de ser menos. Dentro desta realidade, ele perdia sua consciência, vivia no anonimato da massificação e da alienação. Tornando-se coisa, transformando-se em homem objeto, o ser humano anula em si o sentido de sua vocação ontológica, ou seja, de ser sujeito de seu agir e da própria história. (AZEVEDO, 2010, p. 38)

Deste modo, compreende-se que a pedagogia freiriana tem como objetivo primeiro, romper com a condição objetual na qual o sujeito se encontra e, por meio do processo pedagógico, alcançar a conscientização.

A conscientização, em termos freirianos, refere-se à capacidade do homem de refletir sobre si mesmo e sobre a realidade na qual se encontra inserido (FREIRE, 1983). Na *Pedagogia do Oprimido* (1975), o autor afirma que a conscientização consiste no aprofundamento da tomada de consciência e representa a capacidade do sujeito de analisar criticamente a sociedade. Uma vez alcançada pelo homem a possibilidade de compreender a realidade material que o cerca, este pode, assim, alterá-la e transformá-la de acordo com a sua necessidade.

Freire (1983), ao abordar o tema da capacidade humana de alterar o meio social ao seu redor, afirma:

O homem pode refletir sobre si mesmo e colocar-se num determinado momento, numa certa realidade; é um ser na busca constante de ser mais e, como pode fazer esta autorreflexão, pode descobrir-se como um ser inacabado, que está em constante busca. Eis aqui a raiz da educação. (FREIRE, 1983, p. 27).

Nesse excerto evidencia-se a presença de um paralelo entre a pedagogia de Paulo Freire e a Teologia da Libertação, dado o fato de que ambas buscam, por meio de uma série de preceitos teóricos e atividades práticas, promover a conscientização e a emancipação dos sujeitos. Não obstante, pode-se dizer que este paralelo ocorre não por mero acaso, mas é fruto de um movimento dialético, uma vez que a Teologia da Libertação vê em Paulo Freire um de seus principais influenciadores. Sabe-se, também, que Freire foi um profundo conhecedor dos costumes cristãos, chegando a assumir a função de secretário internacional do Conselho Mundial das Igrejas Cristãs (PEREIRA, 2017, p. 2).

Em *Educação como prática da liberdade*, Freire (1967) escreve:

Ademais, é o homem, e somente ele, capaz de transcender. A sua transcendência, acrescentando-se, não é um dado apenas de sua qualidade “espiritual” no sentido em que estuda Erich Kahler. Não é o resultado exclusivo da transitividade de sua consciência, que o permite auto-objetivar-se e, a partir daí, reconhecer órbitas existências diferentes, distinguir um “eu” de um “não-eu”. A sua transcendência está também, para nós, na raiz de sua finitude. Do ser inacabado que é e cuja plenitude se acha na ligação com seu Criador. Ligação que pela sua própria essência jamais será de dominação ou de domesticação, mas de libertação. Daí que religião – religare – que encarna este sentido transcendental das relações do homem, jamais deva ser um instrumento de sua alienação. (FREIRE, 1967, p. 40-41).

Entende-se, deste modo, que Freire atesta o local privilegiado das experiências religiosas ao longo do processo de libertação da população oprimida. Em uma dissertação sobre as simetrias a serem observadas entre a pedagogia freiriana e a Teologia da Libertação, Pereira (2017) afirma que a ótica de Freire sobre o cristianismo se refere à uma experiência religiosa aberta, tolerante e libertadora. Ainda, segundo o autor, é justamente esta compreensão do cristianismo que proporciona a aproximação deste autor com os pensadores da Teologia da Libertação.

Sobre a influência do trabalho de Paulo Freire para a Teologia da Libertação, afirma Boff (2014, p. 13):

A Teologia da Libertação, na esteira de Paulo Freire, assumiu e ajudou a formular essa estratégia. É uma solução adequada à superação da pobreza. Quando essa prática vem motivada pela fé cristã e o seguimento de

Cristo, fornece a base de uma reflexão crítica, que passa a se chamar então de Teologia da Libertação.

Por fim, Freire (1978), em uma explanação sobre o trabalho dos teólogos da libertação, discorre sobre o papel fundamental exercido por estes em seus projetos de transformação social, afirmando que esta teologia é estritamente revolucionária, dado o fato desta se opor à opressão e à exploração da população. Todavia, conforme diz Pereira (2017), não se deve esquecer que somente aqueles que se encontram na condição de oprimidos podem transformar sua própria realidade, uma vez que o futuro destes não deve ser visto como uma repetição do presente, mas sim como a concretização de sua libertação, do rompimento com os grilhões ideológicos e materiais que lhe foram impostos e os quais carregaram consigo ao longo de toda sua vida.

TEOLOGIA, PEDAGOGIA E PSICOLOGIA COMO PRÁXIS LIBERTADORA

Abordados os pressupostos teóricos e filosóficos que embasam tanto a Teologia da Libertação, quanto a pedagogia de Paulo Freire, discorre-se por fim sobre como eles se convertem em *práxis*, ou seja, uma atividade social conscientemente dirigida a um objetivo: a emancipação humana via conscientização da população oprimida.

Para tanto, optou-se por recorrer aos escritos do psicólogo salvadorenho Ignacio Martín-Baró, assassinado em 1989. Por mais que o pensamento de Martín-Baró seja voltado ao fazer profissional no campo da Psicologia, é nítida a influência da Teologia da Libertação e do pedagogo Paulo Freire em seu trabalho (MENDONÇA, 2016). Antes de mais nada, ele foi também um padre jesuíta adepto aos ideais revolucionários que se propagavam pela América-Latina à época. Tomando a Psicologia de Martín-Baró como *práxis*, considera-se possível chegar ainda mais próximo da objetivação dos ideais teológicos libertários e freirianos.

Martín-Baró foi um importante crítico da Psicologia diante das necessidades históricas das classes populares e “[...] construiu sua obra visando uma ciência psicológica que se colocasse a serviço dos pobres em sua luta pela libertação das barreiras históricas e sociais obstruidoras de suas possibilidades de governar o próprio destino” (MENDONÇA, 2016, p. 20).

Em seu texto intitulado *O Papel do Psicólogo*, Martín-Baró (1996) estabelece três aspectos fundamentais para a compreensão da então condição social dos povos latino-americanos: a injustiça estrutural, os processos revolucionários e a progressiva transformação dos países em satélites dos Estados Unidos.

Sobre o primeiro tópico, escreve Martín-Baró (1996):

Sobre as sociedades pobres e subdesenvolvidas assentam-se regimes que distribuem desigualmente os bens disponíveis, submetendo a maioria dos povos a condições miseráveis que permitem a pequenas minorias desfrutar de todo tipo de comodidade e luxo. (MARTÍN-BARÓ, 1996, p. 8).

A manutenção de tal situação só é possível graças à aplicação de violentos aparatos de controle e repressão social. Isto ocorre de forma contínua e sistemática, mingando os esforços para a implementação de reformas das estruturas sociais.

Em seguida, o salvadorenho aborda o tema dos conflitos revolucionários. A argumentação de Martín-Baró (1996) não visa criticar a causa e os movimentos insurgentes, mas sim de pontuar que as consequências do estado generalizado de guerra trazem malefícios à população, uma vez que estes conflitos se somam à miséria já existente. Em resumo: gasta-se mais dinheiro com a manutenção das calamidades causadas pelas batalhas do que com as necessidades básicas das comunidades, isto é, alimentação, saúde e saneamento básico.

Economias por si só débeis, como a salvadorenha ou a nicaraguense, se vêem forçadas a dedicar a maior parte de suas reservas ao esforço bélico, isto é, à destruição de seu próprio povo e de seu próprio país. Onde deveriam surgir fábricas, constroem-se quartéis, e onde o dinheiro deveria ser investido em sementes e tratores, é usado para bombas e helicópteros armados. [...] A situação não é melhor na Nicarágua ou na Guatemala. Honduras, como é sabido, foi convertida em um campo militar norte-americano, com gigantescas manobras militares sucedendo-se umas às outras, e com o câncer dos “contras” anti-sandinistas que, por razões logísticas óbvias, não podem conformar-se em permanecer na fronteira com a Nicarágua. E a Costa Rica? Costa Rica, assediada pela crise econômica e com sua dose de “contras”, também está se deixando militarizar aceleradamente pelo belicismo de Reagan. (MARTÍN-BARÓ, 1996, p. 10)

O último tópico citado por Martín-Baró (1996) relaciona-se com a conversão dos governos em satélites dos Estados Unidos. Em outras palavras, o autor está dissertando sobre a perda da identidade nacional de um Estado em prol dos interesses estrangeiros, aqui representados pelo governo estadunidense em países imersos no capitalismo dependente.

Aceitar que a pobreza de nossos países contém uma certa dependência daqueles que podem nos ajudar a enfrentar os nossos problemas não é tão ruim; o que é pior é que estamos hipotecando nossa própria identidade e autonomia, sem com isso resolver nossos problemas, até mesmo eliminando a possibilidade de um futuro para os povos. As grandes decisões políticas de nossos países são tomadas em função da segurança nacional dos Estados Unidos, não das necessidades dos nossos povos, com a justificativa de que São Salvador ou Manágua estão menos distantes de São Francisco que Nova Iorque ou Boston. (MARTÍN-BARÓ, 1996, p. 11)

Assim como para Freire, a Martín-Baró, a desumanização imposta à população é um fato concreto da história, mas não um destino dado. É a condição objetiva em que vive grande parte da população e, em qualquer atividade que objetive o pleno desenvolvimento da humanidade, haverá de existir um compromisso radical com a humanização, com o trabalho livre, a desalienação, a afirmação dos homens como pessoas e como seres para si, em síntese, um compromisso com a libertação de qualquer forma de exploração, opressão ou dependência. (GONÇALVES e CASTRO, 2021).

Por mais que não caiba ao psicólogo, educador ou mesmo o teólogo, alcançar tais objetivos sozinho, estes devem contribuir para a elaboração de um caminho que torne possível e necessária a superação da atual forma de sociabilidade desumanizante em que se vive. Somente de tal maneira, os diferentes (e congruentes) objetivos dos campos de atuação poderão ser alcançados.

A Psicologia da Libertação, como é conhecida a proposta elaborada por Martín-Baró (1996) é compromissada com a conscientização dos sujeitos e implica em um “[...] processo dinâmico, conflituoso, de transformação do ser humano que, de forma pessoal e social, pensa e atua numa realidade histórica num vir a ser (dever) que se efetiva na práxis, envolvendo suas dimensões psicológicas, sociais e políticas”. (MENDONÇA, 2017, p. 123).

Evidencia-se assim, importante diálogo entre o que propõe Martín-Baró, Paulo Freire e os teólogos da libertação, que tomam a análise da vida vivida em uma sociedade de classes, fundamento para o pensar-agir libertário e, sobretudo, educativa.

Em uma perspectiva que considera o ser humano como ser social e historicamente constituído, torna-se fundamental voltar-se às bases sobre as quais os indivíduos se desenvolvem, as relações que estabelecem e que têm potência para torná-los sujeitos conscientes e críticos da realidade em que vivem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A práxis educativa é sempre e necessariamente um ato político, um processo da experiência humana orientado por princípios e gerador de profundas consequência sociais (FREIRE, 1975). Este processo é fundamental para a formação de sujeito histórico e, enquanto tal, pode contribuir tanto para a emancipação quanto para a submissão aos valores e ao funcionamento da sociedade. Sendo assim, nenhuma reflexão sobre educação pode ficar distante das questões relacionadas ao poder, à economia, à justiça, à igualdade, à liberdade e à ética da organização social fundada no direito à vida, sem a exploração de uns sobre os outros.

Nessa direção, quanto mais a consciência crítica é desenvolvida pelo

processo educativo, mais a participação se torna possível nas ações sociais de transformação e, por meio da participação, é possível a mobilização no combate às relações de exploração e injustiças e na busca de condições materiais que superem a sociedade capitalista.

A Teologia da Libertação, a Pedagogia Freiriana e a Psicologia da Libertação de Martín-Baró, ao compreenderem a constituição humana a partir de uma perspectiva histórica, tecem importantes análises sobre como se processam as relações diante das condições em que vivem as pessoas – suas necessidades, sua liberdade, seu bem-estar, o trabalho e sua sobrevivência. Isto leva a uma posição crítica e contra hegemônica, independente do campo do saber-fazer em que se situe e evidencia as aproximações entre as áreas do conhecimento debatidas no presente texto.

REFERÊNCIAS

- AZEVEDO, J. A. Fundamentos filosóficos da pedagogia de Paulo Freire. **Akrópolis**: Revista de Ciências Humanas da UNIPAR, Umuarama, v. 18, ed. 1, p. 37-47, 2010. Disponível em: <https://revistas.unipar.br/index.php/akropolis/article/view/3115>. Acesso em: 5 jul. 2022.
- BOFF, L.; BOFF, C. **Teologia da libertação no debate atual**. Petrópolis: Vozes, 1985.
- BOFF, L.; BOFF, C. **Como fazer Teologia da Libertação**. Petrópolis: Vozes, 1986.
- BOFF, L. **Teologia do cativo e da libertação**. 7 ed. Petrópolis: Vozes, 2014.
- CATÃO, F. **O Que é Teologia da Libertação**. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1986.
- FREIRE, P. **Educação e mudança**. 6. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.
- FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.
- FREIRE, P. **Os cristãos e a libertação dos oprimidos**. Porto: Base, 1978.
- GONÇALVES, R. M. P.; CASTRO, V. M. Paulo Freire e Martín-Baró, caminhos cruzados: um ensaio de compreensão sobre consciência e educação. **Revista Teias**, v. 22, n. 67, p. 31-42, nov. 2021. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/62080>. Acesso em: 7 jul. 2022.
- GUTIÉRREZ, G. **Teologia da libertação: perspectivas**. Petrópolis: Vozes, 1986.
- LÖWY, M. **O que é cristianismo da libertação: religião e política na América**

Latina. São Paulo: Expressão Popular. 2016.

OLIVEIRA, G. C. de; VAZQUEZ, D. A. Florestan Fernandes e o capitalismo dependente: elementos para a interpretação do Brasil. **Oikos**, Rio de Janeiro, v. 9, ed. 1, 2010. Disponível em: <http://www.revistaoikos.org/seer/index.php/oikos/article/viewfile/192/133>. Acesso em: 4 jul. 2022.

PEREIRA, V. P. de O. **Pedagogia Freireana e Teologia da Libertação: trilhando caminhos de esperança**. João Pessoa: UFPB, 2017. Disponível em <http://www.coipesu.com.br/upload/trabalhos/2015/10/pedagogia-freireana-e-teologia-da-libertacao-trilhando-caminhos-de-esperanca.pdf>. Acesso em 5 jul. 2022.

SOUZA, L. B. Teologia (da Libertação) e Educação Popular: a construção de um diálogo. **Revista Consciência**, 2018. Disponível em: <https://revistaconsciencia.com/teologia-da-libertacao-e-educacao-popular-a-construcao-de-um-dialogo/>. Acesso em 6 jul. 2022.

ZAMBEL, L.; LASTÓRIA, L. A. N. Educação e emancipação em T. W. Adorno: contribuições para a formação de professores. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 11, n. 4, p. 2205–2218, 2016. DOI: 10.21723/riaee.v 11.n 4.8794. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/8794>. Acesso em: 4 jul. 2022.

ARTIVISMO E PEDAGOGIA FEMINISTA ENCONTRAM PAULO FREIRE NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Ângela Aparecida de Almeida¹

Maria Vitoria Caetano Rodrigues²

INTRODUÇÃO

O último Censo da Educação Básica de 2020 realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP)³, trouxe dados relevantes sobre a formação dos docentes no Brasil. Tal censo, além de outras metas, procura verificar se os índices de formação inicial e continuada estão sendo satisfeitos de acordo com as metas destacadas no PNE⁴ (Programa Nacional de Educação). Em relação à pós-graduação, os gráficos seguintes mostram a evolução do percentual de docentes da educação básica com pós-graduação (Gráfico 1) e formação continuada (Gráfico 2). No primeiro, pode ser percebido um aumento de 34,6% para 43,4% de professores com pós-graduação, de 2016 a 2020. No segundo, observa-se uma elevação, com o percentual de docentes com formação continuada saindo de 33,3%, em 2016, para 39,9%, em 2020.

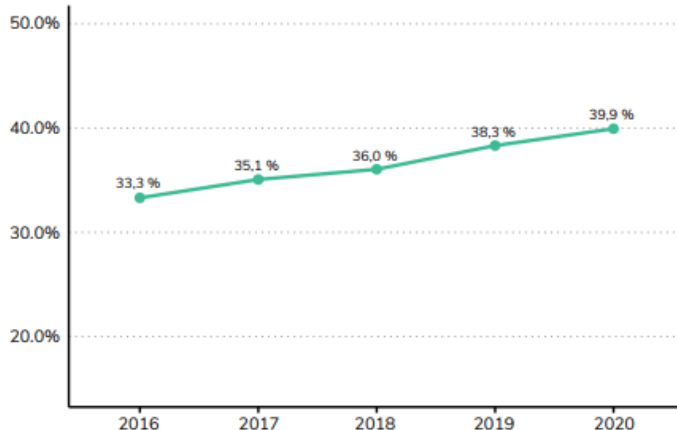
1 É mestranda em Educação pela UFTM (Uberaba-MG). É especialista em Tecnologias Integradas à Educação pela FAZU (2008) e em Supervisão, Gestão e Inspeção Escolar pela UNIUBE (2020) Possui Licenciatura em Ciências Biológicas pelo CESUBE (2004), graduação em Análise e Desenvolvimento de Sistemas pelo IFTM (2010), Licenciatura em Pedagogia pela Unifran (2019). Licenciatura em Informática pela Uniasselvi (2021). Membro do Grupo de Estudos e Pesquisa em Interculturalidade e Educação em Ciências (GEPIC). Membro do Grupo 'Bruxas Educadoras' de Estudos e Pesquisas sobre Mídia, Educação e Feminismo. Tem experiência na área de Educação e Ciência da Computação, com ênfase em Sistemas de Informação.

2 Possui ensino médio pela Fundação Educacional de Ituverava(2016). Graduação em andamento em Psicologia (UNIUBE - Universidade de Uberaba), com ênfase em Psicologia Social.

3 Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Disponível em: <http://www.inep.gov.br/>

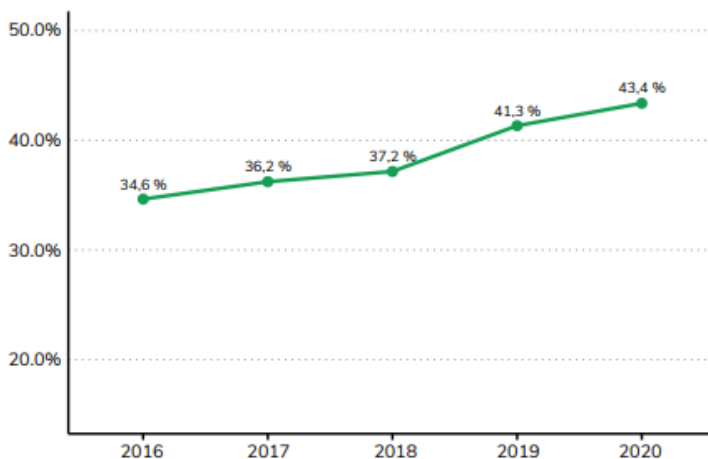
4 O Plano Nacional de Educação (PNE) determina diretrizes, metas e estratégias para a política educacional no período de 2014 a 2024.

Gráfico 1: Percentual dos docentes com formação continuada



Fonte: Elaborado por Deed/Inep com base nos dados do Censo da Educação Básica.

Gráfico 2: Percentual de professores da educação básica com pós-graduação lato sensu ou stricto sensu



Fonte: Elaborado por Deed/Inep com base nos dados do Censo da Educação Básica.

Tais indicadores mostram que, apesar dos níveis estarem em crescimento, ainda estão longe de ser o ideal. Estrela (2006) aponta que a formação de professores vem ganhando destaque há alguns anos, através de esforços legislativos, de horas e horas de formação realizadas e à produção de pesquisas e publicações especializadas sobre o fenômeno formativo. Diversos autores discutem sobre este tema, inclusive Paulo Freire (1921-1997) que o faz no conjunto de sua obra, entrelaçando: diálogo, relação teoria e prática, construção do conhecimento, democratização, autonomia, entre outros. O autor apresenta reflexões que mostram a importância de uma educação que parta das necessidades populares como prática de

liberdade e de emancipação das pessoas. Quando dirigiu a Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (SME-SP)⁵, de 1989 a 1991, Paulo Freire deu grande ênfase à formação permanente dos educadores, criando propostas políticas para a construção de uma educação democrática. Em suas palavras:

[...] um dos programas prioritários em que estou profundamente empenhado é o de formação permanente dos educadores, por entender que os educadores necessitam de uma prática político-pedagógica séria e competente que responda à nova fisionomia da escola que se busca construir. (FREIRE, 2001, p. 80).

Shrewsbury (1993) é uma autora que discorre sobre diálogo, construção do conhecimento e autonomia, mas com uma terminologia diferente: Pedagogia Feminista. Para ela, se trata de uma teoria sobre o processo de ensino / aprendizagem capaz de orientar as escolhas de práticas de sala de aula, a fim de fornecer critérios para avaliar estratégias educacionais específicas em termos de objetivos e resultados desejados. Além disto, ela identificou alguns princípios básicos desta teoria, que tem a pretensão de contribuir para a criação de uma experiência de aprendizagem colaborativa, que é principal o objetivo da pedagogia feminista contemporânea.

A fim de unir diálogo, colaboração, teoria e prática, autonomia, emancipação, entre outras ideias defendidas por Paulo Freire e pela pedagogia feminista, pretende-se usar práticas formativas baseadas em ativismo. Tal termo pode ser definido de forma simplificada como arte ativista, onde são utilizadas tecnologias e mídias diversas, com o intuito de intervir na sociedade através de ações artísticas variadas. Assim, a união entre ativismo, pedagogia feminista e as ideias libertárias de Paulo Freire são o tema deste artigo, que buscará inspirar o leitor em busca de uma formação de professores mais eficiente.

ARTE E ARTIVISMO

Arte é beleza, criação, invenção. Está relacionada diretamente à produção humana. Ao longo da história, a arte desempenhou diferentes papéis, o que possibilitou a construção de diferentes linguagens, perspectivas, interpretações e produção de novos significados. Ferraz e Fusari (2010) esclarecem que

Como Arte está relacionada diretamente ao seu tempo histórico, devemos “aprofundar estudos, ampliar reflexões, que nos levem a compreensão da arte, com suas múltiplas formas, tanto dentro do nosso tempo, quanto em diferentes épocas”. Ou seja, é preciso refletir sobre seus significados,

5 SME-SP – Secretaria Municipal de Educação de São Paulo. Espaço de divulgação das ações, programas, projetos, eventos e histórias da Rede de Ensino do município de São Paulo. Disponível em: <https://educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br>

sentidos e funções se quiser entendê-la no processo artístico, social e educativo. A arte é uma das mais inquietantes e eloquentes produções do homem. Arte como técnica, lazer, derivativo existencial, processo intuitivo, genialidade, comunicação, expressão, são variantes do conhecimento arte que fazem parte de nosso universo conceitual, estreitamente ligado ao sentimento de humanidade (FERRAZ; FUSARI, 2010, p.101)

De acordo com Van Gogh, esta Arte:

é o homem acrescentado à natureza, é o homem acrescentado à realidade, à verdade, mas com um significado, com uma concepção, com um caráter, que o artista ressalta, e aos quais dá expressão, resgata, distingue, liberta e ilumina. (VAN GOGH, 2008, p.38)

Jorge Coli, professor de História da Arte da UNICAMP⁶, define a Arte como tendo

uma função que poderíamos chamar de conhecimento, de ‘aprendizagem’. Seu domínio é o do não-razional, do indizível, da sensibilidade: domínio sem fronteiras nítidas, muito diferente do mundo da ciência, da lógica, da teoria. Domínio fecundo, pois nosso contato com a arte nos transforma. Porque o objeto artístico traz em si, habilmente organizados, os meios de despertar em nós, em nossas emoções e razão, reações culturalmente ricas, que aguçam os instrumentos dos quais nos servimos para apreender o mundo que nos rodeia. Entre a complexidade do mundo e a complexidade da arte existe uma grande afinidade. (COLI, 1995, p.109)

Refletir sobre tais funções e dimensões oferece a oportunidade de entender o conceito de Arte aliado ao ativismo. Para tanto, recorre-se a Paulo Raposo (2015), que define o ativismo da seguinte maneira:

Artivismo é um neologismo conceptual ainda de instável consensualidade quer no campo das ciências sociais, quer no campo das artes. Apela a ligações, tão clássicas como prolixas e polémicas entre arte e política, e estimula os destinos potenciais da arte enquanto ato de resistência e subversão. Pode ser encontrado em intervenções sociais e políticas, produzidas por pessoas ou coletivos, através de estratégias poéticas e performativas [...]. A sua natureza estética e simbólica amplifica, sensibiliza, reflete e interroga temas e situações num dado contexto histórico e social, visando a mudança ou a resistência. O Artivismo consolida-se assim como causa e reivindicação social e simultaneamente como ruptura artística – nomeadamente, pela proposição de cenários, paisagens e ecologias alternativas de fruição, de participação e de criação artística. (RAPOSO, 2015, p. 5)

Os artivismos podem circular em variados espaços, podendo unir causas inumeráveis, utilizando arte em suas tantas formas. Através de conceitos, percebe-se o caráter humano da arte e a noção de expressão de uma série de aspectos humanos, incluindo a relação do indivíduo com o mundo que o rodeia. Assim,

6 UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas. Site: <https://www.unicamp.br/unicamp/>

as pessoas que unem Arte e Ativismo, os artistas, procuram transformar a sociedade despertando razão e emoção, promovendo tensões e fissuras a fim de proporcionar novas formas de ser livre e existir no mundo.

Através deste movimento artístico e transdisciplinar o ativismo tem a possibilidade de contribuir para práticas mais criativas na formação de professores na atualidade. Buckingham e Banaji (2006) sugerem que, na educação, as definições de criatividade que tiveram mais efeitos nos últimos 50 anos foram aquelas que casaram criatividade e imaginação, adotando uma abordagem inclusiva, sugerindo que todos têm potencial para criatividade, pois é um aspecto fundamental de natureza humana.

PEDAGOGIA FEMINISTA

Carolyn Shrewsbury introduziu a chamada pedagogia feminista, que é uma teoria do processo ensino aprendizagem que orienta a escolha de práticas, estratégias e técnicas pedagógicas segundo critérios interessados no empoderamento da comunidade de estudantes para se responsabilizarem uns pelos outros e pela construção do conhecimento, bem como interessados na aplicação do aprendizado na intervenção social (SHREWSBURY, 1987).

Tal pedagogia se estrutura em uma visão diferente da sala de aula, onde há favorecimento de inter-relações, participação, diálogo e o compartilhamento de experiências. Importante lembrar que tal cooperação e a liberação são em um sentido Freireano, onde tanto educador quanto educando são sujeitos engajados em seu processo de formação e reflexão, além de análise crítica do cotidiano e com a sociedade em que estão inseridos.

Walker (2002) reuniu seis princípios centrais que dão suporte à pedagogia feminista: reforma da relação entre professor e aluno, empoderamento, construção de comunidade, privilegiando a voz individual, respeitando a experiência pessoal em sua diversidade e desafiando as visões tradicionais de teoria e ensino. Cada princípio contribui para a criação de uma experiência de aprendizagem colaborativa que é o objetivo da pedagogia feminista contemporânea. Especificando cada um dos princípios, tem-se:

- 1) No caso da mudança na relação entre professor e aluno, a pedagogia feminista mostra que poder se torna compartilhado à medida que os alunos assumem mais responsabilidade pelo ensino e os professores pela aprendizagem.
- 2) No tocante ao empoderamento, objetivo principal da pedagogia feminista, são envolvidos os princípios da democracia e do poder compartilhado, desafiando a visão de que a educação é um processo cognitivo neutro.
- 3) No que se refere à construção de uma comunidade, a pedagogia feminista se preocupa com a construção de comunidade e cooperação dentro da sala

de aula, bem como entre a sala de aula e seu ambiente mais amplo.

4) No caso de privilegiar a voz individual como forma de conhecimento, a pedagogia feminista incentiva a autoridade nos outros e vê o conhecimento como construído e limitado pela cultura.

5) Quanto ao respeito pela diversidade de experiências pessoais, a teoria feminista privilegia experiências vividas como base para análise, geração de teoria, ativismo e pesquisa (Foss & Foss, 1994). Assim, uma pedagogia feminista envolve uma ênfase na experiência e validação pessoal (Chapman, 1997). Essa perspectiva resulta em vários resultados positivos, incluindo maior respeito, empatia aprimorada, melhores habilidades de pensamento crítico e compreensão mais ampla das verdades. Um dos objetivos da sala de aula libertadora é que os membros aprendam a respeitar as diferenças uns dos outros, em vez de temê-las.

6) Incorporado aos cinco princípios discutidos anteriormente está um sexto princípio: desafiar as visões e práticas tradicionais. De tal modo, a pedagogia feminista desafia a noção de que o conhecimento e os métodos de ensino podem ser gratuitos. “As escolas reproduzem e reforçam a construção social de gênero por meio da dicotomização de nutrição e autonomia, público e privado, masculino e feminino” (SCERING, 1997). Além disso, as professoras feministas desafiam as origens das ideias e teorias, as posições de seus promotores e os fatores que influenciam como o conhecimento passa a existir em sua forma atual (MIDDLECAMP & SUBRAMANIAM, 1999).

A intenção é unir uma práxis libertadora, na perspectiva Freireana, com a execução de uma pedagogia feminista. Sabe-se que o ambiente educacional é alvo de mudanças constantes, possuindo um corpo discente e docente cada vez mais diversificados e, nesta perspectiva, a pedagogia feminista oferece uma metodologia de ensino inclusiva para o século atual. Apesar de ser uma proposta desafiadora, tem potencial suficiente para justificar o esforço.

ARTIVISMO E PEDAGOGIA FEMINISTA ENCONTRAM PAULO FREIRE

Sabe-se que Paulo Freire é um filósofo crítico da educação e sua pedagogia é considerada libertadora. Em seu livro “Educação como prática de liberdade”, de 1975, encontra-se um trecho do prefácio escrito por Francisco Weffort que diz:

O tema da educação como afirmação da liberdade tem antigas ressonâncias, anteriores mesmo ao pensamento liberal. Persiste desde os antigos gregos como uma das ideias mais caras ao humanismo ocidental e encontra-se amplamente incorporado a várias correntes da pedagogia moderna. Não obstante, este ensaio guarda sua singularidade. Aqui a ideia da liberdade não aparece apenas como conceito ou como aspiração humana, mas também interessa, e fundamentalmente, em seu modo de instauração

histórica. Trata-se, como veremos, menos de um axioma pedagógico que de um desafio da história presente (FREIRE, 1975 p. 7).

Paulo Freire defende que a educação requer o cultivo da curiosidade, as práticas mediadas pelo diálogo, atos de leitura do mundo e a problematização desse mundo, a ampliação do conhecimento sobre o mundo problematizado, a interligação de conteúdos apreendidos e o compartilhamento do mundo. É necessário então, que o indivíduo aprenda a ler não somente a palavra, mas o mundo em que vive. Ainda segundo o autor, somente os seres que podem refletir sobre sua própria limitação são capazes de libertar-se desde, porém, que sua reflexão não se perca numa vaguidade descomprometida, mas se dê no exercício da ação transformadora da realidade condicionante. (FREIRE, 1981).

É nesta perspectiva de libertação, de conscientização, de diálogo e leitura de mundo que o ativismo tem a possibilidade de ser inserido nas práticas realizadas em formações de professores. De acordo com Paulo Freire,

Enquanto corpos conscientes, em relação dialética com a realidade objetiva sobre que atuam, os seres humanos estão envolvidos em um permanente processo de conscientização. O que varia, no tempo e no espaço, são os conteúdos, os métodos, os objetivos e a conscientização. (FREIRE, 1981, p.120)

Afinal, ainda segundo Freire, em sua obra “Professora sim, tia não - cartas a quem ousa ensinar”,

estudar é, em primeiro lugar, um que-fazer crítico, criador, recriador, não importa que eu nele me engaje através da leitura de um texto que trata ou discute um certo conteúdo que me foi proposto pela escola ou se o realizei partindo de uma reflexão crítica sobre um certo acontecimento social ou natural e que, como necessidade da própria reflexão, me conduz à leitura de textos que minha curiosidade e minha experiência intelectual me sugerem ou que me são sugeridos por outros. (FREIRE, 1997, p. 20)

Como bem ponderou Freire (2001), quanto melhor a educação trabalhar os indivíduos, quanto melhor fizer seu coração um coração sadio, amoroso, tanto mais o indivíduo, cheio de boniteza, fará o mundo feio virar bonito. Araújo e Oliveira (2015) entendem que a Arte tem importante papel na sociedade, pois é o meio pelo qual o indivíduo pode se comunicar com a realidade a sua volta, expressando-as de diferentes formas, o que permite dizer que a arte modifica a realidade.

O ativismo aliado à pedagogia feminista pretende então, servir de suporte para que a formação de professores seja mais bonita, dinâmica, consciente, envolvente e crítica, proporcionando que os futuros docentes se engajem positivamente na educação como prática da liberdade.

Torres (2011) afirma que a criatividade no contexto educacional está além dos aspectos cognitivos: é uma questão de atitude do ser, ao realizar o bem a si

mesmo e ao outro, de forma a abarcar o contexto social. É este tipo de formação comprometida que se pretende usando o ativismo aliadas aos princípios da pedagogia feminista.

Alguns exemplos do que pode ser trabalhado nas diversas esferas da Arte dentro e fora das instituições: oficinas de pinturas, rodas de conversas com criação de painéis, cursos lúdicos variados, arte com materiais reciclados, montagem com colagens, lambe-lambes, grafites com pincéis e/ou giz, artes digitais, memes, banners com ferramentas on-line, quadrinhos, fotonovelas, vídeos, podcasts, charges, fotografias, performances, poesias, entre outros. Tudo que possa tornar o processo mais interessante, menos entediante para o professor, que já tem tanto a processar durante todas as suas horas de trabalho.

Em relação à pedagogia feminista, ela pode ser trabalhada utilizando as premissas e valores que Shrewsbury (1987) traz para a sala de aula: empoderamento, comunidade e liderança. O primeiro item tem o objetivo de aumentar o poder de todos os atores, transformando-os em protagonistas de seu aprendizado. Em relação à segunda premissa, explica-se que a sala de aula deve cultivar um senso de mutualidade, conexão e cuidado, onde as tomadas de decisão são feitas pelo processo de consenso. Além disso, a última premissa é o desenvolvimento da liderança, parte importante dos objetivos libertadores, onde os alunos adquirem habilidades de liderança por meio da participação responsável no desenvolvimento do seu aprendizado.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O corpus desta pesquisa seguiu uma abordagem qualitativa, de caráter descritivo e de natureza bibliográfica. A pesquisa bibliográfica está inserida principalmente no meio acadêmico e tem a finalidade de aprimoramento e atualização do conhecimento, através de uma investigação científica de obras já publicadas. Andrade (2010) a define como:

A pesquisa bibliográfica é habilidade fundamental nos cursos de graduação, uma vez que constitui o primeiro passo para todas as atividades acadêmicas. Uma pesquisa de laboratório ou de campo implica, necessariamente, a pesquisa bibliográfica preliminar. Seminários, painéis, debates, resumos críticos, monográficas não dispensam a pesquisa bibliográfica. Ela é obrigatória nas pesquisas exploratórias, na delimitação do tema de um trabalho ou pesquisa, no desenvolvimento do assunto, nas citações, na apresentação das conclusões. Portanto, se é verdade que nem todos os alunos realizarão pesquisas de laboratório ou de campo, não é menos verdadeiro que todos, sem exceção, para elaborar os diversos trabalhos solicitados, deverão empreender pesquisas bibliográficas (ANDRADE, 2010, p. 25).

A pesquisa bibliográfica é uma relevante metodologia no âmbito de

estudos referentes à educação, pois a partir de conhecimentos já estudados, o pesquisador busca analisá-los para responder seu problema do objeto de estudar ou comprovar suas hipóteses, adquirindo novos conhecimentos sobre o assunto pesquisado. De tal modo, foram analisados artigos, livros, dissertações e teses que abarcavam os temas abordados, a fim de permitir uma melhor compreensão dos conceitos e dos textos subsequentes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Criar arte é, em si, um ato político. Essencialmente pela maneira que afeta o mundo, como um ato de resistência cultural. O ativismo aliado à pedagogia feminista tem a possibilidade de criar uma formação de professores mais dinâmica, bonita, consciente, engajada. Sabe-se que há muito que mudar na e a partir da educação superior para tornar as experiências de aprendizagem significativas e empoderadoras nas salas de aula. Porém, conforme disse Freire, há de se esperar, se levantar, ir atrás, construir e jamais desistir! Deve-se levar o sonho adiante e juntar-se com outros para fazer de outros modos.

REFERÊNCIAS

- ANDRADE, M. M. **Introdução à metodologia do trabalho científico: elaboração de trabalhos na graduação**. São Paulo, SP: Atlas, 2010.
- ARAUJO, G. C.; OLIVEIRA, A. A. Sobre o conceito de arte e a formação escolar na Educação de Jovens e Adultos. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 15, n. 63, p. 189–209, 2015. DOI: 10.20396/rho.v15i63.8641178. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8641178>. Acesso em: 06 Out. 2021.
- BUCKINGHAM, D; BANAJI, S. **A retórica da criatividade: uma revisão da literatura**. 2006. Disponível em: https://www.academia.edu/527681/The_Rhetorics_of_creativity_a_review_of_the_literature. Acesso em: 06 Out. 2021.
- CHAPMAN, E. **Nurse education: A feminist approach**. Nurse Education Today, 1997.
- COLI, J. **O que é Arte**. 15ª ed., Editora Brasiliense, São Paulo – SP, 1995
- ESTRELA, M. T. A formação contínua entre a teoria e a prática. In: FERREIRA, N. S. C. (Org.). **Formação continuada e gestão da educação**. São Paulo: Cortez, 2006. p. 43-64.
- FOSS, K. A, FOSS, S. K. **Personal experience as evidence in feminist scholarship**. Western Journal of Communication. 1994.
- FREIRE, P. **A educação na cidade**. São Paulo: Cortez, 2001.
- FREIRE, P. **Ação cultural para a liberdade**. 5ª ed, Rio de Janeiro, Paz e Terra. 1981.

FREIRE, P. **Política e educação: Ensaio**. 5ª ed - São Paulo, Cortez, 2001.

FREIRE, P. **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar**. São Paulo: Olho d'gua, 1997.

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - Inep. **Censo da Educação Básica 2020 – Resumo Técnico**. Disponível em: <https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_escolar_2020.pdf>. Acesso em 01 Set. 2021.

RAPOSO, P. **“Artivismo”**: articulando dissidências, criando insurgências. Cadernos de Antropologia e Arte. Salvador, 4, p. 3-12, 2015. Disponível em <https://repositorio.iscteuiul.pt/bitstream/10071/10526/5/cadernos2015_2_1_raposo.p df> Acesso em: 05 Out. 2021.

SHREWSBURY, C. M. (1993). **What is feminist pedagogy?** Women's Studies Quarterly, 21 (3&4), 8-15.

TORRE, S; ZWIREWICZ, M; FURLANETTO, E.C. (orgs.). **Formação docente e pesquisa interdisciplinar – criar e inovar com outra consciência**. Blumenau: Nova Letra, 2011.

WALKER, K.L. **Feminist pedagogy: identifying basic principles**. 2002. Disponível em: <<https://www.thefreelibrary.com/Feminist+pedagogy%3A+identifying+basic+principles.+%28The+scholarship+of...a085916959%3E>>. Acesso em: 05 Out. 2021.

WEFFORT, F. (1975). Educação e política: reflexões sociológicas sobre uma pedagogia da liberdade. In P. Freire. **Educação como prática de liberdade** (pp. 7-17). Rio de Janeiro: Paz e Terra. 148p.

VAN GOGH, V. **Cartas a Théo**. 2.ed. Porto Alegre: L&PM, 2008.

POSFÁCIO

Pensar e debater o tema central desta obra, *educação*, sempre é um desafio prazeroso. Apaixonados, curiosos, professores, alunos, leigos, todos tem algo a dizer sobre como educar, porque educar, a importância da escola e sua função na sociedade e na formação das novas gerações, no entanto, cabe aos teóricos consubstanciar o assunto a partir do que as Ciências da Educação se dispõem a teorizar. Isso foi o que os autores desse material se propuseram a realizar a partir de tópicos que circundaram a referida obra. Temas como o valor da educação e a necessidade da formação de qualidade, inicial e continuada, dos professores, seus desafios e novas aprendizagens, a educação e suas múltiplas dimensões, o uso das tecnologias no ensino, saberes interdisciplinares e práticas sociais, o ensino híbrido, a escola e o retorno das aulas presenciais após a pandemia da covid-19, foram explanados nessa coletânea.

Um bom sistema educativo só se estabelece a partir de políticas educacionais sérias que centram no homem e em uma formação cidadã, crítica e emancipatória, para tanto, faz-se imprescindível que professores, cidadãos, críticos e emancipados, liderem a partir da mediação entre os saberes científicos e os saberes culturais e sociais dos aprendizes toda a orquestra do processo educacional. Ninguém nega a importância e o valor de um bom professor, porém, é muito comum que membros da sociedade não desejam ou esperam que seus filhos se tornem professores (mesmo exigindo bons professores para eles).

Essa dicotomia entre desejos demonstra que o reconhecimento da importância do ser professor existe, no entanto, em mesmo grau firma-se a desvalorização da profissão perante a sociedade. A má remuneração, as precariedades das condições de trabalho, o baixo prestígio social e a responsabilização pelo fracasso da educação são alguns pontos que afastam os jovens da docência.

Paulo Freire, o patrono da Educação Brasileira e um dos teóricos mais valorizados no mundo, foi também destaque dessa obra em especial por esse ano ser comemorado o Centenário do autor. Grande defensor da docência, nunca foi tão atual refletir sobre seu legado. Para o autor, todos, pais, alunos, sociedade, deveriam repensar seus papéis e atitudes, para que assim possamos demonstrar o compromisso com a educação que queremos. E convida os professores, para que não descuidem de sua missão de educar, nem desanimem diante dos desafios.

Certamente a educação sozinha não modifica a sociedade, no entanto, sem ela, tampouco, a sociedade se transforma. O olhar libertador e progressista

sobre os homens, o mundo e a coletividade, nos coloca a favor da vida, da equidade, do direito, da convivência, da solidariedade, do compromisso com o humano. Esse é o lado do educar, esse é o lado do professor, esse é o lado do poder público, esse é o lado da sociedade. Esse é o único lado.

Prof^a Dr^a Camila Beltrão Medina

SOBRE OS ORGANIZADORES

Daniela Simone de Azevedo: Mestre em Formação de Professores e especialista em Uso Educacional da Internet e Produção de Material Didático para a Diversidade. Licenciada em Letras: Inglês e Português pela Faculdade de Ciências, Letras e Filosofia da cidade de Machado-MG e professora do ensino fundamental de Língua Inglesa. Autora de diversos textos, como: Letramento digital: uma reflexão sobre o mito dos Nativos Digitais (Editora Renote, 2018), LongForm or Microcontent? An analysis of supports for digital content courseware (Revista de Educacion a Distancia ; 21(65), 2021.), Investigação Sobre As Habilidades Para O Uso De Tecnologias Digitais De Informação E Comunicação Na Educação Básica, (UFLA, 2018), Literacia Digital? Desenvolvendo Competência Para Atuar com e no Mundo Mediado por Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (Editora Dialética, 2020), dentre outros. Participou da Reforma Curricular no Município de Betim, atuou como professora Universitária na UFLA, lecionando sobre Educação a Distância.

Claudimir José da Silva: Graduado em pedagogia (2013-2016), pela Universidade do Estado de Minas Gerais/UEMG/Barbacena. Especialista em Gestão do Trabalho Pedagógico (2017/2018), pela Faculdade Venda Nova do Imigrante/ES e em Alfabetização e Letramento(2018/2019), pela Universidade Internacional -UNINTER/Barbacena. Leciono para os anos iniciais, na Rede Municipal de Ensino, em Barroso/MG, com experiências no ciclo de alfabetização e letramentos. Atualmente estou cursando Mestrado Profissional em Educação, pelo PPGE UFLA, desenvolvendo minha pesquisa na área de linguagem, alfabetização, letramento e ensino da língua materna.

Camila Beltrão Medina: Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo – USP, Mestre em Educação pela Universidade Federal de São Carlos – UFSCAR, Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual Paulista – Unesp. Experiência em docência na formação de professores de mais de 21 anos. Experiência na gestão de cursos de formação de professores.

Bruna Beatriz da Rocha: Mestre em Educação (UFLA/MG), Especialista em Didática e Trabalho Docente (IF SUDESTE MG – Campus São João del-Rei), Especialista em Coordenação Pedagógica e Supervisão Escolar (FAVENI). Graduada em Licenciatura em Educação Física (IF SUDESTE MG – Campus Barbacena), Criadora e Organizadora do projeto “Obras Coletivas MG”. Professora da rede pública e da rede privada de ensino. E-mail: bruuna_rocha1@hotmail.com. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4118837127203139>.

Rebeca Freitas Ivanicska: Técnica em Educação pela Rede Municipal de Barbacena/MG. Advogada e Pedagoga. Mestre em Educação pela Universidade Federal de Lavras. Criadora e Organizadora do projeto “Obras Coletivas MG”. Pós-graduada em Gestão de Trabalho Pedagógico (FAVENI/ES), Pós-graduada em Educação Especial e Inclusiva (FUTURA/SP). Graduada em Pedagogia (UEMG/Barbacena). Bacharel em Direito (UNIPTAN/MG). Pós Graduada em Direito Previdenciário/ LEGALE SP. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Corpo, Cultura e Diversidade; Políticas Públicas e Gestão Escolar. E-mail: rebeca_015@hotmail.com. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0499371715345312>.

