

EDUCAÇÃO, TERRITÓRIOS E POLÍTICAS PÚBLICAS: CONEXÕES INTERDISCIPLINARES



AFONSO WELLITON DE SOUZA NASCIMENTO
ANTONIO GILSON BARBOSA AZEVEDO
BRUNA BEATRIZ DA ROCHA
DIULIANE SANTOS REIS
REBECA FREITAS IVANICKA
RICARDO COSTA AMARAL
(ORGANIZADORES)

AFONSO WELLITON DE SOUZA NASCIMENTO
ANTONIO GILSON BARBOSA AZEVEDO
BRUNA BEATRIZ DA ROCHA
DIULIANE SANTOS REIS
REBECA FREITAS IVANICKA
RICARDO COSTA AMARAL
(ORGANIZADORES)

**EDUCAÇÃO, TERRITÓRIOS
E POLÍTICAS PÚBLICAS:
CONEXÕES INTERDISCIPLINARES**


EDITORA
SCHREIBEN
2022

© Dos Organizadores - 2022
Editoração e capa: Schreiber
Imagem da capa: Drawlab - Freepik.com
Revisão: os autores

Conselho Editorial (Editora Schreiber):

Dr. Adelar Heinsfeld (UPF)
Dr. Airton Spies (EPAGRI)
Dra. Ana Carolina Martins da Silva (UERGS)
Dr. Deivid Alex dos Santos (UEL)
Dr. Douglas Orestes Franzen (UCEFF)
Dr. Eduardo Ramón Palermo López (MPR - Uruguai)
Dr. Enio Luiz Spaniol (UDESC)
Dra. Geuciane Felipe Guerim Fernandes (UENP)
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)
Dr. Klebson Souza Santos (UEFS)
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 Schreiber
Linha Cordilheira - SC-163
89896-000 Itapiranga/SC
Tel: (49) 3678 7254
editoraschreiber@gmail.com
www.editoraschreiber.com

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

E24 Educação, territórios e políticas públicas: conexões interdisciplinares. / Organizadores: Diuliane Santos Reis... [et al.]. – Itapiranga : Schreiber, 2022.
490 p. : il. ; e-book.
E-book no formato PDF.

EISBN: 978-65-5440-059-6
DOI: 10.29327/5136753

1. Educação. 2. Tecnologia educacional. 3. Ensino à distância. I. Título. II. Reis, Diuliane Santos. III. Azevedo, Antonio Gilson Barbosa. IV. Nascimento, Afonso Welliton de Souza. V. Amaral, Ricardo Costa. VI. Rocha, Bruna Beatriz da. VII. Ivanicska, Rebeca Freitas.

CDU 37

SUMÁRIO

PREFÁCIO.....	9
<i>Ricardo Costa Amaral</i>	
A UTILIZAÇÃO DE SIMULADORES, COMO RECURSOS EDUCACIONAIS NO ENSINO REMOTO EM TEMPO DE PANDEMIA..	10
<i>Tiago Saidelles</i>	
<i>Cláudia Smaniotto Barin</i>	
<i>Leila Maria Araújo Santos</i>	
REALIDADE VIRTUAL E GAMETERAPIA COMO FERRAMENTA PARA PROMOÇÃO DA SAÚDE GERIÁTRICA: RELATO DE EXPERIÊNCIA.....	17
<i>Danilo Cândido Bulgo</i>	
<i>Denís Cássio de Souza</i>	
<i>Daniela Marcelino</i>	
<i>Ana Paula Oliveira Borges</i>	
<i>Lilian Cristina Gomes do Nascimento</i>	
METODOLOGIAS ATIVAS PARA O RESGATE DE SABERES POPULARES.....	27
<i>Raimunda Gomes Maciel</i>	
<i>Diego Maradona Ribeiro Quaresma</i>	
<i>Patricia de Paula Gomes Macial</i>	
<i>Eliane Silva e Silva</i>	
JOGOS DIGITAIS EDUCACIONAIS COMO PROCESSOS INOVADORES DE ENSINO-APRENDIZAGEM.....	35
<i>Raimunda Gomes Maciel</i>	
<i>José Sergio Silva Dias</i>	
<i>Patricia de Paula Gomes Maciel</i>	
<i>Eliane Silva e Silva</i>	
ACESSO ÀS TECNOLOGIAS EDUCACIONAIS: OS DESAFIOS DO PROFESSOR EM TEMPOS DE PANDEMIA.....	45
<i>Adegildo Domingos Santana</i>	
<i>Francisca Valneir da Costa Freitas</i>	
<i>Leocádia Rodrigues Soares</i>	
<i>José Sérgio Ferreira Freitas</i>	
PRÁTICAS PSICOEDUCATIVAS E O EXERCÍCIO DA REPRESENTATIVIDADE DE FAMÍLIAS NO CONTEXTO ESCOLAR.....	55
<i>Debora Elianne R. de Souza</i>	
<i>Heloisa Szymanski</i>	

INTERDISCIPLINARIDADE E INTEGRAÇÃO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA): POTENCIALIDADES E DESAFIOS NO ENSINO EM UMA ESCOLA DO CAMPO.....	67
<i>José Wilker Machado Quaresma</i>	
<i>Rafael Barreto Lima</i>	
<i>Rosângela do Socorro Nogueira de Souza</i>	
<i>Suzi André Ferreira</i>	
PRÁTICA EDUCATIVA EM ATENDIMENTOS PRIMÁRIOS EM SAÚDE COM ALUNOS DO ENSINO MÉDIO: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA ACERCA DA SIMULAÇÃO.....	79
<i>Daniela Marcelino</i>	
<i>Danilo Cândido Bulgo</i>	
<i>Eduardo Barbosa Guerra Sandoval</i>	
<i>Lilian Cristina Gomes do Nascimento</i>	
MATERIAIS NÃO ESTRUTURADOS COMO FERRAMENTA DE APRENDIZADO.....	88
<i>Aleinda Ferreira Sobreira Alencar</i>	
<i>Carla Guedes de Oliveira</i>	
A ESCOLA COMO AGENTE CONTRA A EVASÃO ESCOLAR DE ESTUDANTES TRANS E TRAVESTIS.....	96
<i>Liara Oliveira Magalhães</i>	
RELAÇÕES DE GÊNERO E O DOCENTE ATUANTE NA EDUCAÇÃO DO CAMPO.....	104
<i>Angela Olaria Dauzacher</i>	
O PAPEL EMANCIPADOR DO JORNALISMO CONTRA A VIOLÊNCIA DE GÊNERO E DE DIVERSIDADE SEXUAL NO AMBIENTE ESCOLAR..	112
<i>Carlos Augusto Pereira dos Santos Júnior</i>	
<i>Marta Regina Maia</i>	
REFLEXÕES ACERCA DO FILME ESCRITORES DA LIBERDADE A PARTIR DAS LEIS E PARÂMETROS EDUCACIONAIS.....	123
<i>Juliana Flores da Silva</i>	
<i>Gabriel Zardo Becker</i>	
<i>Rodrigo Lemos Soares</i>	
ELEIÇÃO DE DIRETORES: UMA POLÍTICA DE GESTÃO DEMOCRÁTICA NA ESCOLA.....	135
<i>Tatiane Nunes Loiola Vieira</i>	
POLITIZANDO QUESTÕES DE MORTE, HUMANIZAMOS A VIDA!...	148
<i>Ivete Iara Gois de Moraes</i>	
<i>Adriana Souza Ribeiro Cavalcante</i>	
<i>Paula Steger</i>	
<i>Márcia Amaral Corrêa Ughini Villarroel</i>	
<i>Josiane Carolina Soares Ramos Procasko</i>	

JUVENTUDE E AS POLÍTICAS PÚBLICAS: VIÉSES QUE SE ENTRELAÇAM NA CONSTRUÇÃO SOCIAL DO INDIVÍDUO EM UM CONTEXTO SOCIAL DE DIREITOS A SEREM GARANTIDOS.....	159
<i>Laise Almeida Chaves</i> <i>Weliton dos Santos Correa</i> <i>Josinete Pereira Lima</i> <i>Thabata de Farias Silva</i> <i>Maria Marize Duarte</i>	
O ENSINO DA QUÍMICA NA PERSPECTIVA INCLUSIVA: A ÁGUA COMO TEMA GERADOR DE UMA PROPOSTA DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA.....	169
<i>Jamile dos Santos Pereira</i> <i>Klebson Souza Santos</i> <i>Olívia Maria Bastos Costa</i>	
ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NA PERSPECTIVA DOS GÊNEROS TEXTUAIS: O LIVRO DIDÁTICO E O TRABALHO COM TEXTOS DISCURSIVOS DA ESFERA ARGUMENTATIVA.....	185
<i>Jobson Jorge da Silva</i> <i>Massilon Fragozo de Freitas</i>	
ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NA PERSPECTIVA DOS SABERES DOS ALUNOS DO 2º ANO DO ENSINO MÉDIO SOBRE ADEQUAÇÃO DA ESCRITA.....	199
<i>Vanilma Karla Barbosa de Freitas</i> <i>Jobson Jorge da Silva</i> <i>Glaudston Diego Queiroz de Aragão</i>	
GÊNERO E TEXTO LITERÁRIO: UMA CONEXÃO REFLEXIVA, COMPREENSIVA E EMANCIPATÓRIA.....	212
<i>Tatyane dos Santos Fonseca</i> <i>Antonio Gilson Barbosa Azevedo</i> <i>Rosângela do Socorro Nogueira de Sousa</i>	
REFLEXÕES ACERCA DO ENSINO DE LÍNGUA ESPANHOLA NA ESCOLA DO CAMPO NO PERÍODO PANDÊMICO.....	223
<i>Vanusa Botelho Martins</i>	
ABORDAGEM AUDIOLINGUAL PARA O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA: UMA DISCUSSÃO TEÓRICA.....	232
<i>Jobson Jorge da Silva</i> <i>Luciana da Silva</i> <i>Roseli Estevão Guerra Pessoa</i> <i>Paulo dos Santos Tavares</i>	

UMA REVISÃO BIBLIOGRÁFICA SOBRE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA NO ENSINO BÁSICO À LUZ DA TRANSDISCIPLINARIDADE.....	240
<i>Jobson Jorge da Silva</i>	
<i>Júllio César Cordeiro de Vasconcelos Ferreira Barros</i>	
<i>Lindomar José da Silva</i>	
TERRITÓRIO RIBEIRINHO: LUGAR DE HISTÓRIA, MEMÓRIA E SABERES CULTURAIS.....	251
<i>Olívia Gonçalves Cardoso</i>	
<i>Rosângela do Socorro Nogueira de Sousa</i>	
A EDUCAÇÃO AMBIENTAL PARA ALÉM DO TERRITÓRIO ESCOLAR: RELATO DE EXPERIÊNCIA EM UMA TURMA DE ENSINO SUPERIOR NO INTERIOR DO AMAZONAS.....	261
<i>André Silva Rodrigues Tomaz</i>	
A EDUCAÇÃO AMBIENTAL EM UMA PERSPECTIVA GEOGRÁFICA: UMA PROPOSTA PARA AS ESCOLAS.....	271
<i>Antonio Gilson Barbosa Azevedo</i>	
<i>Tatyane dos Santos Fonseca</i>	
DESAFIOS DA CONTEMPORANEIDADE: A LUTA PELA EDUCAÇÃO BÁSICA DO CAMPO NA AMAZÔNIA TOCANTINA.....	281
<i>Eraldo Souza do Carmo</i>	
<i>Fabiany Marcela Souza dos Santos</i>	
<i>Jozielle Valente Aragão</i>	
A ORGANIZAÇÃO DOS ESPAÇOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	293
<i>Maristane Maisa Dillenburg</i>	
<i>Lovani Volmer</i>	
O PAPEL DA COMUNICAÇÃO/DIÁLOGO NA FORMAÇÃO DO COMPLEXO DE ANIMAÇÃO NO BEBÊ: BREVES APROXIMAÇÕES ENTRE JAKUBINSKIJ, VOLÓCHINOV, VIGOTSKI E LÍSINA.....	305
<i>Simone Silveira dos Santos</i>	
<i>Suely Amaral Mello</i>	
UMA VISÃO DA CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO E DO IMAGINÁRIO: UMA ANÁLISE DISCURSIVA DE ‘APESAR DE VOCÊ’ EM MICHEL PÊCHEUX E MICHEL FOUCAULT.....	318
<i>Francisco C. C. Lima</i>	
DEVANEIO E TRAGÉDIA EM <i>SINFONIA FANTÁSTICA</i> DE BERLIOZ: O ESPÍRITO NOTURNO.....	327
<i>Alessandra F. Conde da Silva</i>	
<i>Salomão Alexandre Coelho</i>	
<i>Joel Cardoso</i>	

AS INFLUÊNCIAS DAS POLÍTICAS PÚBLICAS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO RECONHECIMENTO DO INDIVÍDUO NA SOCIEDADE.....	337
<i>Juliana Flores da Silva</i>	
<i>Gabriel Zardo Becker</i>	
<i>Rodrigo Lemos Soares</i>	
DESIGUALDADE NO BRASIL: UMA ANÁLISE DAS CONTRADIÇÕES SOCIAIS REPRESENTADAS NO DOCUMENTÁRIO “GARAPA” E NO REALITY-SHOW “MULHERES RICAS”	351
<i>Dirce Maria da Silva</i>	
<i>Eunice Nóbrega Portela</i>	
O PAPEL DA GESTÃO ESCOLAR NO DESENVOLVIMENTO DAS COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS DOS PROFESSORES EM TEMPOS DE PANDEMIA PELA COVID- 19.....	360
<i>Francisca Valneir da Costa Freitas</i>	
<i>Adegildo Domingos Santana</i>	
<i>Leocádia Rodrigues Soares</i>	
<i>José Sérgio Ferreira Freitas</i>	
VOLTA ÀS AULAS PRESENCIAIS NO CENTRO DE ENSINO ESPECIAL SÃO VICENTE DE PAULO – TRINDADE GO: MOMENTO DE TRANSFORMAÇÃO, INOVAÇÃO, SUPERAÇÃO E MOTIVAÇÃO.....	371
<i>Marilene de Macedo e Silva</i>	
<i>Tereza Borges de Jesus Rodrigues</i>	
<i>Vinicius Borges Silva</i>	
EDUCAÇÃO ESPECIAL E ESCOLARIZAÇÃO: CONTEXTO HISTÓRICO E PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA.....	381
<i>Bruna Tenorio Batista</i>	
<i>Djanira de Sousa Paraense</i>	
<i>Julianny da Costa Cardoso</i>	
<i>Maria Ivaneide Matos dos Santos</i>	
<i>Monalisa Cardoso Bahia</i>	
O GÊNERO HISTÓRIA EM QUADRINHOS NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA PARA ALUNOS SURDOS: UMA PROPOSTA DIDÁTICA.....	393
<i>Jobson Jorge da Silva</i>	
<i>Camila Elizabete da Silva da Silva</i>	
<i>Maria Helena Torres dos Santos</i>	
<i>Ingrid Bezerra Banholzer</i>	
<i>Glaudston Diego Queiroz de Aragão</i>	
O PROGRAMA ESCOLA ACESSÍVEL E O PROGRAMA SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS: LIMITES E POSSIBILIDADES DO FINANCIAMENTO EDUCACIONAL.....	410
<i>Ricardo Costa Amaral</i>	

ENSINO DE ESCRITA NA PERSPECTIVA DA ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA)...421

Jobson Jorge da Silva

Josivalda Claudia Duarte de Arruda

A POESIA COMO RECURSO METODOLÓGICO NA ALFABETIZAÇÃO: UMA PESQUISA CIENTÍFICA REALIZADA EM UMA ESCOLA PÚBLICA.....435

Jonatha Costa Duarte da Silva

Suzana Ramos Vieira Francini

ENSINO DE LÍNGUA ESCRITA EM UMA TURMA DO 2º ANO DOS ANOS INICIAIS: QUAIS OS CONHECIMENTOS SOBRE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO DE UMA PROFESSORA?.....449

Jobson Jorge da Silva

Simone Alves de Carvalho

PERFIL DE PROFESSORES DE INGLÊS EM FORMAÇÃO: AS MOTIVAÇÕES E OS DESAFIOS DOS DISCENTES DO PARFOR.....463

Ellen Belmonte Barros

Tatiana Belmonte dos Santos Rodrigues

AS RELAÇÕES CURRICULARES NA EDUCAÇÃO BÁSICA: IMPLICAÇÕES PRÁTICAS DA VIVÊNCIA DO ESPAÇO ESCOLAR A PARTIR DO OLHAR DOCENTE PARA O DIÁLOGO ENTRE A ESCOLA E O CURRÍCULO.....474

Mayki Jardim Sivico

Rodrigo da Vitória Gomes

POSFÁCIO.....487

Rebeca Freitas Ivanicska

PREFÁCIO

As pesquisas interdisciplinares ampliam a percepção da realidade, pois incorporam diversos olhares sobre os fenômenos estudados, nesse contexto a obra **EDUCAÇÃO, TERRITÓRIOS E POLÍTICAS PÚBLICAS: conexões interdisciplinares** constitui-se de estudos que por várias vertentes abordam as ligações entre as temáticas analisadas nos capítulos que compõe essa coletânea.

As conexões entre educação, território e políticas públicas são constructos epistemológicos que não se limitam a pontos em comum entre esses assuntos, mas são acoplamentos que contemplam concomitantemente uma unidade e uma totalidade para se analisar os fenômenos da pesquisa. Nessa obra os autores são provenientes de áreas diversas, porém aqui esses múltiplos saberes se interconectam e constroem um vultuoso repertório de análises, métodos e sínteses que no conjunto potencializam a elaboração de novos conhecimentos para ampliação de outros estudos.

A educação é uma área de pesquisa que abrange os espaços educacionais formais, não formais e o informais, e que não está restrita a estudos sobre instituições, leis, currículo, didática, formação, aprendizagem, entre outros temas recorrentes, mas que contempla a vida cotidiana, as experiências, o conhecimento em suas diversas expressões, por exemplo, a arte. Assim sendo, os estudos dessa obra devem ser utilizados não só em outras pesquisas, mas também nas práticas de ensino-aprendizagem.

O território é um conceito polissêmico que pode ser objetivo/subjetivo, material/imaterial e concreto/simbólico, e mais no território existem relações de poder em diversas dimensões (econômica, cultural, política e natural). Contudo o território não é somente um espaço geográfico, mas é também afetivo, de pertencimento, da poética, das ideias, e porque não da educação.

Já as políticas públicas são normas instituídas para planejar, controlar, avaliar e estabelecer usos e padrões que devem ser seguidos pela sociedade, entretanto as políticas públicas por vezes possuem aspectos ideológicos que limitam o desenvolvimento humano em suas múltiplas dimensões.

Ao se realizar estudos que conectam educação, território e políticas públicas deve-se compreender que as pesquisas interdisciplinares tem o potencial de realizar análises em múltiplas perspectivas e que os resultados são parciais e são necessárias outras pesquisas com diversas abordagens epistêmicas e com outras metodologias para continuarmos ampliando nossos conhecimentos, e esse é o objetivo desse livro.

A UTILIZAÇÃO DE SIMULADORES, COMO RECURSOS EDUCACIONAIS NO ENSINO REMOTO EM TEMPO DE PANDEMIA

Tiago Saidelles¹

Cláudia Smaniotto Barin²

Leila Maria Araújo Santos³

Introdução

Com as mudanças na prática pedagógica, a demanda por meios digitais para o ensino remoto devido a pandemia aumentou e várias carências do modelo de ensino atual se evidenciam, tendo em vista a necessidade de ministrar aulas para o ensino remoto, considerando que grande parte dos conteúdos e disciplinas faz necessidade de uma demonstração visual e contato para maior entendimento por parte dos alunos. Com a impossibilidade de realização de aulas em laboratórios, cria-se uma deficiência no processo de ensino e conseqüentemente na aprendizagem dos alunos. A utilização de meios virtuais para suprir essas carências se torna um das melhores possibilidades, visto que o uso de simuladores como recurso no ensino remoto, tem uma boa aceitação por parte dos alunos, tendo em vista que é uma prática metodológica diferenciada que possibilita os alunos vivenciarem os conteúdos de maneira mais interativa.

De acordo com Figueira 2005 destaca algumas vantagens que o uso do simulador computacional pode oferecer. Dentre elas está a participação ativa do aluno fazendo com que construa seu próprio conhecimento, a reflexão ao testar hipóteses e obter provisões além de uma maior interatividade entre os alunos e um determinado modelo físico.

Para Ziv 2003 definem simulação como uma “técnica em que se utiliza um simulador, considerando-se simulador como um objeto ou representação parcial ou total de uma tarefa a ser replicada”. É notório que a tecnologia se

1 Graduado em Tecnologia em Redes de Computadores pela UFSM, Mestre em Educação Profissional e Tecnológica / UFSM, e-mail: tiago-saidelles@redes.ufsm.br.

2 Doutora em Ciências pelo IQSC/USP, Professora Adjunta do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica, da UFSM, e-mail: claudiabarin@nte.ufsm.br.

3 Doutora em Informática na Educação (UFRGS), Professora Associada do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica, da UFSM, e-mail:leilamas@ctism.ufsm.br.

faz necessária em todas as áreas. E mais do que isso, nos cursos de computação é fundamental trabalharmos com tecnologias que nos possibilitam simular os conteúdos já realizados ou em construção. A simulação é algo crucial na análise e implementação de sistemas de rede de computadores, levando em conta todas as dificuldades de ter um laboratório real. A realização de algumas tarefas nos simuladores possibilita aos alunos uma maior proximidade possível de suas experiências profissionais.

Existem vários simuladores voltados para as áreas computacionais. Utilizaremos os simuladores para práticas educacionais, pensando no aprendizado em todas as suas vertentes, contando com a importância das práticas e uso de todas ferramentas vistas na teoria durante as disciplinas. O Cisco Packet Tracer foi o simulador usado nas aulas práticas da disciplina de Redes de Computadores, assim como foi utilizado na disciplina Arquitetura e Montagem de Computadores o Simulador Cisco Essentials Virtual Desktop.

Portanto, o uso das simulações recria situações que facilitam a interpretação do conteúdo ministrado pelo docente nos cursos da área de tecnologia da informação. Neste contexto Zara afirma:

O uso de simuladores em sala de aula ajuda no processo de ensino-aprendizagem uma vez que as simulações permitem ao estudante centrar-se na essência do problema, tornando mais eficaz a absorção dos conteúdos. Além disso, a utilização de simuladores permite o estudo de situações que, na prática, seriam difíceis ou até mesmo inviáveis de serem realizadas (ZARA, 2011, p. 266).

Seguindo análise em relação às vantagens da utilização dos simuladores no ensino remoto, OLIVEIRA, 2015 declara que, as simulações contribuem de diversas formas dependendo do grau de interação entre o estudante e o software, dentre elas podemos citar: aumento da concentração dos estudantes nos experimentos, feedback para aperfeiçoamento do professor, geração e testes de hipóteses por parte dos estudantes, apresentação de uma versão simplificada da realidade proporcionando melhor compreensão de conceitos abstratos.

Com isso o objetivo do artigo é verificar a aceitação por parte dos alunos, frente a proposta da utilização dos simuladores, para ministrar conteúdos das disciplinas de Redes de computadores e Arquitetura e Montagem de Computadores aplicadas ao segundo e terceiro semestre, referente aos cursos superior de sistemas para internet , Técnico em informática, a mesma atenta para suas contribuições no ensino, durante o período da pandemia do Covid 19.

Metodologia

A pesquisa tem um papel importantíssimo na busca por respostas e indagações de diversas áreas do conhecimento por consequência , proporciona o avanço

da ciência, ou seja, causa mudanças nas áreas do saber, que passam a se renovar, e refletem assim na sociedade, propiciando o seu desenvolvimento (GOMES, 2017). Assim, o presente artigo busca, por meio de uma pesquisa qualitativa, investigar as percepções dos alunos, bem como as vantagens e desvantagens da utilização de simuladores digitais no ensino da matéria dos cursos de sistemas para internet e técnico em informática do Colégio Politécnico - UFSM - Universidade Federal de Santa Maria de acordo com a visão dos discentes.

A pesquisa realizada teve como amostra os alunos do Curso de Técnico em Informática e os alunos do Curso Superior de Sistemas para Internet do Colégio Politécnico (UFSM), pois são as turmas que cursam as disciplina de Redes de Computadores e Arquitetura e Montagem de Computadores, utilizando-se uma amostra de 30 alunos dos respectivos Cursos. Foi aplicado formulário do tipo survey com questões fechadas que permitiram a coleta de informações necessárias sobre o tema em questão. Desse modo, pode-se compreender de forma mais clara as percepções dos alunos acerca da forma de ensino.

O questionário utilizado para a realização da pesquisa contou com 4 perguntas, sendo todas objetivas, envolvendo perguntas variadas que questionam as evidências que os alunos tiveram em relação a utilização dos Simuladores, quais os pontos positivos identificados por eles e como eles enxergaram o uso dos simuladores como ferramenta no ensino remoto nos tempo de pandemia do covid-19. Após a aplicação do questionário as informações coletadas foram analisadas e estruturadas por meio de uma análise textual descritiva e exposição de alguns gráficos com os resultados das respostas, desta forma enfatizando os objetivos da presente pesquisa.

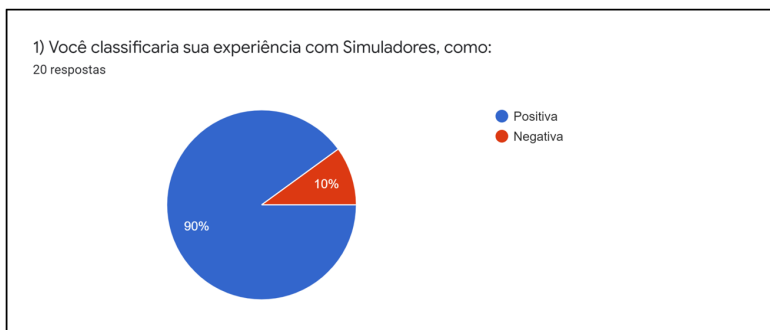
Resultados e discussão

Nesta etapa analisaremos as respostas relativas ao questionário aplicado nesta pesquisa, realizada com as exposição de alguns gráficos das respostas dos alunos ao preencher o questionário de avaliação, foi aplicado o questionário para uma amostra de 40 alunos de nível Técnico e Superior, através do mesmo se pôde compreender de maneira geral a percepção dos alunos na utilização dos simuladores, o nível de auxílio dos simuladores na compreensão do conteúdo trabalhado, quais os pontos negativos e positivos podiam ser identificados, além de saber qual foi a avaliação de maneira geral dos alunos, sobre o uso dos simuladores no ensino remoto.

Por meio da análise, através das respostas dos alunos foi possível identificar uma grande aceitação na utilização dos simuladores, totalizando noventa por cento dos alunos considerando uma experiência positiva. Como é possível identificar através do **Gráfico-1** disponibilizado abaixo. Com esta aceitação, é possível

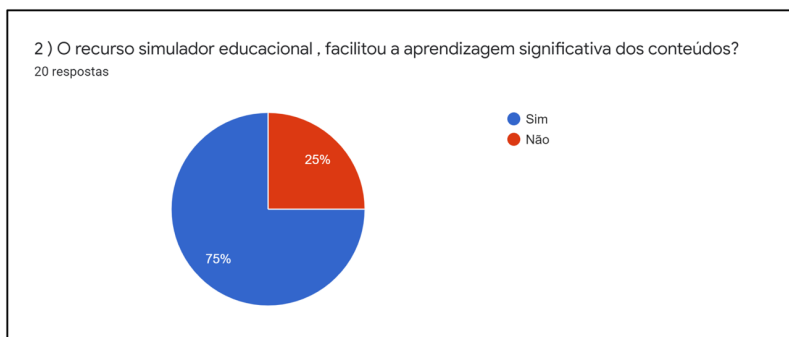
interpretar que os simuladores, podem vir a somar como uma prática, em que o professor possa trabalhar conteúdos, que seriam praticados em laboratórios, de forma remota, mas com o aproveitamento Teórico / Prático por parte dos alunos.

Gráfico - 1



Outra informação notada durante a análise, diz respeito a o auxílio ou não dos simuladores para se ter uma aprendizagem significativa dos conteúdos trabalhados, durante o período de isolamento social. Neste caso setenta e cinco por cento dos alunos acharam que o uso dos simuladores facilitou o aprendizado dos conteúdos trabalhados, reverberando a importância da utilização dos simuladores nas práticas pedagógicas, sendo muitas vezes um facilitador na compreensão dos conteúdos por parte dos alunos como podemos vislumbrar no **Gráfico - 2** disponibilizado abaixo.

Gráfico - 2

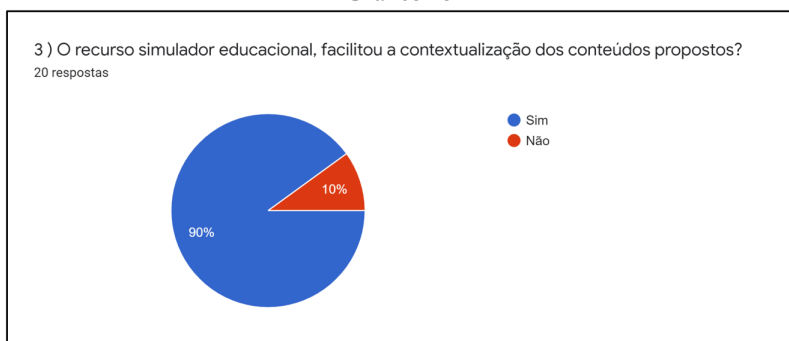


Realizando uma análise de uma perspectiva mais geral podemos associar a porcentagem vinte e cinco por cento que responderam, que o uso simuladores não facilitou a aprendizagem dos conteúdos, podemos elencar fatores que poderiam ter contribuído para esta análise, sendo elas referente a manuseios da ferramenta, e a interface gráfica do software, ainda que sendo uma ferramenta eficiente na função

de simular uma realidade virtual, ainda apresenta alguns Déficit seguido de alguns bugs que pode ser estudados para buscar a solução por parte dos desenvolvedores.

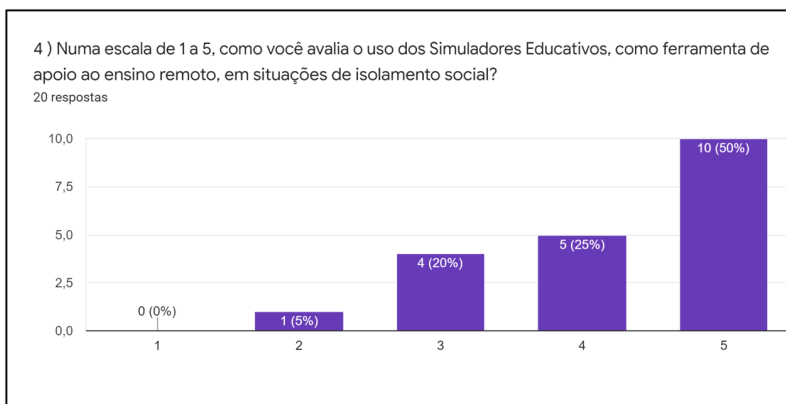
Seguindo a análise foi indagado ao mesmo se os simuladores facilitaram a contextualização dos conteúdos proposto pelo professor como podemos identificar através do **Gráfico - 3** abaixo, como resposta tivemos uma porcentagem de noventa por cento acham que facilitou, tendo em vista que o dos simuladores pode ser um método ativo de ensino, diferenciado e inovador a prática em ambientes de ensino remoto. Com isso motivando os alunos para realizar as as atividades tornando-as mais fácil o entendimento e visualização das práticas cobradas pelos professores.

Gráfico - 3



Ao final do questionário, nos possibilita ter uma visão mais geral da opinião dos alunos acerca do tema desta pesquisa, para encerrar o parecer foi proposto que estes dessem uma nota de zero a cinco para avaliar o uso dos simuladores como ferramenta de apoio ao ensino remoto em tempo de isolamento social, como podemos vislumbrar através do **Gráfico 4** logo abaixo descrito.

Gráfico 4



Como podemos identificar no **Gráfico - 4**, noventa e cinco por cento dos alunos atribuíram notas entre três e cinco o que nos possibilita interpretar que o uso destas ferramentas no ensino remoto foi algo que veio a somar no aprendizado dos alunos, tornando possível desenvolver o pensamento crítico e a resolução de problemas, além disso, essas ferramentas também fortalecem a autonomia e confiança dos alunos.

Considerações finais

Diante do que foi discutido ao longo deste artigo, foi possível perceber o quanto a utilização de um simulador é importante durante o processo de ensino remoto, quando bem direcionado por um docente, já que proporciona aos alunos um ótimo entendimento da prática fazendo com que o mesmo tenha acesso a todas as ferramentas contida em um laboratório real. No entanto, percebe-se, também, que é necessário o conhecimento da ferramenta por parte do docente, desta forma propiciando um maior entendimento da ferramenta.

A análise de formulário de avaliação aplicados para a realização dessa pesquisa revelou que o uso simulador ajuda na apreensão dos conteúdos, mas que além disso torna as aulas menos ociosas sendo uma ferramenta importantíssima no processo de ensino-aprendizagem.

Por fim, é possível concluir dizendo que, na visão dos alunos dos cursos técnico em informática e o curso superior em Sistema para Internet do Colégio Politécnico - UFSM, entende que o uso do simulador desempenha um importante papel para a compreensão dos conteúdos da disciplina de Redes de Computadores e Arquitetura e Montagem de Computadores já que de acordo com a realidade vivenciada pelos alunos durante o isolamento social os mesmos não tinham nem um acesso a estrutura física do Campus. Diante do que foi exposto, espera-se ter contribuído de maneira positiva para a compreensão de o quanto é importante a utilização de simuladores no processo de ensino remoto, nos tempos de pandemia e isolamento social decorrente do Covid-19.

Referências

[FIGUEIRA 2005] FIGUEIRA, J. S, Easy Java simulations: **Modelagem computacional para o ensino de Física**. Revista Brasileira de Ensino de Física, v. 27, n. 4, p. 613-618, 2005.

A. Ziv, P. R. Wolpe, S. D. Small, S. Glick. **Simulation-based medical education: an ethical imperative**. Academic Medicine. 78(8):783-8, 2003

GOMES, Antônia Camila de Araújo. **O papel da biblioteca na formação do leitor: Uma análise das práticas de leitura junto aos alunos do curso de edifi-**

cações do IFRN-Campus Mossoró. 2017. 18 f. Monografia (Especialização) -Curso de Especialização em Educação e Contemporaneidade, IFRN-Campus Mossoró, Mossoró, 2017.

ZARA, R. **Reflexão sobre a eficácia do uso de um ambiente virtual no ensino de física.** In: ENCONTRO NACIONAL DE INFORMÁTICA E EDUCAÇÃO, 2., 2011, Cascavel. Anais. Cascavel: UNIOESTE, 2011. p. 265-272.

OLIVEIRA, F. G. **Ensino de matéria e radiação no ensino médio com o auxílio de simuladores interativos.** Caderno Brasileiro de Ensino de Física, Florianópolis, v. 32, n. 3, p. 915-933, 2015

REALIDADE VIRTUAL E GAMETERAPIA COMO FERRAMENTA PARA PROMOÇÃO DA SAÚDE GERIÁTRICA: RELATO DE EXPERIÊNCIA

Danilo Cândido Bulgo¹

Denis Cássio de Souza²

Daniela Marcelino³

Ana Paula Oliveira Borges⁴

Lilian Cristina Gomes do Nascimento⁵

Introdução

O envelhecimento humano é um fenômeno natural, irreversível e dinâmico que compreende uma gama de processos de transformação no que tange os aspectos fisiológicos, psicológicos e sociais. Nesse sentido, é considerado uma pessoa idosa o indivíduo com 60 anos ou mais em países em desenvolvimento, como o Brasil, e com 65 anos ou mais em países desenvolvidos (ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DE SAÚDE, 2015).

Para Minayo e Coimbra (2011, p. 14) “o envelhecimento não é um

-
- 1 Professor Universitário. Doutorando e Mestre em Promoção de Saúde da Universidade de Franca. Possui graduação em Fisioterapia, Licenciatura em Educação Física, Pedagogia, Letras com habilitação em Língua Inglesa, Portuguesa e literatura e bacharel em Tradutor e Intérprete. Pós-graduado em Deficiências Múltiplas, Saúde Coletiva, Fisioterapia Neurofuncional adulto e infantil, Cuidados Paliativos. E-mail: danilobulgo@gmail.com.
 - 2 Graduado em Educação Física. Pós-graduado em Ciência do Exercício Físico na Promoção da Saúde e Condicionamento Físico, Educação Básica e Inclusão e Especialista em Natação e Atividades Aquáticas. E-mail: deniscassio_academia@hotmail.com.
 - 3 Professora Universitária. Doutoranda e Mestre em Promoção de Saúde pela Universidade de Franca. Possui graduação em Fisioterapia. Especialista em Fisioterapia em Terapia Intensiva Adulto pelo COFFITO/ASSOBRAFIR e em Fisioterapia em Gerontologia pelo COFFITO (2022). E-mail: danielamarcelino_fisio@hotmail.com.
 - 4 Professora Universitária. Doutora em Ciências e Mestre em Promoção de Saúde. Graduada em Fisioterapia. Especialista em Fisioterapia Neurofuncional no Adulto e Idoso (2022), certificado pela ABRAFIN/COFFITO. Especialização em Fisioterapia Neurológica, modalidade Residência. E-mail: ana.oliveira@unifran.edu.br.
 - 5 Pesquisadora do Programa de Mestrado e Doutorado em Promoção de Saúde. Estágio Pós-Doutoral em Promoção de Saúde, Doutora em Promoção de Saúde e Mestre em Educação Física. Pós-Graduação de Educação Física e em Intervención en el Medio Acuático y Natación para Personas con Discapacidad. Bacharel em Fisioterapia. E-mail: lilian.nascimento@unifran.edu.br.

processo homogêneo, cada pessoa vivencia essa fase da vida de uma forma, considerando sua história particular e todos os aspectos estruturais (classe, gênero e etnia) a eles relacionados, como saúde, educação e condições econômicas”.

O crescimento exponencial deste grupo populacional, ocorre de maneira acelerada, e assim, existe uma preocupação que decorre das múltiplas demandas e necessidades advindas com o processo de envelhecimento humano, visto que os indivíduos se tornam mais suscetíveis à presença de alterações no seu estado de saúde, o que corrobora negativamente para a qualidade de vida (QV) nessa etapa da vida (BATISTA *et al.*, 2019).

Pensando na multidimensionalidade que envolve este grupo populacional, independente do gênero, a pessoa idosa é respaldada pela Lei, e não deve sofrer discriminação de nenhuma natureza, bem como deve ser o principal protagonista de suas vicissitudes. Ademais, os poderes públicos e à sociedade em geral tem responsabilidade global no que concerne a aplicação dos subsídios que envolvem o envelhecimento ativo.

Corroborando com os respaldos legais e fundamentais para a pessoa que envelhece, o ano de 2003 foi um marco no que concerne garantias e direitos gerontológicos e geriátricos, pois entra em vigor a Lei nº 10.741, que aprova o “Estatuto do Idoso”. Esse documento possui em sua essência os princípios que orientaram as discussões sobre os direitos humanos da pessoa idosa, e aponta ainda, os direitos fundamentais do sujeito que envelhece relacionados aos aspectos: à vida, à liberdade, ao respeito e à dignidade, a alimentos, saúde, educação, cultura, esporte e lazer, profissionalização do trabalho, previdência social, assistência social, habitação e ao transporte, discorrendo assim sobre medidas de proteção, política de atendimento ao idoso, acesso à justiça e crimes (BRASIL, 2003).

No cenário contemporâneo, o pensamento sobre os aspectos que envolvem o campo da gerontologia, visam cada vez mais a equidade na busca por estratégias que elevem a qualidade de vida e oportunize o envelhecimento ativo, portanto, essas temáticas estão constantemente discutidas no que tange o ser humano, uma vez que envelhecer de modo saudável se estrutura em um compromisso contínuo à luz de um bem-estar indissociável das condições do modo de viver, sendo intimamente relacionado aos aspectos de saúde, moradia, educação, lazer, transporte, liberdade, trabalho, autoestima, cidades sustentáveis e amigas do idoso, urbanização, políticas públicas eficientes, dentre outros (SANTOS; ANDRADE; BUENO, 2014).

Logo, uma cidade que prioriza o envelhecimento ativo em todas esferas do sistema urbano, pode elevar significativamente a qualidade de vida dos sujeitos em que nela reside, incluindo a população idosa. Atualmente, com o maior índice da população residindo em meios urbanos, se faz necessário maximizar e

repensar as múltiplas necessidades de atender melhor à sua população. Portanto, a pessoa idosa necessita de estar inserida em um território que viabilize fomentos para uma vida digna. Por esta razão a Organização Mundial de Saúde (OMS) e a Organização das Nações Unidas (ONU) destacam a relevância da territorialidade estruturada e pensada nos aspectos biopsicossociais de subsidiar uma estrutura e oportunidades para que os cidadãos se mantenham em pleno desenvolvimento global e pertencente ao meio social (PEDRO *et al.*, 2013).

Conceituando tal perspectiva, surge o conceito de cidade amiga do idoso, que se destaca por estimular o envelhecimento ativo ao oportunizar de modo otimizado oportunidades de acesso gerais como: saúde, participação social e segurança, para aumentar de modo significativo a qualidade de vida à medida que as pessoas envelhecem (OMS, 2008).

Um território amigo das pessoas idosas é um espaço que articula as mais variadas vivências e que adapta seus serviços e estruturas físicas para ser um espaço com maior senso inclusivo e receptivo às necessidades deste grupo populacional, com o objetivo de corroborar significativamente para a qualidade de vida à medida que se envelhece (OPAS, 2019).

Nessa visão, as políticas públicas, a compreensão da relação entre o envelhecimento populacional, as transformações ocorridas nos paradigmas sociais, e consequentemente, as formulações de estratégias geriátricas, devem ser adaptadas às especificidades dos municípios. De modo geral, o ambiente pode ser facilitador ou uma barreira, tendo grande influência sobre o bem-estar das pessoas, suas emoções e acessibilidade. Isto é, os vínculos territoriais e os modos de interação social estão intrínsecos com o envelhecimento ativo (QUADROS *et al.*, 2016).

Desse modo, a fim de atender a população que envelhece e nas políticas públicas geriátricas, surge o Centro-dia para a pessoa idosa, que se destaca por ser uma instituição de curta permanência, de cunho público ou privada, que possui em sua essência o acolhimento de indivíduos com 60 anos ou mais com dependência de cuidado e/ou para desempenho das atividades básicas de vida diária, higiene, alimentação e mobilidade. Durante a permanência, os indivíduos recebem os cuidados de uma equipe multiprofissional em tempo integral na instituição, com a finalidade de reduzir situações de vulnerabilidade social e abandono (BRASIL, 2019).

Assim, diversas abordagens são fundamentais para que o envelhecimento humano seja visto como um processo fundamental no cenário contemporâneo, incluindo a disseminação da tecnologia digital. É importante oportunizar para a pessoa idosa, um atendimento diferenciado de inclusão e manuseio das tecnologias digitais, visto que atualmente, ampliou-se o interesse pelo uso e aperfeiçoamento do uso das mais variadas maneiras de utilizar recursos tecnológicos.

A pessoa idosa apresenta uma menor aderência e adaptação frente as

novas tecnologias digitais, comparando ao público mais jovem. Por outro lado, a propagação dos meios digitais permitiu a transformação do contexto social existente, de forma que essa tecnologia se tornou acessível para grande parte da população, abrangendo também a população idosa, que tem se inserido gradativamente nessa nova perspectiva (COSTA *et al.*, 2016)

Nessa problemática, a população idosa pertence à categoria que ele denomina como imigrantes digitais: ganhando definição de pessoas que nasceram em um mundo analógico e que hoje vivem em um cenário digital (PRENSKY, 2001).

E desse modo, a apropriação do letramento digital torna possível aos cidadãos o uso das tecnologias mais atuais utilizadas, nos mais diversos setores da sociedade. Portanto, as novas tecnologias modificam, consideravelmente, o modo de vida dos idosos, ou seja, seu dia-a-dia. Aqueles que não as utilizam, muitas vezes por não terem acesso a elas, acabam sendo excluídos dos novos paradigmas sociais modernos (SANTOS, 2005, p. 60)

Dentre os diversos elementos digitais que envolvem a tecnologia, surge a realidade virtual, que é um ambiente computacional em 3D, interativo e imersivo (DE LAVARIAN, AFROOZ, GHARIBZADEH, 2012), considerada uma atividade lúdica e moderna. O desenvolvimento das tecnologias e da informação digital é uma constante na sociedade atual e contribui para o avanço e disseminação de estratégias no campo da saúde que podem trazer em sua essência benefícios diversos, assim como a motivação e a auto eficácia desses indivíduos, promovendo independência e funcionalidade nas tarefas da vida diária (DE MELLO MONTEIRO *et al.*, 2017).

De fato, dentre as inovações tecnológicas no campo da saúde e educação, a realidade virtual se destaca por meio de seus vários benefícios, tais como, minimizar as disfunções motoras, maior interatividade e imersão no processo de reabilitação comparado aos tratamentos convencionais, incentivo a prática da atividade física, melhora sensorio-motora e informação adaptativa, favorecendo a participação ativa do indivíduo, treinamento de habilidades de planejamento, controle motor e desenvolvimento de estratégias para superar os desafios motores, melhora da marcha, controle postural, motricidades, cognição, dentre outros (DE MELLO MONTEIRO *et al.*, 2017),

Consoante ao exposto, o objetivo do presente capítulo é relatar a experiência de ações promotoras de saúde utilizando a tecnologia digital em um Centro Dia geriátrico localizado em uma cidade de médio porte do interior paulista.

Desenvolvimento e percurso metodológico

Trata-se de um estudo descritivo, do tipo relato de experiência, elaborado a luz de ações educativas e promotoras da saúde desenvolvidas com um grupo

de idosos e equipe multiprofissional de um Centro-Dia público em um município do interior paulista. As atividades foram desenvolvidas nos meses de agosto a outubro de 2022. Para iniciar as ações propostas, seguiu-se as seguintes etapas: reconhecimento territorial e sociodemográfica do público-alvo, reunião com a equipe multiprofissional local, fortalecimento de vínculo e por fim busca por bases teóricas e possíveis estratégias geriátricas baseadas em evidência científica.

Posteriormente, foram estruturadas e descritas as atividades em um plano operacional, sendo realizadas de modo semanal (quintas-feiras), no período matutino, onde foram realizados doze encontros com a participação de trinta idosos, de ambos os sexos (17 mulheres e 13 homens), com idades entre 60 e 82 anos e cada atividade teve duração média de uma hora. Por se tratar de um relato de experiência, o estudo dispensou apreciação de comitê de ética, regulado pela Resolução 466/12, e frente ao rigor ético dos dados levantados, serão preservadas identificação pessoal da população envolvida (BRASIL, 2012).

Foram pensadas atividades utilizando óculos de realidade virtual e vídeo game (gameterapia), para que os indivíduos pudessem ter contato com abordagens diferenciadas, lúdicas e dinâmicas, abarcando não somente o estímulo aos aspectos físicos, mas também cognitivos, sensoriais, sociais e psicológicos. As estratégias digitais foram supervisionadas por fisioterapeutas, onde visava-se proporcionar novos modelos de educação em saúde e práticas em prol do envelhecimento saudável e ativo.

As experiências vivenciadas no Centro-Dia, utilizaram dois tipos de metodologia digital: a realidade virtual imersiva e a não imersiva. O grupo foi submetido de maneira espontânea as atividades propostas, onde por meio dos óculos de realidade virtual, onde poderiam escolher cenários compatíveis com suas preferências, que iam desde temáticas como praia, fazenda e pontos turísticos. Foram tomados todos os cuidados frente à utilização desse recurso. Já na atividade não imersiva, puderam vivenciar jogos de *vídeo game*, na qual deveriam interagir de maneira síncrona com jogos de caminhar, saltar, caminhada, alcance funcional e raciocínio lógico.

O envelhecimento humano pode trazer alterações que impactam negativamente para a saúde como: diminuição dos reflexos de proteção responsáveis pelo equilíbrio e controle motor, alteração motora, cognitiva, visual, sensorial, perceptual e vestibular (PIMENTEL *et al.*, 2015).

Nessa perspectiva, as pessoas idosas participantes não apresentavam alterações, sendo aptas a participarem, assim, para o desenvolvimento das atividades e ações no referido Centro-Dia, a essência da promoção e educação em saúde, as oficinas, rodas de conversas e atividades de caráter lúdico-pedagógico foram de grande valia para o estabelecimento de um ambiente reflexivo, construtivo

e compartilhado, edificando uma gama de experiências, a fim de possibilitar a aprendizagem dos idosos participantes (CARNEIRO, 2015).

O Centro-dia para idosos possui estruturação de acolher o sujeito com 60 anos ou mais em um ambiente por uma curta permanência, diurna, pública ou privada, destinada em prestar atenção para a população idosa, potencializando atividades básicas de vida diária tais como higiene, alimentação, mobilidade, recreação dentre outras. Esses espaços prestam atendimento integral as pessoas idosas e para suas famílias e/ou cuidadores (OLIVEIRA, 2019).

Tais estratégias priorizam o conceito de envelhecimento ativo, definido pela OMS (2015, s.p) como: “o processo de otimização das oportunidades de saúde, participação e segurança, com o objetivo de melhorar os aspectos gerais à medida que as pessoas ficam mais idosas”.

Nesse contexto, ações promotoras em saúde podem auxiliar na estimulação cognitiva para manutenção da saúde mental prevenindo o declínio funcional, bem como aumentar os aspectos voltados para a física e social.

Resultados e discussão

Diante da Era Digital, as pessoas idosas vão de encontro com a problemática de interagir tanto com os nativos digitais quanto com a exclusão digital. Para Guerreiro (2006, p. 203) “a inclusão digital é uma necessidade caracterizada pelo fato a maior parte da sociedade mundial não ter acesso aos benefícios tecnológicos difundidos na sociedade de informações”.

Pensando no cenário contemporâneo, a tecnologia digital está cada vez mais inserida na rotina de quem envelhece, sendo utilizada e explorada como instrumento de trabalho, de lazer, de busca ou fornecimento de informações, contribuindo para o advento de uma maneira inovadora de apropriar-se, adquirir e comunicar a informação (MUCCI, 2018).

O aumento do contato desse grupo com ferramentas digitais, deriva muitas vezes do medo de serem excluídos socialmente por não estarem inseridos no avanço dessa ferramenta. Outros fatores que corroboram para o aumento da aproximação do idoso e da tecnologia são: a curiosidade, a consideração da importância das tecnologias no cotidiano dos indivíduos, o estreitamento das relações sociais e familiares e o estímulo ao ensino e aprendizagem. Consoante essa vivência, identifica-se que iniciativas voltadas à inclusão digital impactam de maneira significativa no bem-estar, autonomia e independência funcional nessa etapa da vida (KACHAR, 2010).

Figura 1: Vivência prática por meio da realidade virtual imersiva



Fonte: Autoria Própria (2022)

Para Costa e colaboradores. (2016) a pessoa idosa apresenta uma menor aderência e adaptação frente as novas tecnologias digitais, comparando ao público mais jovem. Por outro lado, a propagação da tecnologia permitiu a transformação do contexto social existente, de forma que essa tecnologia se tornou acessível para grande parte da população, abrangendo também a população idosa, que tem se inserido gradativamente nessa nova perspectiva.

A realidade virtual não imersiva possui em sua essência um recurso efetivo para o treino do equilíbrio funcional do sujeito que envelhece, melhora da autoconfiança, interatividade, dupla tarefa, estímulos ao desafio e momentos de diversão entre os pares.

Neste aspecto, surge a necessidade da inserção do idoso nesse novo paradigma social, que na maioria das vezes, trazem diversos benefícios aos indivíduos, surgindo assim a necessidade de investigar a relação deste fenômeno aos indivíduos da terceira idade. É imperativo estimular a busca por novos conhecimentos sem deixar de lado os seus hábitos e costumes, pois há sempre coisas novas a serem aprendidas, proporcionando assim inserção no mundo globalizado e na Era Digital (TREDINNICK, 2017).

Figura 2: Prática da realidade virtual não imersiva



Fonte: Autorial Própria (2022)

As atividades permeavam os saberes lúdicos, recreacionais e em grupos se tornam terapêuticas, incentivadoras e auxiliam no empoderamento ativo do saber, onde se propiciam momentos de bem-estar físico, mental e social, onde esse processo criativo, interativo e dinâmico, contribui para os estímulos de uma gama de habilidades: memória, criatividade, estratégias motoras, trabalho em equipe, socialização, fortalecimento da autonomia, dentre outras (SILVA *et al.*, 2020).

Tais estratégias, vão de encontro com as metas propostas nos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) propostos pela ONU em 2015 e na conceituação da promoção da saúde. Vivenciar o contato com a realidade virtual e conceitos digitais, faz com que sejam disseminadas práticas que se vinculam ao ODS 3 – Saúde e Bem-Estar, no qual visa garantir uma vida saudável e promover o bem-estar para todas as pessoas de qualquer idade, garantindo assim o desenvolvimento sustentável.

A utilização da realidade virtual proporciona múltiplas possibilidades de se vivenciar experiências parecidas às a vividas no cotidiano da pessoa idosa, onde se poder explorar um rol de sensações, percepções e emoções, assim como a cognição e aptidão física, tornando-se uma estratégia interessante para a saúde físico e funcional durante a etapa do envelhecimento humano (DIAS-PEREZ; FLÓREZ-LOZANO, 2018).

Considerações finais

A partir das vivências relatadas acerca do olhar dos profissionais de fisioterapia, as ações elucidadas no presente estudo, foram previamente planejadas, discutidas de modo interprofissional e direcionadas as especificidades

territoriais, sendo executadas para proporcionar ao público atendidos em um centro dia geriátrico.

Os participantes relataram melhora do humor, da interação social entre os pares e que conhecer a realidade virtual e da gameterapia podem subsidiar momentos de passatempo durante a permanência no referido Centro-Dia. Desse modo, justifica-se a necessidade de se discutir estratégias, políticas públicas e determinantes sociais que influenciam a inserção ou exclusão desta parcela populacional na Era Digital, para que se estabeleçam respaldos mais equitativos.

A fim de favorecer a promoção do senso de justiça social e minimização dos efeitos de iniquidades e as exclusões sociais sofridas pela pessoa idosa frente, bem como, evidenciar se a tecnologia pode corroborar para o aumento dos fomentos que envolvem a qualidade de vida no processo do envelhecimento contemporâneo.

Nesse escopo, é necessário buscar estratégias e políticas inclusivas que vão de encontro à aspectos que favoreçam a promoção da saúde da pessoa idosa frente aos avanços tecnológicos, como solução no sentido de desmistificar a incapacidade por eles depositados socialmente, visto que a maioria da população os enxergam como seres frágeis, tornando assim, um grande desafio que tendem a proporcionar uma atuação transformadora na construção da história deste grupo populacional, visto que o envelhecimento é uma fase típica por possuir características tanto positivas como limitadoras.

Referências

BATISTA, E. B. *et al.* Inclusão Digital como ferramenta ao envelhecimento ativo: um relato de experiência. **Prisma.com**, n. 38, p. 69-81, 2019

BRASIL. Estatuto do Idoso. Lei no 10.741, de 1º de outubro de 2003. **Dispõe sobre a Política Nacional do Idoso, e dá outras providências**. Diário Oficial da União, Brasília, v. 3, 2003.

BRASIL. **Programa São Paulo Amigo do Idoso**. Prefeitura do Estado de São Paulo, 22 de jan. de 2019. Disponível em: https://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/direitos_humanos/idosos/programas_e_projetos/index.php?p=270237 Acesso em: 17 out. 2022

CARNEIRO, K. T. **Por uma memória do jogo: a presença do jogo na infância de octogenários e nonagenários**. 2015. Tese de Doutorado. Tese de Doutorado-Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”-UNESP. Araraquara-SP.

COSTA, N. P *et al.* Storytelling: a care technology in continuing education for active ageing. **Revista brasileira de enfermagem**, v. 69, n. 6, p. 1132-1139, 2016.

DELAVARIAN, M; AFROOZ, G. Ali; GHARIBZADEH, S. Virtual reality and down syndrome rehabilitation. **The Journal of Neuropsychiatry and Clinical Neurosciences**, v. 24, n. 2, p. E7-E7, 2012.

DÍAZ-PEREZ E., FLÓREZ-LOZANO J. A. Virtual reality and dementia. *Revista de Neurologia*. 2018 66;10.

GUERREIRO, E. P. Cidade digital: infoinclusão social e tecnologia em rede. São Paulo: Editora Senac São Paulo: 2006.

KACHAR, V. Envelhecimento e perspectivas de inclusão digital. *Revista Kairós: Gerontologia*, v. 13, n. 2, 2010.

MINAYO, M. C. D. S.; COIMBRA, C. E. A. J. Entre a liberdade e a dependência: reflexões sobre o fenômeno social do envelhecimento. 2. ed. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2011.

PEDRO, W. J. A. Reflexões sobre a promoção do Envelhecimento Ativo. **Revista Kairós-Gerontologia**, v. 16, n. 3, p. 9-32, 2013.

PIMENTEL, M. M. *et al.* Influência da gameterapia sobre o equilíbrio de portadores de doença de Parkinson. In: **Anais do 4º Congresso Internacional de Envelhecimento**. 2015. p. 101-7.

QUADROS, C. *et al.* Mobilidade Urbana em Rio Grande/RS: uma visão interdisciplinar. **SIMPÓSIO INTERNACIONAL SOBRE INTERDISCIPLINARIDADE NO ENSINO, NA PESQUISA E NA EXTENSÃO-REGIÃO SUL**, p. 759-768, 2016.

MUCCI, R. Comunicação, Tecnologia e Longevidade. 2018. 103 folhas. Dissertação (Comunicação Social) - Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo, 2018.

OLIVEIRA, A. S. Transição demográfica, transição epidemiológica e envelhecimento populacional no Brasil. **Hygeia-Revista Brasileira de Geografia Médica e da Saúde**, v. 15, n. 32, p. 69-79, 2019.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DE SAÚDE (OMS). **Envelhecimento ativo: uma política de saúde**. Brasília: Organização Pan-Americana da Saúde. 2008.

ORGANIZAÇÃO PAN-AMERICANA DA SAÚDE. Cidades e Comunidades amigas das pessoas idosas - Paho.org. Disponível em: <https://www.paho.org/pt/topicos/cidades-e-comunidades-amigas-das-pessoas-idosas> Acesso em: 15 out. 2022.

SANTOS, F. H.; ANDRADE, V. M.; BUENO, O. F. A. Envelhecimento: um processo multifatorial. *Psicologia em Estudo*. Maringá, v. 14, n. 1, p. 3-10, jan./mar. 2014.

SILVA, A. R. D. L. *et al.* A contribuição das atividades lúdicas para melhoria na saúde do idoso. **Brazilian Journal of health Review**, v. 3, n. 3, p. 4650-4665, 2020

TREDINNICK, L. **Evaluating digital sources: Trust, truth and lies**. 2017.

WORLD HEALTH ORGANIZATION. World report on ageing and health. World Health Organization, 2015.

METODOLOGIAS ATIVAS PARA O RESGATE DE SABERES POPULARES

Raimunda Gomes Maciel¹

Diego Maradona Ribeiro Quaresma²

Patrícia de Paula Gomes Maciel³

Eliane Silva e Silva⁴

Introdução

O uso de remédios caseiros à base de plantas medicinais é comum entre os povos e comunidades tradicionais, principalmente em regiões de baixo desenvolvimento econômico ou em zonas rurais, aonde a dificuldade de acesso da população aos medicamentos industrializados determina uso do tratamento das doenças a base de plantas medicinais. Essas valiosas informações foram sendo, inicialmente, transmitidas oralmente às gerações seguintes, para, posteriormente, com o surgimento da escrita, passarem a ser compiladas e arquivadas (BRAGA, et al, 2011).

Segundo dados da Organização Mundial de Saúde – OMS (2014), cerca de 80% da população de países em desenvolvimento utilizam-se de práticas tradicionais na atenção primária à saúde e, sendo que a maioria faz uso de plantas medicinais.

As plantas medicinais e suas características terapêuticas utilizadas popularmente, representam parte importante da cultura de um povo, sendo também parte de um saber utilizado e difundido pelas populações ao longo de várias gerações. A Amazônia Brasileira é uma das regiões com maior biodiversidade do planeta, abrigando, inúmeras plantas detentoras de propriedades medicinais e provavelmente outras tantas espécies desconhecidas (VASCONCELOS; VIEIRA; VIEIRA, 2009). O ribeirão amazônico durante o cuidado à saúde utiliza de plantas medicinais, baseando-se no conhecimento de seus antepassados e suas sucessivas gerações. Porém este uso alternativo precisa ser valorizado, principalmente no que diz respeito à valorização cultural, o uso sustentável e a preservação da natureza (BARBOSA et al, 2012).

1 Mestre em Gestão de Recurso Naturais_raimunda_gonaves@yahoo.com.br.

2 Engenheiro de Produção_ddiego-ribeiro@hotmail.com.

3 Psicóloga_ppatricia-paula@hotmail.com.

4 Doutora em Biotecnologia_eliane.ufpa@gmail.com.

Desenvolvimento

A importância dos saberes populares sobre as plantas medicinais

As populações tradicionais têm sido submetidas a crescentes pressões econômicas e culturais impostas pela sociedade urbano industrial, o que tem deixado consequências nefastas para as suas práticas cotidianas, para tanto valorizar o conhecimento popular é muito importante para comunidades que vivem principalmente em locais longínquos do centro urbano, e o ambiente escolar é um dos principais nicho onde as relações interpessoais acontecem cotidianamente e internalizam nos indivíduos a vontade para mudanças e melhorias na qualidade das pessoas (ELISABETSKY et al, 2001).

Com as mudanças ocorridas com o advento da tecnologia, forma-se uma nova sociedade do conhecimento, bem como uma nova cultura da aprendizagem, as quais precisamos nos adaptar. Diante disso lança-se mão do papel transformador do educador nas formas de ensinar e aprender a aprender. E neste âmbito, o aluno pode ser transformado em protagonista em seu próprio aprendizado. Assim, o objetivo é que os estudantes aprendam novas formas de reter conteúdo por meio de técnicas de ensino e estudo tanto dentro da sala quanto extraclasse, para que haja um estímulo de autonomia e participação.

Diante disto, novas metodologias e espaços instrucionais começam a serem criados como a adaptação ao aprendiz, interação, apoio, uso de jogos e simulação, multimídia, para que novas formas de aprender possam ser desenvolvidas e aprofundadas.

Neste cenário, a escola torna-se um ambiente propício para o desenvolvimento de elementos indispensáveis para transformações sociais para melhor compreensão das relações entre o homem e a natureza. Diante destas premissas, destacamos como questão norteadora a seguinte pergunta: Que outros recursos didáticos metodológicos de ensino podem contribuir para que haja o resgate de saberes populares acerca de plantas medicinais?

Para que estas questões pudessem ser respondidas, definimos como objetivos deste trabalho a identificar de saberes populares e suas práticas, desenvolvidas em comunidades escolares no município de Igarapé-Miri, para então após análises propor metodologias ativas como instrumentos educativos pedagógicos, que possam promover a valorização dos saberes populares sobre plantas medicinais, no cuidado à saúde e meio ambiente.

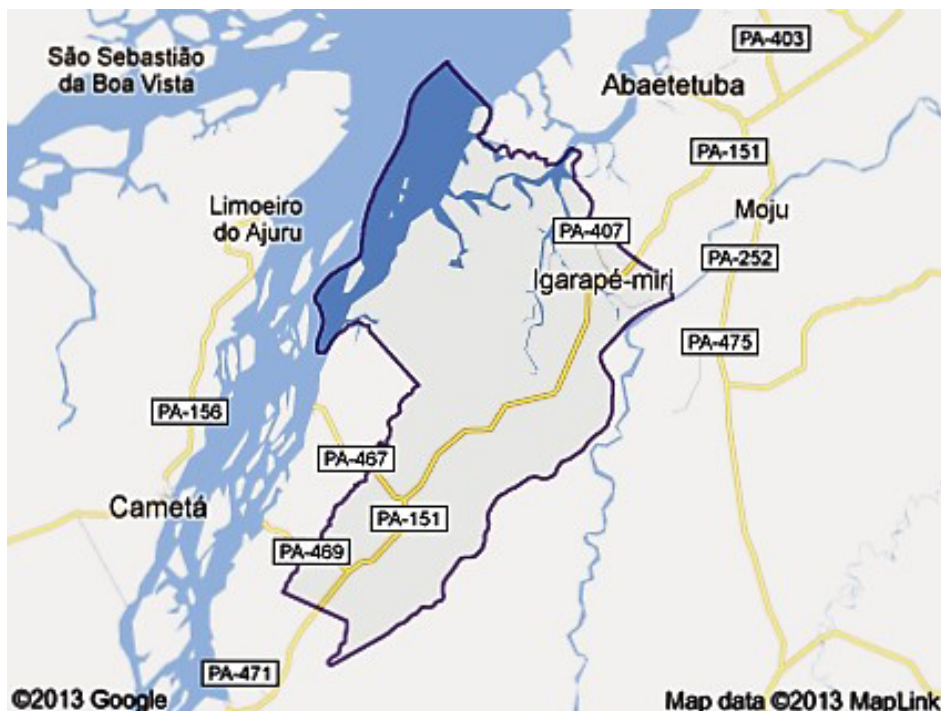
Metodologia

Caracterização do local da pesquisa

A cidade de Igarapé-Miri pertence ao estado do Pará, a qual faz parte da

Mesorregião do Nordeste Paraense, localiza-se a margem direita do rio homônimo, na zona fisiográfica Guajarina, região de integração do Baixo-Tocantins. A população da cidade é estimada em 63.367 (IBGE, 2021). O município de Igarapé-Miri é constituído por diversas localidades entre rios, ilhas, furos, igarapés, colônias e estradas.

Figura 1 – Mapa do município de Igarapé-Miri



Fonte: Google Maps (2022)

Tabela 01 - N° de habitantes por município

MUNICÍPIOS	N° habitantes/ano	
	2016 (Estimado)	2021 (Estimado)
Abaetetuba	151.934	160.439
Barcarena	118.537	129.333
Cametá	132.515	140.814
Igarapé-Miri	60.675	63.367
Moju	78.629	84.251

Fonte: IBGE (2021)

Comunidades escolares selecionadas

De posse do conhecimento acerca das comunidades escolares ribeirinhas do município de Igarapé Miri, foram selecionadas três escolas localizadas ao longo do Rio Caiá e Rio Itanimbuca:

- Escola Corre-mão (localizada no Rio Itanimbuca, no bairro Meio Rural, e atende a Educação infantil e Ensino Fundamental I).

- EMEF Santa Terezinha (localizada no Rio Sumaúma, que parte do bairro Meio Rural. Atende o ensino fundamental de 1º ao 5º/9 e Educação de Jovens e Adultos – EJA).

- A EMEF Caetano Corrêa Leão (localizada na Vila Suspiro, atende do ensino fundamental ao médio).

A pesquisa para a coleta informações se estendeu para as comunidades próximas às escolas, com a finalidade de se obter maiores informações acerca sobre saberes populares do uso de plantas medicinais, suas crenças e tradições. Para tanto, foram aplicados questionários aos moradores destas comunidades participaram como sujeitos da pesquisa, através de visitas e aplicação de questionários. A coleta de dados foi realizada em 35 residências aleatórias desde o Rio Santo Antônio até o rio Meruú, onde fica localizada a escola “Santa Terezinha”, passando pela comunidade do Igarapé Caiá Grande até o rio Itanimbuca, onde fica localizada a escola “Corre-mão”. Todas as entrevistas foram previamente autorizadas pelos informantes mediante documento assinado.

Foram elaborados questionamentos básicos, por meio de uma entrevista semi-estruturada. Para Triviños (1987) tais questionamentos contribuem para novas discussões surgidas a partir das respostas dos informantes, com foco principal no investigador-entrevistador. A entrevista semi-estruturada “[...] favorece não só a descrição dos fenômenos sociais, mas também sua explicação e a compreensão de sua totalidade [...]” além de manter a presença consciente e atuante do pesquisador no processo de coleta de informações.

A análise das informações foi realizada através de uma abordagem qualitativa, na qual, de acordo com Appolinário (2006), “prevê a coleta de dados a partir de interações sociais do pesquisador com o fenômeno pesquisado, apresentando uma análise subjetiva dos dados”. Tal abordagem é relevante visto que o estudo foi baseado na análise de informações referentes ao saber tradicional sobre plantas medicinais.

Aplicação de metodologias ativas

Para divulgar e estimular a comunidade escolar sobre os saberes populares acerca das plantas medicinais, foram pensadas metodologias ativas com

materiais acessíveis e de baixo custo doados às escolas envolvidas no trabalho. Dentre as metodologias (jogos de cartas, uso de aplicativo, projeto piloto de horto de plantas medicinais), optou-se primeiramente pelo jogos de cartas.

Jogo de cartas

A primeira etapa consistiu na confecção das cartas (com nomes, imagens e modo de uso das plantas medicinais). A produção do jogo de carta foi toda desenvolvida pela equipe do projeto, desde sua concepção, pesquisa das informações, seleção das imagens, escolha das categorias quantitativas de cada carta, confecção das ilustrações, diagramação e revisão final. Foram produzidas 90 cartas (30 contendo imagens e nomes das plantas, 30 contendo a parte da planta e seu modo de uso e 30 contendo alegação de uso da planta). Sobre as regras do jogo: consiste na identificação da planta ou partes da planta e reconhecimento sobre a alegação do seu uso medicinal.

Destacamos que não existe material similar na microrregião de Cameté e que esta iniciativa é inédita, pois além do material ser gratuito ele também foi elaborado sob medida para o contexto das escolas da região ribeirinha de Igarapé Miri. Esse produto está disponível nas escolas “Santa Terezinha”, “Corre-mão” e “Caetano Corrêa Leão”.

Figura 2 - Amostra do jogo de cartas

 <p>LIMOEIRO</p>	<p>PARTE USADA: FRUTO ALEGAÇÃO DE USO: GRIPE</p>
 <p>ANDIROBA</p>	<p>PARTE USADA: FRUTO (ÓLEO) ALEGAÇÃO DE USO: INFLAMAÇÃO NA GARGANTA</p>



JUCA

PARTE USADA: FRUTO
ALEGAÇÃO DE USO: INFECÇÃO

Fonte: Próprio autor.

Conclusões

Após observação das comunidades escolares e análise dos questionários, foi possível identificar as comunidades em geral mostraram-se bastante interessadas em participar da pesquisa uma vez que utilizam cotidianamente a fitoterapia através de plantas medicinais. Os participantes relataram conhecer sobre uma grande variedade de plantas medicinais e suas formas de uso para diversas enfermidades, porém há a escassez de determinados tipos de plantas, pois observou-se que cada grupo familiar possui um número limitado de plantas, devendo ocorrer nestes casos o incentivo para trocas mútuas de plantas e troca de conhecimento entre a própria comunidade.

Os alunos do médio foram mais participativos do que os alunos do ensino fundamental. Fato este que pode ser associado ao maior nível de instrução e amadurecimento dos alunos, que demonstraram maior interesse em participar da pesquisa, pois já podiam contribuir com informações repassadas por seus pais os avós. Enfatizamos que tais escolas não possuem laboratórios de ciências, nem de informática, nem sala de leitura, nem televisores, espaços importantes para aplicação de aulas mais elaboradas acerca de diversas temáticas.

Observamos que a faixa etária mais jovem entre os entrevistados possuem menos interesse sobre o assunto. Isto acontece devido ao uso de medicamentos industrializados, que podem ser comprados já prontos para uso, sem a necessidade de prepará-los, como no caso das plantas medicinais. Amoroso (1988) e Vocks (1996) apontam para o perigo da perda de conhecimento sobre plantas por populações tradicionais, em função da sua forma de transmissão oral e a crescente pressão econômica e cultural sofrida por essas populações, e advertem que esse conhecimento seria perdido, a menos que essa tendência mudasse ou que esse conhecimento fosse registrado.

Foi proposto às escolas atualização do Projeto Político Pedagógico (PPP) com a inclusão da semana do meio ambiente, com atividades plantas medicinais,

oficinas, gincanas que visem a valorização dos recursos naturais e culturais. É possível que esse projeto aprimore particularidades de cada comunidade escolar, mas isso deve e será usado como fator de complementação às ações conjuntas de mudança entre escola-sociedade-meio ambiente; estamos vivendo momentos de reflexão de práticas pedagógicas e, para tanto, é preciso, sim, evidenciar os fatores a serem revistos e reordenados que possam resgatar o conhecimento popular dentro de nossas escolas.

As propostas não serão vistas no imediato de sua execução, mas sim através do acompanhamento permanente dos gestores, pedagogos e professores que, em posse deste material, construirão suas próprias ações, mediante estudo, análise, e reflexão pedagógica e metodológica, inserindo diferentes estratégias para a busca contínua da melhoria dos resultados.

Este trabalho teve como pretensão descrever os saberes populares sobre plantas medicinais, visando conexões interdisciplinares, que contribuam para a prática educacional, o resgate cultural e a preservação ambiental, com metodologias que orientem a educação no espaço escolar e que melhorem o contexto social e regional. Pois as escolas são ambientes de grande importância para a formação educacional do indivíduo, é o local responsável em conceber a educação, as formas de pesquisar, aprender, ensinar e divulgar o pensamento, a arte e o saber.

Referências

_____. Práticas integrativas e complementares: plantas medicinais e fitoterapia na Atenção Básica. **Cad. At. Básica**, n.31, p.27-84, 2012. (Série A, Normas e Manuais Técnicos). Disponível em: <http://189.28.128.100/dab/docs/publicacoes/geral/miolo_CAP_31.pdf>. Acesso em: 20 abr. 2019.

APPOLINÁRIO, F. **Metodologia da Ciência**: Filosofia e Prática da Pesquisa. 1ª Edição. São Paulo: Editora Pioneira Thomson Learning, 2006.

BARBOSA, W. L. R. et al. **Etnofarmácia**: saberes e gênero. 1ª ed. Curitiba, PR. Editora CRV, 2012. BONIL, N. L.; BUENO, S.M. **Plantas medicinais: benefícios e malefícios**.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo Brasileiro de 2010**. Rio de Janeiro: IBGE, 2022.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. **The world medicines situation 2011**: tradicional medicines global, issues and challenges. Genebra: OMS, 2014.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

VASCONCELOS, J., VIEIRA, J. G. P.; VIEIRA, E. P. P. **Plantas Tóxicas: Conhecer para Prevenir**. Revista Científica da UFPA, V. 7, N.1, 2009.

VÁSQUEZ, S. P. F.; MENDONÇA, M. S.; NODA, S. N. Etnobotânica de plantas medicinais em comunidades ribeirinhas do Município de Manacapuru, Amazonas, Brasil. ACTA Amazônica. VOL. 44(4) 2014: 457 – 472.

JOGOS DIGITAIS EDUCACIONAIS COMO PROCESSOS INOVADORES DE ENSINO-APRENDIZAGEM

Raimunda Gomes Maciel¹

José Sergio Silva Dias²

Patrícia de Paula Gomes Macial³

Eliane Silva e Silva⁴

Introdução

Na sociedade atual cada vez mais surgem demandas por tecnologias e por inovação em todos os campos do conhecimento, fazendo com que novos desafios sejam necessários para o desenvolvimento econômico e social do país (CONAE, 2014). De acordo com Lins (2013), apesar da internet ter sido criada com a finalidade de manter uma rede de comunicações militar bélica durante a Guerra Fria nos USA, esta tecnologia só entrou de fato na vida dos brasileiros somente em 1994, ampliando a comunicações entre as pessoas no mundo inteiro.

No Brasil, as contribuições do campo ciência, tecnologia e sociedade para a disseminação do conhecimento ainda são recentes, mas já atendem as demandas da sociedade moderna, buscando principalmente critérios interdisciplinares aliados à prática científica (COLOMBO E FETX, 2017).

Com as mudanças promovidas pela tecnologia, forma-se uma nova sociedade do conhecimento, bem como uma nova cultura da aprendizagem, as quais precisamos nos adaptar. Diante disso lança-se mão do papel transformador do educador nas formas de ensinar e aprender como: Adaptação ao aprendiz, interação, apoio, jogos e simulação, multimídia e publicação. Para tanto, novos espaços instrucionais precisam ser criados para que estas novas formas de aprender possam ser desenvolvidas e aprofundadas (POZO, 2014).

No século XXI, os processos de informações nas escolas têm sido acelerados pela tecnologia educativa, com isso surgem novas formas de comunicação e a escola

1 Mestre em Gestão de Recurso Naturais_raimunda_gonaves@yahoo.com.br.

2 sergiodias879@gmail.com.

3 Psicóloga_ppatricia-paula@hotmail.com.

4 Doutora em Biotecnologia_eliane.ufpa@gmail.com.

deve estar preparada para ocupar um espaço na sociedade globalizada sob o risco de ser sufocada por ela. Para tanto, estima-se por estimular nos alunos um posicionamento crítico, reflexivo e seletivo das informações circulantes, oferecendo condições para se tornarem críticos, dialógicos, criativos, inovadores e conscientes da importância do papel de cada um na sociedade (PEREIRA E SILVA, 2013).

Fundamentação teórica

No Brasil, de acordo com dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua – PNAD, realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE (2016), que tem como foco os aspectos de acesso à internet e à televisão e posse de telefone móvel celular para uso pessoal, o estudo mostrou que aproximadamente 65% das pessoas de 10 anos ou mais de idade utilizam a Internet. Entre os jovens de 18 a 24 anos de idade, aproximadamente 85% utilizam a internet.

Diante desses dados, constatou-se que a Internet era utilizada em 69,3% dos 69.318 mil domicílios particulares permanentes do País, sendo esse acesso disseminado em todas as Regiões: na Sudeste, 76,7% das residências a possuíam; na Centro-Oeste, 74,7%; na Sul, 71,3%; na Norte, 62,4%; e na Nordeste, 56,6%. Esses dados confirmam mudanças significativas nas formas de acesso de informação do cidadão, encorajando ainda mais pesquisas que retratem sobre o assunto.

Na Região Norte o acesso à internet via dispositivos móveis superou o acesso à informação através de outros equipamentos como televisão e tv por assinatura, essa tendência é reflexo dos aspectos socioeconômicos. A maioria dos indivíduos utiliza a internet para o envio de mensagens de texto, voz e imagens por aplicativos, exibição de vídeos, séries, porém os dados não mostram estudos sobre acesso à tecnologia educacional em si (IBGE, 2017). Impossível não pensar nesses números como um ponto importante a ser citado junto à comunidade educacional em especial professores e alunos que utilizam o acesso à informação tecnológica.

No município de Abaetetuba no estado do Pará, os dados não são diferentes, o município vem se firmando, igualmente, como polo de contingente educacional (ver tabela 1) dentre os municípios da microrregião de Cametá (que compreendem Abaetetuba, Baião, Cametá, Igarapé-Miri, Limoeiro do Ajuru, Mocajuba e Oeiras do Pará). Dados do último censo do IBGE (2010), descrevem que o município possui 141.054 habitantes, e uma população estimada em 2016 de 151.934 mil habitantes (IBGE, 2017).

O município é constituído por uma área geográfica de 1.610,408 km², possui uma rede hidrográfica bastante vasta, navegável em quase toda a sua extensão composta por 72 ilhas e zona rural distante e, por vezes, de difícil acesso, fazendo com que o uso de dispositivos móveis sejam fundamentais para os meios de comunicação.

De acordo com a lista, dos 143 municípios do estado do Pará em 2010, Abaetetuba encontra-se na 28ª posição com Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) de 0.628, no que diz respeito à medida comparativa de riqueza, alfabetização, educação, esperança de vida, natalidade e outros fatores para os diversos países do mundo (PNUD, 2010). A pobreza de uma significativa parte da população desta microrregião de Cametá, e do próprio Estado, mostra a necessidade de capacitação de profissionais mais envolvidos na busca da melhoria das condições de vida das pessoas.

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, Biênio 2017-2018, acerca dos direitos dos jovens estabelece que todo “jovem tem direito à educação profissional e tecnológica, articulada com os diferentes níveis e modalidades de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia” (LDB-Do direito à Educação Art. 9º, 2017). No entanto, os educadores devem ser encorajados a lançar mão do uso adequado das ferramentas digitais disponíveis, como: jogos interativos, animações, aplicativos móveis, áudios, apresentação multimídia, aula digital, blog, experimentos, infográfico, *e-books*, *softwares*, vídeos, *quizz* e muito mais. Além também de servirem como disseminadores do uso dessas tecnologias em regiões longínquas, de difícil acesso, como acontecem na região das ilhas de Abaetetuba.

Ultimamente vem se debatendo bastante, acerca do uso das Novas Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs), seus benefícios, necessidades, desafios, tais como conflitos e negociações no universo escolar. Acredita-se que programas, aplicativos e jogos podem ser colaboradores na condução e direcionamento do ensino escolar. Esta via pode apresentar ao aluno novas possibilidades para experiências individuais e coletivas, além de perspectivas na assimilação do aprendizado dos conteúdos curriculares, independente de interesses decorrentes de suas condições de vida, trabalho e meio sociocultural (SILVA, 2016).

A rede estadual de ensino médio e seu acervo *hi-tech* da Educação, já conta com 2.500 itens, entre vídeo aulas, infográficos e jogos sobre todas as disciplinas que compõe a matriz curricular. Há uma atualização constante das ferramentas e o número de objetos digitais é 65% maior do que o registrado há cinco anos. Esse crescimento é reflexo da boa aceitação da rede pelos programas. .

O bom ensino é aquele que provoca no aluno o adiantamento do seu conhecimento, só que este fato não deve se dar através de uma forma autoritária de ensino, mas através de uma abordagem direta que consiga estimular o conhecimento do aluno. Outro fator importante é a ação do meio cultural e das relações sociais que o indivíduo vive diariamente. Em cada relacionamento que se dá entre o sujeito e o ambiente, seja ele cultural ou social, o mesmo recebe uma carga de informações que a ajuda a reconstruir seus conceitos anteriores e leva a reelaborar novos

conceitos, gerando assim um aprendizado dialético, que promove individualmente constantes mudanças. Estas mudanças frequentemente geram a criação de uma nova cultura, por parte deste indivíduo que mediante este processo elabora uma formação social histórica que fundido a outras transformações individuais, constrói a sociedade humana como um todo (COELHO E PISONI, 2012).

Tabela 1. N° de Alunos Matriculados por Ano

MUNICÍPIOS	N° DE ALUNOS MATRICULADOS POR ANO (Ensino Médio)			
	2014	2015	2016	2017
Abaetetuba	7.401	7.143	7.610	7.519
Barcarena	5.321	4.946	5.038	5.970
Cametá	6.089	6.173	5.972	6.671
Igarapé-Miri	2.765	2.426	2.454	2.878
Moju	3.545	3.753	3.740	3.525

Fonte: Secretaria de Educação do Estado do Pará (2017)

Este estudo tem como objetivo conhecer e refletir sobre o uso de metodologias ativas no ensino médio e a contribuição nas práticas pedagógicas. Para tanto foi realizado levantamento bibliográfico de diferentes ferramentas digitais de uso educacional com acesso gratuito a nível de ensino médio; analisado metodologicamente pelo menos dois softwares educativos e selecionada uma destas ferramentas digitais para ser divulgada futuramente no ambiente escolar.

Metodologia

A metodologia deste trabalho visou o levantamento bibliográfico de aplicativos utilizados em sala de aula, a fim de avaliar sua aplicabilidade como tecnologia de informação em comunicação com o ambiente escolar. Desta forma questionou-se, como tornar as aulas interessantes e divertidas sem deixar de ministrar o conteúdo programático? Como complementar o ensino tradicional com conteúdo digital oferecendo assim a melhor experiência tanto para o aluno quanto para o professor?

Para a análise dos principais jogos utilizados, foi realizada uma pesquisa de natureza teórica, bibliográfica e qualitativa no site de busca Google. Para a busca e seleção dos artigos optou-se pela utilização das palavras-chaves: Jogos digitais, jogos educacionais, metodologias ativas, ensino médio. Para a busca bibliográfica sobre o assunto abordado definiu-se como critério de inclusão, jogos gratuitos, que estimulam a ludicidade, a criatividade e a inovação na sala de aula. Os jogos digitais educacionais analisados para conhecer e refletir sobre o uso de metodologias ativas no ensino médio foram: Portal Domínio Público, Portal Ludo Educativo, *Google for Education*, Escola Digital, Operação Abaporu, Noas e *Kahoot*.

Resultados e discussão

De acordo com Mendes (2016), estudos realizados por com diferentes tipos de softwares para estudantes do ensino médio, auxiliam positivamente no desenvolvimento de habilidades cognitivas importantes como estratégia, competição, aumento do poder de concentração, execução de multitarefas, solução de problemas com mais facilidade e uma melhora da interação social. O objetivo do trabalho foi avaliar pelo menos duas plataformas citadas na metodologia quanto a sua eficácia no processo de ensino aprendizagem para que possa ser aplicada em outro momento em uma escola de ensino médio no município de Abaetetuba-Pa.

De com o levantamento bibliográfico sobre diferentes ferramentas digitais que servem de apoio aos estudos de alunos, optou-se por selecionar softwares educativos que visem principalmente compreensão, rapidez e o bom funcionamento do aplicativo, diante disto foram selecionados os softwares educacionais *Kahoot* e *GoConqr*. Apesar das duas plataformas possuírem objetivos diferentes, ambas pode ser acessadas por qualquer usuário, pois são plataformas públicas, os aplicativos são prontos e bem definidos, tornando o trabalho mais rápido.

Diante dos estudos analisados, as duas plataformas podem ser exploradas como recurso digital dentro da sala de aula, abordando a inserção das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) no contexto da educação no ensino médio.

As ferramentas podem ser utilizadas como recurso didático aliado a estratégias pedagógicas que dinamizem o processo de ensino e potencializem a aprendizagem dos alunos. Já que diversas escolas possuem de estrutura física composta por laboratórios de informática, muitas vezes pouco utilizados, e que podem criar alternativas mais úteis junto aos componentes curriculares ministrados.

O Kahoot foi selecionado devido algumas características relevantes que podem direcionar para um bom aproveitamento dentro da sala de aula: É uma ferramenta de ensino gratuita; pode ser utilizado em diversas plataformas e com poucas limitações de hardware (computador, tablet ou celular); não necessita criar conta, basta o professor informar o código (*Game PIN*) para os envolvidos; pode-se inserir fotos, vídeos ou planilhas para ajudar no entendimento das perguntas; o professor pode analisar em tempo real quantos alunos acertaram as questões. Ele recebe um retorno de grande valia quanto entendimento dos participantes; gera uma planilha Excel, no final da atividade, que permite analisar cada questão individualmente.

Esta plataforma permite aos alunos participem da atividade individualmente ou em grupos. Ao trabalhar em grupos, os alunos podem lidar com opiniões distintas e trabalhar a comunicação para chegar a um objetivo comum – no caso, responder corretamente à questão. Estas características promovem a interação social, segundo Gebran (2002), os primeiros estudos sobre a interação

social e sua influência no desenvolvimento pessoal e cognitivo surgiram com as abordagens teóricas que favorecem a Interação e o desenvolvimento cognitivo.

De acordo com estudo de Paiva e Romio (2017), o jogo educativo *Kahoot* contribui de forma eficiente no aprendizado, permitindo unir a realidade do aluno com exemplos abstratos, melhorando o uso do raciocínio, a resolução de problemas e desafios. Este tipo de jogo é capaz de desenvolver habilidades mais dinâmicas para aumentar a atenção e o interesse pela disciplina, o *Kahoot* tem sido utilizado de uma forma geral como ferramenta importante como metodologia ativa para complementação curricular. Para Dellos (2015) a competitividade do jogo torna a experiência do aprendizado mais valiosa para os alunos. A aprendizagem é um processo diferente entre os alunos. Por isso, o uso da diversidade de estratégias durante as aulas é imprescindível para que o máximo de alunos consiga compreender os conteúdos trabalhados em sala de aula.

Em alguns estudos tem sido utilizada até como ferramenta para substituição de avaliação tradicional, uma vez que este jogo educativo permite gerar diferentes graus de dificuldade esperados em um processo de avaliação, sendo que neste estudo 80% dos alunos descrevem que o *Kahoot* é uma metodologia capaz de avaliar o conteúdo ministrado como eficiente no processo de aprendizagem dos alunos (SANDE E SANDE, 2018).

Em relação a plataforma *GoConqr*, é capaz de fornecer ao usuário ferramentas como produção de mapas mentais, fluxogramas, notas, quizzes e calendário de estudos. Além disso, o site oferece recursos complementares como uma biblioteca online gratuita e a possibilidade de formar grupos de estudo online. A ferramenta conta com uma diversificada biblioteca, repleta de materiais criados e avaliados por especialistas nos assuntos, além também de poder acompanhar o progresso do aprendizado dos estudantes, analisando o resultado obtido com cada recurso.

Ideal para revisão e fixação de conteúdo, *GoConqr* permite que o aluno tenha acesso a todo o material produzido por ele e por outros usuários. Outra vantagem desse site é permitir que o usuário crie seu próprio roteiro de estudos, adequando-o às suas necessidades e rotina. *GoConqr* também está disponível como aplicativo para *Android* e *iPhone*. Porém com o uso do *Goconqr* a interação com o assunto tem sido descrito menor do que o *Kahoot*. De acordo com o estudo de Paiva (2017), na avaliação dessa primeira etapa do projeto, 93% dos alunos responderam que gostaram muito da atividade proposta com o *Kahoot*, e 45% com o *GoConqr*.

Mesmo com esses resultados, em ambos os jogos, todos os alunos concordaram que o tempo passou mais rápido do que a aula tradicional na sala. O *GoConqr* não é um jogo com uma interface atrativa, tendo a primeira dificuldade de acesso, sendo necessário que todos os alunos tenham um cadastro e o professor vincule aquele usuário no seu grupo. O trabalho desenvolvido torna-se mais

demorado e a forma no qual é respondido não cria uma interação instantânea entre os colegas. Essa plataforma seria mais útil se o objetivo é utilizar uma rede social, desenvolver mapas mentais e/ou compartilhar materiais. Além também que somente com a mediação do professor, a ferramenta possa ser útil para os discentes. Há evidências ainda algumas referências ao nível da falta de confiança na utilização das tecnologias que foram colmatadas como o apoio e orientação das formadoras (RODRIGUES, 2017).

Com as diversas transformações sociais e conseqüentemente educacionais ocorridas nos últimos anos, têm promovido a inclusão de novas metodologias de ensinar. Dentre elas, a adição de tecnologias de informação com o uso de jogos digitasi em sala de aula, potencializando as práticas docentes e discentes. As metodologias Ativas como o *Kahoot* e *GoConqr*, tem dido descritos como importantes ferramantas para se refletir, criar hipóteses, enfim, consegue-se construir o que se busca na educação: aliar a teoria à prática, e suas aplicações no cotidiano.

Para Mendes (2016) os jogos de *Quiz on line*, utilizados como instrumentos pedagógicos, criam ambientes favoráveis à aprendizagem, enriquecendo as aulas, favorecendo a Aprendizagem Colaborativa. Já que estimulam, a cooperação e a interação entre os alunos, o compartilhamento de suas realizações pessoais e em grupo.

As caraterísticas que contribuíram para a escolha uso das plataformas *Kahoot* e *GoConqr*, são mais aprimoradas e acessíveis que os das demais ferramentas descritas. Um exemplo é o uso do *Google For Education*, que no ambiente do aplicativo na Sala de Aula falta estruturação na disponibilização dos recursos, sendo prático apenas para atividades do dia a dia, a dependência do funcionamento da Internet, a obrigatoriedade de existir um domínio associado às *Google Apps* Educação e a obrigatoriedade dos alunos possuírem um e-mail institucional (vinculado ao domínio da escola). Para ter acesso ao Google Sala de Aula, a escola deve comprar um domínio na internet, o domínio é adquirido através da empresa *Google Inc*. Quanto a plataforma Aboparu, os critérios de uso de tal ferramenta necessitam rodar em navegadores quando necessário.

Por fim, observou-se que tanto *Kahoot* e *GoConqr*, tornam-se aliadas no processo ensino-aprendizagem e despertando motivação e o interesse dos alunos pelos conteúdos ministrados em sala de aula. Sendo que o uso de sua aplicabilidade dependerá de que forma o professor irá realizar o trabalho e quais habilidades serão necessárias para aquele momento. Através da análise do uso de ferramentas digitais, observou-se que muitos professores não possuem iniciativa para a aplicação destas técnicas por possuírem dúvidas quanto ao uso e gestão do conhecimento da ferramenta. Por isso, faz-se necessário oferecer treinamentos e suporte para a comunidade escolar, transmitindo segurança e estreitando a

relação dos sujeitos, verificando possíveis problemas, compartilhando experiências (Mendes 2016).

Entre o público estudantil, é cada vez maior o uso de celulares como jogos e aplicativos de redes sociais que fazem parte do cotidiano da escola. Não é raro ver um aluno “conectado”, envolvido no universo de compartilhamento instantâneo de informações. O uso de tecnologias contribui no aprendizado, de forma que é possível uni-la com a realidade do aluno criando visualizações (uso de exemplos concretos e após as abstrações com o uso do raciocínio), problemas, jogos e desafios matemáticos (Mendes 2016).

Os dados estatísticos confirmam que é real a percepção quanto ao aumento do uso de celulares no Brasil. Nas escolas, o uso descontrolado é uma dentre as várias situações, isto é, o uso de tecnologia tornou-se motivo de problema no ensino, na maioria das vezes em função do uso indiscriminado do celular em sala de aula o que precisa ser revertido com a conscientização do uso correto destes meios de comunicação. Portanto, não se pode ignorar que os aparelhos eletrônicos fazem parte de nosso cotidiano. Porém, se o uso de aparelhos eletrônicos na escola tem se constituído um problema, cabe propor estratégias que transformem tal tecnologia aliada no processo de construção da nova cultura escolar que vem se formando. Para tanto, é preciso criar novas formas de ensinar e novas formas de aprender (POZO, 2014).

Considerações finais

Ferramentas, processos e aplicativos didáticos educacionais possibilitam ao aluno construir relações mais estreitas entre ensino-aprendizagem. Além do mais, a utilização de tais programas poderá possibilitar uma prática pedagógica crítica e criativa, contribuindo para o incentivo do professor e ajudando o aluno a tornar-se sujeito do seu próprio processo de aprender e não mero expectador.

Para uma escola mais participativa e atualizada, é necessário que novas práticas de ensino sejam inseridas no cotidiano escolar, para tanto, deve-se explorar novos meios para produção e construção do saber entre o professor e aluno, o que irá enriquecer sem dúvida a formação de ambos. Fomentar as diferentes formas de comunicação e aprendizado no meio educacional é um importante passo para os profissionais envolvidos na área de Sistemas de Informação, auxiliando cada vez mais educadores melhorando o conhecimento na era digital.

Com o advento da Internet, o aluno aprende em qualquer lugar, a qualquer hora, tornando-o ativo em sua própria aprendizagem, o que pode contribuir para torna-los disseminadores do uso dessas tecnologias em regiões longínquas, de difícil acesso, como acontece na região das ilhas de Abaetetuba.

Referências

- CNECNOAS. (2019). Disponível em: <http://www.noas.com.br/quem-somos/>. Acesso em: 01 Mar. 2019.
- COELHO, L.; PISONI, S. (2017) **Vygotsky: sua teoria e a influência na educação**. Revista –Ped- FACOS/ CNECOsório Vol.1.2. N ° 1.
- COLOMBO, L. A.; Letz, M. **Contribuições do campo ciência, tecnologia e sociedade para a disseminação do conhecimento**. Sinais n. 21/1, p. 46-53, Vitória, 2017.
- CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO (CONAE). (2014) **Construindo o Sistema Nacional Articulado de Educação: o Plano Nacional de Educação, diretrizes e estratégias; Documento Final**. Brasília, DF: MEC, Brasília. Disponível em: <http://fne.mec.gov.br/images/doc/DocumentoFinalna240415.pdf>. Acesso em Jan, 2022.
- DELLOS, R. (2015) **Kahoot! a digital game resource for learning**. *international journal of instructional technology and distance learning*, 12(4), 49-52.
- GEBRAN, M. (2002). Projeto de um ambiente de aprendizagem colaborativa para as séries iniciais do ensino fundamental, utilizando agentes inteligentes. 2002. 120f. Dissertação (Mestrado em Engenharia de Produção) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2002. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/82383/227595.pdf?sequence=1>. Acesso em: 12 de ago. 2022.
- GoConqr. *Mudando a forma de aprender*. (2019) Disponível em: <https://www.goconqr.com/pt-BR/>. Acesso em: 20 Mar. 2022.
- INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE) (2017) Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua – PNAD. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101631_informativo.pdf. Acesso em: 22 fev. 2022.
- LDB (2017) Lei de diretrizes e bases da educação nacional. – Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 58 p.
- LINS, B. F. E. (2013) **A evolução da Internet: uma perspectiva histórica**. Artigos & Ensaios, Cadernos ASLEGIS, 48, p. 11-45, Brasília, DF.
- Ludo Educativo (2019). Disponível em: <https://www.ludoeducativo.com.br/pt/>. Acesso em: 23 jan. 2022.
- Ministério da Educação. (2019) Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=13019. Acesso em: 14 Abr. 2022.
- PEREIRA, M.C.; SILVA, T.M. (2013) O uso da tecnologia na educação na era digital. Rev. Saberes em rede CEFAPRO de Cuiabá/MT, Mato Grosso.
- PORTAL DOMÍNIO PÚBLICO. (2019). Fundação Getúlio Vargas. Disponí-

vel em: <https://sistema.bibliotecas-bdigital.fgv.br/bases/portal-dominio-publico>. Acesso em: 22 jan. 2022.

PORTAL ESCOLA DIGITAL (2019). Disponível em: <https://rede.escoladigital.org.br/> (2019). Acesso em: 20 Mar.2022.

POZO, J.; ALMADA, C. (2014) **A mudança nas formas de ensinar e aprender na era digital**. Pátio – Revista Pedagógica, n. 19, p. 10-13.

SILVA, I.C.S; PRATES, T.S; RIBEIRO, L.S.F. (2016) **As Novas Tecnologias e aprendizagem: desafios enfrentados pelo professor na sala de aula**. Revista Em Debate (UFSC), Florianópolis, vol 16, p. 107-123.

ACESSO ÀS TECNOLOGIAS EDUCACIONAIS: OS DESAFIOS DO PROFESSOR EM TEMPOS DE PANDEMIA

Adegildo Domingos Santana¹

Francisca Valneir da Costa Freitas²

Leocádia Rodrigues Soares³

José Sérgio Ferreira Freitas⁴

1. Introdução

A inclusão das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) nas escolas proporciona uma agitação nas aulas e proporciona a compreensão do conhecimento através de um currículo flexível e atraente para os alunos, tornando o processo de ensino-aprendizagem muito significativo.

A pandemia do COVID-19 trouxe inúmeras alterações no cenário educacional no que se refere ao formato das aulas e nos planos de ensino, fazendo com que medidas emergenciais tivessem de ser tomadas; a exemplo do distanciamento social e conseqüentemente da suspensão das aulas presenciais em todos os países. Com isso, a educação teve inúmeras adaptações, com o conjunto de professores fazendo uso das ferramentas tecnológicas para que os alunos continuassem construindo seus conhecimentos através das aulas remotas. Dessa forma, as aulas remotas foram a única estratégia de ensino através de atividades online e web conferências. Como alternativa para os alunos que não tinham acesso à internet a presente tese apresenta que foram elaboradas atividades impressas.

-
- 1 Doutor e Mestre em Educação pela Universidade Interamericana. Especialização em Mídias na Educação. Especialização em Gestão Escolar. Especialização em Ensino da Língua Portuguesa e Arte Educação. Aperfeiçoamento em Formação Docente para Educação a Distância. Graduado em Letras (Português – Inglês). 2ª Licenciatura em Pedagogia. Professor efetivo da rede municipal de ensino de Altaneira-CE.
 - 2 Doutora e Mestra em Educação pela Universidade Interamericana. Especialização em Gestão Escolar. Especialização em Meio Ambiente. Graduada em Geografia. 2ª Licenciatura em Pedagogia. Professora efetiva da rede municipal de ensino de Altaneira-CE.
 - 3 Doutora e Mestra em Educação pela Universidade Interamericana. Especialização em Gestão Escolar. Graduação em Letras. Professora da rede municipal de ensino.
 - 4 Mestre em Ciências da Educação pela Universidade Interamericana. Especialista em Gestão Escolar. Formação de Diretores Escolares. Graduado em Geografia. Professor da rede municipal de Campos Sales – CE.

A pesquisa foi realizada nas escolas EMEF Joaquim Soares da Silva, EMEF Joaquim Rufino de Oliveira, EMEF Joaquim de Moraes, EMEF 18 de dezembro. Foi observado que uma boa parte dos professores não tinham o domínio total sobre as TICs e que as escolas (objeto de estudo) não forneciam ferramentas satisfatórias para adaptação e capacitação dos professores durante o ensino presencial, anterior à pandemia do COVID-19.

Neste sentido, afirma Pontes (2019) que:

[...] sobretudo, para que o professor se sinta preparado para trabalhar com as tecnologias, é fundamental que as escolas ofereçam condições necessárias para que possam adaptar suas práticas a essa nova realidade, e isso só será possível através da qualificação e investimento de recursos tecnológicos (PONTES, 2019).

No decorrer do processo de adaptação dos professores durante as aulas remotas em relação ao momento emergencial ocasionado pela pandemia de COVID-19, a pesquisa mostra que o treinamento dos professores através da formação continuada feitas durante o ensino remoto diminuiu as dificuldades apresentadas, porém, os professores relataram na presente pesquisa sobre a importância do profissional da área da Tecnologia da Informação (TI) inserido nas escolas como alternativa de resolução de problemas em uma era digital do mundo tão globalizado.

2. Comunicação, aprendizagem e tecnologias

Ao refletir sobre tecnologia, no âmbito desta tese, apresenta-se a necessidade de se pensar a respeito da forma como ela é compreendida no mundo atual. Para tanto, recorreu-se as bases bibliográficas, que apontam que os termos tecnologia e técnica podem ser pensados a partir de inúmeras perspectivas e conclui que não há um consenso sobre o conceito dos termos em questão. No entanto, esse autor faz uso dos dicionários Michaelis (1998) e Aurélio (2010) para criar uma distinção entre essas duas palavras. Sendo assim, o dicionário Michaelis (1998) conceitua o termo técnica como “[...] pormenores práticos essenciais à execução perfeita de uma arte ou profissão” enquanto em Aurélio (2010) o referido termo consta como “[...] parte material de uma arte ou conjunto dos processos de uma arte” Já a palavra tecnologia é descrita como “[...] conjunto dos processos especiais relativos a uma determinada arte ou indústria” e “[...] ciência cujo objeto é a aplicação do conhecimento técnico e científico para fins industriais e comerciais”.

Com respeito a essa conceituação, destacamos, ainda, que foi Tomás Campanella⁵ o primeiro a associar o termo técnica ao aprimoramento, tendo

5 Tomás Campanella foi um filósofo renascentista italiano, poeta e teólogo dominicano do início do século XVII. A filosofia, para Campanella, é interpretar a natureza, que é onde Deus colocou sua expressão. Ver mais em: http://www.filosofia.com.br/historia_show.php?id=66. Acesso em: 12 nov. 2022.

como exemplos a invenção da imprensa, do rádio, entre outros. Pesquisas acrescentam, também, que até o século XVIII, as tecnologias eram vistas socialmente como ferramentas novas, as discussões e as problematizações acerca de seu papel na sociedade não eram muito necessárias, mas, após a referida época, elas passaram a ser vistas com mais respeito e, com o advento cada vez mais abundante de novas tecnologias, referindo-se ao rádio e à televisão, por exemplo, começa a surgir uma preocupação com os rumos da sociedade nessa nova condição, uma vez que, ela tem assumido características mecanicistas.

Apesar de o uso da palavra tecnologia parecer recente e estar mais presente nos últimos anos, Kenski (2007, p. 15) defende que “[...] as tecnologias são tão antigas quanto a espécie humana. Na verdade, foi a curiosidade humana, em todos os tempos, que deu origem às mais diferenciadas tecnologias”. Assim sendo, as transformações e revoluções ocorridas são frutos de uma reflexão humana ao longo de sua história e isso evidencia que tecnologia e sociedade são indissociáveis.

Considera-se, então, que, desde os primórdios, as tecnologias se fazem presentes na vida dos seres humanos. Ou seja, podemos concluir que as tecnologias surgem de acordo com as necessidades de sobrevivência do homem diante da Natureza e da Sociedade. De acordo com as contribuições de Selwyn (2011).

[...] “tecnologia” é compreendida como o processo pelo qual o humano modifica a natureza para satisfazer suas necessidades e anseios. Em um sentido (pré-) histórico, o conceito de tecnologia se refere ao uso, por humanos, de ferramentas e técnicas para adaptar e controlar o seu meio ambiente. O uso, por humanos, da tecnologia é normalmente visto como tendo começado há mais de 2 milhões de anos atrás, com a conversão de recursos naturais em ferramentas simples (SELWYN, 2011, p. 14).

Para o autor, portanto, no que diz respeito ao desenvolvimento das tecnologias, todo o seu processo ocorreu em decorrência da necessidade e desejo de sobrevivência do homem de manipular o seu meio. É interessante, ainda, observar a fala do autor quando diz que “[...] tecnologia é, portanto, um dos aspectos que distingue os seres humanos de outros animais” (SELWYN, 2011, p. 14). Isso quer dizer que a diferença entre o homem e o animal é que o primeiro é capaz de melhorar suas invenções e refletir sobre elas, e não as ter simplesmente para sobrevivência e convivência.

2.1 Desenvolvimento das habilidades tecnológicas

Por meio desses avanços tecnológicos iniciados no século XVIII e intensificados a partir no século XIX, no século XX, chega-se a uma “utopia tecnológica” definida como a “[...] ideia de que a tecnologia pode representar a resolução de todos os problemas de ordem social, política, econômica ou educacional”

(OLIVEIRA, 2020, p.19).

Já os últimos anos do século XX e os primeiros do século XXI têm sido marcados por muitos desafios com a presença de diversas tecnologias em todos os setores de conhecimento, e tem-se tornado tema fundamental para os cientistas e filósofos (OLIVEIRA, 2020). Nota-se a imersão dessas tecnologias, que estão cada vez mais presentes na vida das pessoas, com avanços tecnológicos, pelas quais se dispõe de aparelhos sofisticados e com uso diário. Por meio da comunicação digital, é possível o acesso a informações, independentemente do lugar e da hora em que se modifica a forma de comunicação das pessoas.

Dessa forma, com computadores, celulares e smartphones, máquinas cada vez mais sofisticadas ao alcance da mão, o que chama a atenção é a utilização desses recursos feito por crianças cada vez menores. A tecnologia tem influenciado o cotidiano de todos nós, e o que se presencia, nos dias atuais, é que crianças e jovens crescem envolvidos pelas tecnologias digitais que são caracterizadas como aquelas que possibilitaram “[...] processar qualquer informação, o que provocou mudanças bruscas na vida das pessoas, principalmente no que se refere à comunicação instantânea e à busca por informações”. Nesse sentido, Selwyn (2011) discute que as tecnologias digitais são pensadas para flexibilizarem e agilizarem o desenvolvimento de atividades, principalmente, por possuírem uma característica mais real e eficiente que outros métodos, sendo associadas, assim, como formas melhoradas de executar tarefas.

Sendo assim, com base nos escritos de Selwyn (2011) é possível reconhecer as mudanças no vocabulário da sociedade em que as tecnologias foram invadidas, novos conceitos. Inicialmente, as Tecnologias de Informação e de Comunicação eram conhecidas como (TIC's), caracterizadas pelo uso de tecnologias como Informática e Telecomunicações. Atualmente, surge um novo conceito, Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação, as (TDIC's), que, “[...] englobam uma tecnologia mais avançada, a digital”, ao permitirem acesso instantâneo a qualquer tipo de informação e de comunicação.

Por entender a distinção e ter como proposta explorar e discutir o uso dos vídeos, neste trabalho, recorreu-se às TDIC's para poder entender os efeitos delas no processo de ensino aprendizagem na rede municipal da cidade de Altaneira - CE.

Quanto aos termos informação e comunicação, nos quais as TDIC's se fundamentam, em alguns cenários, estes são tratados como equivalentes, em consonância com Kaplún (1998, p. 57)⁶, que afirma ser comunicação “[...] o processo pelo qual um indivíduo entra em cooperação mental com outro, até que ambos alcancem uma consciência comum”. Já a palavra informação, “[...] ao contrário, é qualquer transmissão unilateral de mensagens de um emissor a

⁶ Tradução própria deste pesquisador.

um receptor” (KAPLÚN, 1998, p. 57)⁷.

No que se refere a esses conceitos, Valente (2014) anuncia:

Por mais que a comunicação seja baseada no modelo interacional do diálogo e da interação entre sujeitos [sistema emissor/receptor], o conhecimento que cada indivíduo constrói é produto do processamento, da inter-relação entre interpretar e compreender a informação que recebe. O conhecimento é fruto do significado que é atribuído e representado na mente de cada indivíduo, com base nas informações advindas do meio em que ele vive. É algo construído por cada um (VALENTE, 2014, p. 143).

Conforme o autor, as TDIC's podem estar relacionadas por meio de redes e/ou da internet e isso faz com que elas constituam um meio veloz para troca de informações e para a realização de inúmeras atividades, que precisem de interação social ou não. Contribuem, ainda, para a resolução de problemas ou mesmo como apoio na execução de tarefas complexas, ou, seja, as novas tecnologias compreendidas nas TDIC's são capazes de promover diversos modos de contribuições e melhorias aos ambientes em que são aplicadas.

Por consequência, as tecnologias, compreendidas como “[...] parte das forças produtivas, são materialização da inteligência humana” (OLIVEIRA 2020, p. 10). Levando em consideração o meio social em que as tecnologias estão envolvidas e a suas finalidades para o homem leva à compreensão da importância da Educação Básica frente às tecnologias, que contribuem para a formação da cidadania. Percebemos que essas novas tecnologias, ao mesmo tempo em que abrem possibilidades para um intercâmbio eficiente e variado de conhecimentos, evidenciam também uma preocupação, uma vez que, ao serem considerados inúmeros benefícios e acessos ao desenvolvimento por meio das TDIC's, mais classes sociais são atingidas, com a necessidade de mais conhecimento no manuseio dessas novas tecnologias.

2.2 Compreendendo a tríade

Com o advento das tecnologias na sociedade e na escola, a partir do século XX, a Educação também se transforma e esses novos aparelhos tecnológicos vão, cada vez mais, se unindo à Educação, renovando os caminhos para se pensar o processo ensino-aprendizagem. À vista disso, nesta tese, levou-se em consideração o conceito de tríade discutido por Oliveira (2020). Esse autor considera que “[...] a tríade Comunicação, Educação e Novas Tecnologias resume uma das problemáticas substantivas do novo milênio” (OLIVEIRA, 2020, p. 57). Ainda de acordo com ele, com o avanço das tecnologias, suas múltiplas funcionalidades constituem um desafio para comunicadores, educadores, democracia

⁷ Tradução própria deste pesquisador.

e para cultura desse novo contexto.

A pergunta-chave não é mais sobre se são ou não desejáveis as novas tecnologias, no campo educativo e comunicativo, mas sobre os modos específicos de incorporação da tecnologia nestas e em outras esferas da vida.

Todavia, ainda considera que é preciso pensar as tecnologias criticamente e criar estratégias capazes de aproveitar seu potencial para finalidades e necessidades dos indivíduos. Afirma que “[...] as novas tecnologias de informação apresentam um desafio substantivo e não simplesmente instrumental ou de modernização à Educação e à comunicação” (OLIVEIRA, 2020, p. 57).

Ao pensar as discussões acerca da tríade, é necessário, entender como se associam e, para tanto, buscou-se relações em Kaplún (1998) Este último entende que o desenvolvimento para o processo de educar pode ser compilado em “[...] transformar, criar mundividências⁸, desenvolver competências, facultar a constituição de pontos de vista, de inteligibilidades acerca dos fenômenos que circundam os homens e a História” (OLIVEIRA, 2020, p. 74).

Para Kenski(2007), nesse mecanismo de educar, o objetivo principal não está no ensino, mas no aprendizado, culmina na cultura dos estudantes e adapta os processos, levando em consideração os vínculos construídos anteriores com a Educação e com a comunicação. Dessa forma, afirma “[...] a associação, a formulação de hipóteses, a abstração, a exploração” competências que exigem um desenvolvimento conjunto de interação entre a Comunicação, a Educação e as novas Tecnologias.

A ciência da Comunicação, por sua vez, para Kenski (2007), tem tomado, cada vez mais, dimensões pontuais e, com um mundo mais tecnológico, as dependências das redes sociais, do movimento de informações e do compartilhamento de conhecimento estão cada vez mais inseridos na sociedade, portanto, há uma necessidade de ampliar as práticas educativas para que, com o uso de suas potencialidades, possa-se articular os processos de ensino aprendizagem com a comunidade como um todo. Como aduz Gómez (2002, p. 58), “[...] nunca como agora o aparato tecnológico, sempre presente ao longo da História, havia desafiado tanto os diversos campos disciplinares e condicionado tão profundamente o acontecer cotidiano das sociedades, os grupos e os indivíduos”.

Pensar a comunicação frente ao que se espera na Educação Infantil, o letramento por exemplo, é o que Kaplún (1998) considera que seja capaz de compartilhar saberes, não apenas para informar ou transmitir conteúdos e modificar comportamentos. O autor “entende que é preciso recuperar o significado original de comunicação. Comunicar não é transmitir, comunicar é colocar em comum, compartilhar” (KAPLÚN, 1998, p. 150). Para ele, usar as palavras “comunicar” e “informar” como equivalentes na Educação torna essa Educação

⁸ Mundividências = visões de mundo.

autoritária e deixa de considerar as contribuições, cooperações e interpretações trazidas pelo aluno (KAPLÚN, 1998).

Por conseguinte, o fato de que as TDIC's foram responsáveis por mudanças frente à Comunicação, Educação e Novas Tecnologias, Kenski (2007, p. 34) cita a internet como um “[...] espaço possível de interação e de articulação de todas as pessoas conectadas com tudo o que existe no espaço digital, o ciberespaço”. Por reconhecer esse espaço ocupado pelas novas tecnologias Kenski (2007), entende que a comunicação ocupa um lugar nuclear e pode incluir-se nos campos afetivo, político, social, cultural e educacional. Dessa forma, pensamos um universo dotado de novas formas de relacionamentos humanos. Assim sendo, não é suficiente identificar a presença da comunicação nos processos de ensino-aprendizagem, mas é necessário perceber como fazer com que essa tríade realmente funcione no interior dos processos educacionais, especificamente no momento da aula.

Pensamos aqui, na interlocução entre Comunicação, Ensino Fundamental e Aprendizagens abre novos caminhos, mas, esses novos caminhos direcionados pelas tecnologias digitais suscitam uma transformação na Educação e não somente na forma de educar. Diante disso, educadores, educandos, administradores e gestores precisam repensar o processo educativo e não apenas adaptá-lo para ser mais tecnológico.

2.3 A importância das TICs na educação básica

Sabemos que a tecnologia ganhou destaque em diversas áreas de atuação e, principalmente, na área da educação. As ferramentas tecnológicas foram sendo inseridas no dia a dia escolar transformando o processo de ensino aprendizagem com uma velocidade incalculável. Os eletrônicos portáteis, os tablets, impressoras entre outros equipamentos utilizados no ambiente escolar têm hoje uma função importantíssima. Em uma boa parte das escolas públicas existem laboratórios de informática e algumas já com aulas de robótica fazendo parte do planejamento curricular, favorecendo ainda mais, que os alunos desenvolvam suas habilidades e competências cognitivas. Sendo assim, as TICs na educação agregam valores positivos ao conhecimento e formação do aluno-cidadão. Deste modo a experiência busca conhecimento valioso seja coletivo ou individual, visto que quando se exercita o uso de ferramentas tecnológicas os professores e alunos conseguem desenvolver o conhecimento.

3. A evolução das TICs na educação brasileira

As tecnologias de informação e comunicação são um conjunto de tecnologias (hardware, software e telecomunicações) relacionadas à relação humana

através de ferramentas que possibilitam a interação social por meio da comunicação no ensino, na pesquisa, na aprendizagem e no cotidiano das pessoas. O crescimento das TICs no campo educacional potencializado pelo uso da internet, entretanto, antes do acesso coletivo à internet houveram dentro do campo educacional outros exemplos de TICs muito importantes em cada época da nossa sociedade.

De acordo com estudos de Blanco e Silva (1993, p. 38),

A relação do homem com a natureza foi sempre mediada pela tecnologia, embora esta mediação seja mais marcante na sociedade contemporânea, pois o impulso tecnológico do século XX marca as instituições sociais e interfere em todos os setores da atividade humana (BLANCO; SILVA, 1993, p. 38).

No mundo atual grandes avanços tecnológicos surgiram de acordo com as necessidades da sociedade, contribuindo assim, na educação e em tantos outros contextos. Dentre as ferramentas tecnológicas e os respectivos anos de criação das mesmas destacam-se: a invenção da televisão (1842), o mimeógrafo patenteado (1876), o rádio (1901), a internet (1969), o telefone móvel (1973), o pen drive (1998), os smartphones e tablets na sala de aula (2007) e as impressoras 3D (2017).

Com o surgimento da televisão no início do ano de 1950, a educação ganhara espaço nos programas televisivos. A primeira emissora educativa a entrar “no ar” foi a TV Universitária de Pernambuco no ano de 1967. Com isso, a televisão trouxe, para além do que o rádio oferecia no aspecto de transmissão de voz, o aspecto da transmissão visual que impactou de forma positiva o contexto educacional. O canal Futura e a TV escola são exemplos de programas brasileiros educativos de grande audiência.

Em 1976 foi criado por Steven Jobs e Wozinak com a fundação da empresa Apple Computer Inc. o primeiro computador pessoal. Outro feito tecnológico foi a criação do aparelho celular na década de 80 que permitiu a comunicação individual de voz e dados, assim, o SMS ganhou destaque em relação à comunicação. Já no final da década de 90, a internet começa a ser popularizada no Brasil. Nessas grandes inovações tecnológicas com a evolução dos computadores e o desenvolvimento da internet, surgem as redes sociais que permitem a comunicação rápida, com destaque na empresa YouTube criada em 2005 que permite a criação e compartilhamento de vídeos e mídias avançadas. A evolução do celular permitiu chegarmos ao smartphone que faz uso de aplicativos usados pelo próprio sistema operacional do aparelho.

Portanto, pensar no processo de ensino-aprendizagem no século XXI sem o uso da tecnologia, visto que vivemos um processo evolutivo tecnologicamente em que as pessoas passam maior tempo de seu dia conectados, traz consigo questões relacionadas ao desinteresse e evasão por parte dos alunos que já estão totalmente inseridos na era digital.

4. Considerações finais

De acordo com as medidas emergências, a escola adotou flexibilização quanto a obrigatoriedade da participação dos alunos dos componentes curriculares. A escola promoveu reuniões periódicas com a equipe pedagógica e docente para avaliação/orientação das atividades acadêmicas remotas durante o período da pandemia do COVID-19, assim como promoveu a participação dos familiares, orientando-os para colaboração na execução das atividades acadêmicas remotas durante a pandemia do COVID-19.

Dentre as ferramentas tecnológicas incorporadas na prática docente as mais citadas pelos professores de acordo com o uso frequente/sempre antes da pandemia do COVID-19 com mais destaque foram: o YouTube BR; as atividades/avaliações online e as pesquisas online. Contudo, as ferramentas tecnológicas que os professores menos usavam/não aplicavam antes da pandemia foram: os jogos online, os recursos áudio visuais e o ambiente virtual de aprendizagem. Constatase assim, que a não inserção de um ambiente virtual de aprendizagem para os professores e alunos antes da pandemia dificultou a adaptação do ensino remoto.

Foi constatado nesta pesquisa que a escola não possui laboratório de informática em que dificulta o processo de aprendizagem no que está relacionada a alfabetização digital, bem como computadores e acesso total da *Wi-Fi* disponíveis para os alunos e professores. Esta constatação, possivelmente, justifica algumas das dificuldades tanto no uso das TICs dentro do ambiente escolar, bem como, quanto nas adaptações durante o período da pandemia do COVID-19, pois, não era uma prática habitual no currículo escolar. Houve ajustamento de conduta por meio de feedbacks recebidos da equipe pedagógica, pelos familiares e/ou alunos no decorrer das atividades acadêmicas remotas durante o período de pandemia do COVID-19, tais como: impressão de cadernos de atividades, portfólios e autoavaliações para aqueles alunos que não tinham acesso as ferramentas tecnológicas. Com relação as ações adotadas para recuperação nos componentes curriculares oferecidas durante as aulas remotas foram citadas aulas online para esclarecimento das questões e conteúdos didáticos.

Sugere-se que esta pesquisa possa abranger mais unidades educacionais, no mesmo nível de atuação da estudada, para que se possa traçar o panorama geral da microrregião ou do Estado, em relação ao uso das TICs em meio as transformações das atividades acadêmicas que o período de isolamento social ocasionou, por conta da Pandemia do COVID-19.

Podendo ser expandido ainda aos Estados vizinhos, possibilitando a identificação das práticas de sucesso e traçando agora o perfil regional.

Referências

- BLANCO, E. SILVA, B. Tecnologia educativa em Portugal: conceito, origens, evolução, área de interação e Investigação. **Revista Portuguesa de Educação**, v. n. 06, p. 37-55, 1993. Disponível em: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/521>. Acesso em: 20 out. 2022.
- BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pb/assuncao/panorama>. Acesso em: 12 set. 2022.
- _____. LDB – Leis de Diretrizes e Bases. **Lei nº 9.394**. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 17 set. 2022.
- CEARÁ, (Estado). Secretaria de Educação – SEDUC. **Pacto pela Aprendizagem vai garantir mais avanços para ensino fundamental no Ceará**. Disponível em: <https://www.seduc.ce.gov.br/2021/08/26/com-investimento-de-r-130-milhoes-pacto-pela-aprendizagem-vai-garantir-mais-avancos-para-o-ensino-fundamental-no-ceara/>. Acesso em: 21 set 2022.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.
- KENSKI, V. M. Educação e comunicação: interconexões e convergências. **Educ. Soc., Campinas**, v. 29, n. 104, p. 647-665, out. 2008. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 14 out. 2022.
- KAPLÚN, M. **Una pedagogía de la comunicación**. Madrid: Ediciones de La Torre, 1998.
- KENSKI, V. M. **Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação**. 8. ed. Campinas: Editora Papirus, 2007.
- OLIVEIRA, V. de. **Pesquisas mostram o impacto da pandemia em diferentes áreas da educação**. 2020. Disponível em: <https://porvir.org/pesquisas-mostram-os-impactos-da-pandemia-em-diferentes-areas-da-educacao/>. Acesso em: 26 out. 2020.
- PONTES, D. M. C. R. **O uso de tecnologias educacionais nas escolas dos anos iniciais da cidade de Parnamirim-RN**. Monografia - Departamento de Pedagogia, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Parnamirim - RN, 2019. Disponível em: https://repositorio.ufrn.br/bitstream/123456789/42188/1/UsdTecnologiasEducativas_Pontes_2019.pdf. Acesso em: 14 set. 2022.
- SELWYN, N. **Education and Technology: key issues and debates**. Traduzido pela Prof.^a Dr.^a Giselle Martins dos Santos Ferreira. Londres: Bloomsbury, 2011. *E-book*.
- VALENTE, J. A. A telepresença na formação de professores da área de Informática em Educação: implantando o construcionismo contextualizado. **Actas do IV Congresso Ibero-Americano de Informática na Educação. RIBIE98**, Brasília, CD-Rom, /trabalhos/232.pdt, 1998. Disponível em: <http://lsm.dei.uc.pt/ribie/docfiles/txt200342421644232.PDF>. Acesso em: 25 out. 2022.

PRÁTICAS PSICOEDUCATIVAS E O EXERCÍCIO DA REPRESENTATIVIDADE DE FAMÍLIAS NO CONTEXTO ESCOLAR

*Debora Elianne R. de Souza*¹

*Heloisa Szymanski*²

O ECOFAM e o Projeto de Formação de Representantes

Este artigo tem como objetivos, 1) apresentar uma discussão acerca do processo de representatividade a partir do pensamento de bell hooks e Paulo Freire, 2) lançar luz sobre o processo de pesquisar a partir de uma perspectiva fenomenológica e, 3) apresentar de forma sistematizada uma proposta de intervenção de caráter psicoeducativo realizada junto à famílias de estudantes de uma EMEF - Escola Municipal de Educação Infantil, localizada em uma região periférica da cidade de São Paulo .

Como práticas psicoeducativas, tomamos como referência a seguinte orientação:

“(..) Trata-se de um conjunto de intervenções de caráter psicológico e educacional, desenvolvidas por profissionais junto a uma comunidade e/ou instituição (...) transcendem os meros espaços da educação formal uma vez que suas questões são permeadas por condições mais amplas como família, trabalho e políticas sociais, entre outras.” (Szymanski H., Szymański L., 2013, p 77 -78)

Para fins de contextualização, trata-se de estudo ancorado em práticas de pesquisa e intervenção, realizadas junto ao ECOFAM (Grupo de Pesquisa em Práticas Educativas e Atenção Psicoeducacional na Escola, Comunidade e Família), a PUC-SP. Desde a década de 1990, pesquisadores inseridos neste grupo dedicam-se ao estudo de práticas psicoeducativas em contextos comunitários e educativos com ênfase para o estudo da relação família-escola em diferentes perspectivas (SZYMANSKI, 2011).

Ao longo desse período, o grupo produziu conhecimentos científicos e

1 Psicóloga com Mestrado em Educação: Psicologia da Educação pela PUC/SP – debora-elianne@gmail.com.

2 Psicóloga com Doutorado em Educação: Psicologia da Educação pela PUC/SP– heloisaszymanski@gmail.com.

desenvolveu práticas psicoeducativas de grande relevância para o campo da Psicologia da Educação, tais como a proposta da entrevista reflexiva, os encontros reflexivos e o plantão psicoeducativo. (SZYMANSKI, H.; SZYMANSKI, L., 2013).

Diante desse histórico, após solicitação da equipe gestora de uma EMEF, inserida dentro de um contexto comunitário no qual a equipe do ECOFAM já havia realizado outros projetos em parceria, o grupo de prática e pesquisa deu início ao Projeto inicialmente intitulado “Articulação e Diálogo: A formação de representantes de pais e alunos em uma EMEF da cidade de São Paulo”.

Após discussões iniciais realizadas entre a equipe da escola e a equipe da Universidade, concluiu-se que a constituição de um ambiente de representatividade na escola deveria considerar a participação de todos os segmentos envolvidos nesse contexto.

Neste texto, será apresentado o processo de representatividade vivenciado por um grupo de representantes de famílias.

Por uma prática engajada e libertadora: a contribuição de Bell Hooks e Paulo Freire para a compreensão da representatividade de famílias na escola

Paulo Freire (2001) entendia que a escola era um local de ensino-aprendizagem e, portanto, devia ser “(...) um centro de debates de ideias, soluções, reflexões, onde a organização popular vai sistematizando sua própria experiência (...)” (p. 16). Freire (2001) vai além na discussão da questão, ao ressaltar que a escola não é um simples espaço físico, mas “(...) um clima de trabalho, uma postura, um modo de ser” (p. 16).

De acordo com Freire (1987), o caminho de democratização da escola pública brasileira deve estar fundamentado em uma relação dialógica e continuada com os diferentes segmentos presentes na escola. Indica o educador que “(...) é preciso primeiro que os que assim se encontram negados no direito primordial de dizer a palavra reconquistem esse direito, proibindo que este assalto desumanizante continue” (FREIRE, 1987, p. 45). De acordo com hooks (1952/2019), “(...) Esse ato de fala, de “erguer a voz” não é um mero gesto de palavras vazias: é uma expressão de nossa transição de objetos para sujeito - a voz liberta” (p.39).

Em Freire, a palavra negada parece só poder ser recuperada pela via democrática e colaborativa que insere de forma representativa todos os segmentos da escola fundamentada em uma prática dialógica que possibilita a crítica e a reflexão no processo de participação. Para hooks (1952/2019), é apenas como sujeitos que podemos falar, ressalta a autora que “(...) como objetos permanecemos sem voz - e nossos seres definidos e interpretados pelos Outros” (p.45).

Assim, no exercício da representatividade, atividade possível a partir da abertura de espaços de representação na escola, falar em nome de alguém ou de

um grupo a que se pertence e se reconhece é de algum modo recuperar o direito à palavra negada a partir da conquista do lugar de sujeito de direito, por meio da voz e, ser ouvido nas especificidades de suas questões, podendo contribuir para que a escola cumpra seu papel social na vida dos educandos e das famílias por eles responsáveis, inaugurando-se um processo, onde de acordo com hooks (1952/2019), se fala com e não apenas para alguém.

Para Freire (1987), o diálogo se torna possível a partir de uma relação horizontal entre os envolvidos, sendo condição fundamental para este diálogo a fé nos homens, a fé no seu potencial de fazer e refazer, “(...) fé na sua vocação de Ser Mais” (p. 46). Para ele, o diálogo aparece como “(...) encontro dos homens para a ‘pronúncia’ do mundo, (...) uma condição fundamental para a sua real humanização” (p. 77).

Com Bell Hooks, aprendemos que “fazer a transição do silêncio à fala é, “(...) um gesto de desafio que cura e possibilita uma vida nova e um novo crescimento.” (HOOKS, 1952/2019 p.38)

Para Hooks (1952/2019) é fundamental que trabalhemos e reivindicemos todas as línguas que falamos para que seja possível “(...) transformar em discurso as muitas línguas que dão expressão à realidade cultural característica de um povo (HOOKS, 1952/2019, p.44)

Ressalta ainda que, pensar a educação como prática de liberdade tal como nos orienta Paulo Freire, só se torna possível quando nos apropriamos de uma prática engajada que se movimenta no sentido de promover transformação, para aquilo que não é, mas pode ser, onde práxis representa o “agir e refletir sobre o mundo a fim de modificá-lo” (HOOKS, 2013, p. 26).

Isso significa que uma prática engajada, assim como a prática libertadora é uma práxis “problematizadora” que propõe não apenas uma visão crítica da realidade, o que já é um grande avanço, mas se compromete, sobretudo, com movimentos de engajamento que ao partir do concreto, isto é da situação vivida pelas pessoas em suas experiências cotidianas, busca a transformação dela.

Uma visada na literatura: escola, família e representatividade

ao revisitar alguns dos principais marcos políticos e pedagógicos referentes à presença da família na escola (Brasil, 1988; Brasil, 1990; Brasil 1996 Brasil, 2001; Brasil 2004) , foi possível observar que, desde a década de 1990, a nossa sociedade entregou à família a legitimidade constitucional de participação e representatividade no contexto escolar, e, portanto, no envolvimento direto no processo educativo de escolarização dos seus filhos.

Em algumas pesquisas específicas realizadas pela equipe do grupo ECOFAM (Fernandes, 2007; Duarte, 2009; Silva-Spadini, 2014), foi possível

perceber que a participação da família foi compreendida como fundamental no contexto escolar, sendo esta presença reconhecida principalmente na participação de atividades culturais e reuniões de pais/mães.

Nas escolas pesquisadas, observou-se, por parte da equipe gestora e pelas reflexões realizadas por alguns professores, o esforço no desenvolvimento de diferentes intervenções facilitadoras do estreitamento da relação família-escola, todavia em nenhuma das pesquisas foi percebido qualquer movimento que considerasse a construção de estratégias de participação da família na escola, a partir de uma perspectiva representativa.

De acordo com Szymanski (2007), qualquer trabalho com famílias deve partir da “(...) consideração desta instituição como construção social e histórica, cuja missão socializadora lhes foi imposta pelas sociedades nas quais está inserida (...)” (p. 18). Ainda de acordo com a autora, tal concepção permite o afastamento da “(...) concepção naturalizada de que basta tornar-se pai ou mãe para saber educar (...)” e, neste sentido ressalta que,

Um olhar educativo para a família sugere que as práticas podem ser aprendidas e/ou modificadas segundo uma proposta educacional e que os pais, enquanto educadores, podem ser sujeitos de um programa de formação. (SZYMANSKI, 2007, p. 30)

A perspectiva fenomenológica no processo de investigação.

De forma breve e sistematizada, compreende-se que uma investigação de orientação fenomenológico-existencial não parte de uma hipótese ou pressuposto teórico, todavia, fundamenta-se em uma atitude de abertura, de disponibilidade do pesquisador frente ao mundo que se apresenta.

Esta atitude, diferente de ser uma atitude neutra e/ou ingênua, tem como fundamento permitir ao pesquisador o reconhecimento da compreensão prévia da questão estudada. Esta compreensão poderá ou não ser igual àquela que se mostrará no final do processo de pesquisar.

A consideração desta compreensão prévia sobre o tema deste trabalho, ao contrário de limitar ou determinar a aparição do fenômeno, abre-se como possibilidades de compreensão, fazendo-nos interrogar – Como este fenômeno se mostra para as famílias em uma EMEF?

Desta inquietação, decorreu a pergunta da pesquisa-intervenção, que, de acordo com a perspectiva fenomenológica, buscou indagar o sentido do fenômeno estudado, no seu para quê – Como familiares de educandos de uma EMEF compreendem o fenômeno da representatividade de famílias no contexto escolar?

Assim, a compreensão de sentido utilizada ao longo deste estudo foi a apresentada por Critelli (2007) que o entende “(...) como direção, como norte,

como destinação [como] (...) base das escolhas que fazemos para ser” (p. 108).

Com esta atitude, buscou-se conhecer o fenômeno estudado para além daquilo que foi se desvelando teoricamente ou relatado em experiências anteriores com o fenômeno.

No caso deste trabalho, este posicionamento indicou que a compreensão do sentido da representatividade de famílias na EMEF, onde esta pesquisa foi realizada, só poderia tornar-se possível a partir do questionamento realizado junto às próprias famílias.

Tal percepção nos aproximou de outra característica peculiar ao método fenomenológico, que se refere à relatividade da verdade, uma vez que, nessa perspectiva, tal como aponta Critelli (2007), “(...) a perspectiva do conhecer e a verdade que este alcança não podem senão ser relativas” (p. 13).

Ao colocar a questão do conhecimento no campo da relatividade, em uma pesquisa fenomenológica, espera-se que o pesquisador se esforce no sentido de apreender e validar as múltiplas formas de aparecer do fenômeno, com a consciência de que nunca o conhecerá em sua totalidade.

Este posicionamento relativiza com rigor a questão do conhecimento ao reconhecer que a compreensão obtida refere-se à perspectiva dada por um determinado grupo inserido em um contexto específico. Esta compreensão poderá ser utilizada como compreensão prévia na realização do estudo da mesma questão com grupos diferentes, com o mesmo grupo em momentos posteriores, ou em qualquer situação que se mostrar pertinente.

Momento I: compreendendo a demanda em seu contexto geral

Em reuniões iniciais realizadas na EMEF onde a pesquisa do tipo intervenção foi desenvolvida, na presença de educandos, famílias, professores e demais trabalhadores inicialmente convidados pela equipe de gestão escolar, com o objetivo de discutir e construir a proposta do Projeto Geral de Formação, a via representativa foi escolhida como um caminho favorecedor entre os protagonistas do contexto educacional.

Neste processo, o termo *representatividade* foi escolhido pelo grupo de trabalho, objetivando não ocasionar confusão com o conceito de *representação social*, e pelo fato de a terminologia representatividade estar mais próxima do sentido utilizado nesta pesquisa.

Buscado no dicionário (HOUAISS, 2001), o termo representatividade apresentou alguns significados. A reflexão destas definições possibilitou ao grupo de pesquisa a ampliação da compreensão ao perceber-se que, no significado 2, vê-se que a representatividade constitui-se de uma qualidade que permite “verdadeiramente” a expressão em nome de uma pessoa ou grupo, que pode ser

compreendido como estar legitimado, autorizado a falar em nome de alguém. Pode-se pensar também que se trata de uma situação em que alguém recebe autorização para que sua expressão seja tomada como “verdadeiramente” a fala, o desejo, a decisão das pessoas que representa (SZYMANSKI et al., 2014).

Quando refletido a luz da perspectiva fenomenológica, nos possibilitou pensar o ambiente de representatividade como um pequeno mundo criado na escola, e que pode ser compreendido como um modo de ser-com-outro no modo da escuta da palavra do outro, de um cuidado de reprodução “como se” fosse o outro falando e de retorno aos representados com a compreensão da fala dos demais.

Ao longo deste processo de formação, as famílias pertencentes à comunidade da EMEF em questão, foram convidadas a exercitar uma forma específica de participar da vida escolar. Tal participação exigiu, entre outros, a construção de um novo modo de relacionamento entre as próprias famílias, entre estas e os diferentes atores envolvidos no contexto escolar e entre as famílias e o bem público, no caso deste trabalho a escola pública.

Momento II: trilhando o caminho

O processo de formação de representantes de família aconteceu em meio ao cotidiano das atividades desenvolvidas pela EMEF.

Privilegiar este posicionamento implicou, por parte da equipe da Universidade, respeitar os horários e locais disponibilizados para realização da pesquisa, as possibilidades de organização da escola, a ausência e presença de alguns profissionais da escola e dos outros segmentos em diferentes momentos da pesquisa, entre outras questões que foram aparecendo ao longo do desenvolvimento do projeto de formação, tais como paralisações e greve de professores.

Houve por parte da equipe da escola efetiva mobilização, colaboração e disponibilidade para constituição do ambiente de representatividade na EMEF em questão.

No primeiro momento, ocorreram quatro encontros, dos quais chamamos de *Encontros Gerais do Projeto PUC/EMEF de Formação de Representantes*. Nestes, estiveram presentes representantes de diferentes segmentos da escola, incluindo a família e o grupo de pesquisa da PUC.

Os objetivos e as temáticas dos encontros iniciais foram organizados da seguinte forma: **Encontro 1:** Apresentação do esboço de um Projeto, que pensado como uma intervenção educativa se propõe a contribuir para o exercício de movimentos de cidadania. / **Encontro 2:** Aproximação da solicitação/demanda escolar / **Encontro 3:** Apresentação do Projeto e Levantamento das expectativas e angústias frente ao desenvolvimento do Projeto / **Encontro 4:** Apresentação do Projeto Representantes para os diferentes segmentos. Tomar conhecimento

do processo histórico de eleição dos educandos e convite às famílias.

Os resultados destes encontros iniciais permitiram ao grupo, discussões referente às diferenças entre participação e representatividade e o conhecimento acerca do cotidiano da dinâmica escolar.

Momento III: encontro e engajamento das famílias

No processo de mobilização familiar, as representantes do grupo de famílias que participaram das primeiras reuniões, se organizaram para fazer plantões de engajamento no portão da escola nos momentos de entrada e saída.

Após esta experiência inicial realizada ao longo de uma semana, relataram que, muitos responsáveis, por acreditarem que a EMEF já era uma boa escola, não demonstraram interesse em participar do grupo.

Os representantes de famílias sentiram-se cansados frente a baixa resposta de participação das famílias e novas estratégias foram sendo construídas de forma coletiva.

Os encontros subsequentes, foram realizados com foco na realização de ações práticas, a saber: 1) Criação de grupo de WhatsApp por iniciativa das famílias participantes onde a inclusão de novos membros foi acontecendo inicialmente por proximidade e posteriormente por solicitação. 2) Criação de página em rede social para ampliar o acesso das famílias às informações da escola. 3) Tanto nas reuniões presenciais como no grupo de WhatsApp, foi possível um intercâmbio de informações e vivências propositivas e positivas entre as/os participantes. A principal regra dos espaços de discussões, era não individualizar questões e sempre ter objetivos claros e definidos. 4) A representatividade foi exercida de forma coletiva por todos participantes, o que possibilitou a presença do grupo em diferentes espaços e atividades, tornando este processo mais leve, colaborativo e significativo; 5) Ao longo do processo de formação, uma mãe representante participou do encontro com o secretário de Educação representando as mães da EMEF e levando a temática da inclusão na rede pública escolar. 6) Dada a visibilidade das ações, uma mãe representante foi convidada e entrevistada pelo projeto Geração do Morro, grupo formado por alunos da EMEF em questão. Ao longo do processo o nome do grupo foi alterado de “Representantes de Mães da EMEF” para “Grupo de Representantes de Família”, tendo em vista a diversidade de pessoas que foram se aproximando.

O descarte ilegal de lixo em torno da escola, de acordo com os representantes de família, era um problema antigo e problemático, por isso, tornou-se um tema de trabalho para o grupo de representantes. Como ação de engajamento, no primeiro momento, o grupo de representantes de família, elaborou um material educativo para ser utilizado na sensibilização da comunidade escolar,

considerando todos os segmentos.

Uma representante do grupo apresentou a ideia de fazer uma atividade com plantas que deveriam ser cuidadas pelos estudantes e posteriormente anexadas no muro externo da escola como forma de inibir o descarte de lixo no local.

Os representantes de família ficaram responsáveis por se organizar e conversar com alunos de todas as salas sobre a importância de não deixar acumular lixo no muro externo da escola. Na ocasião, informaram sobre o projeto das plantas e convidaram os educandos a trazer garrafas pets para fazer o projeto acontecer.

Os professores ficaram responsáveis por trabalhar a questão na sala de aula nas diferentes disciplinas e construir materiais educativos sobre o tema para ficar exposto em diferentes pontos da escola. O diretor e a coordenação ficaram responsáveis pela compra das plantas, terra e outros materiais necessários para realização da atividade.

Os educandos do ensino Fundamental II, professores e famílias, ficaram responsáveis por auxiliar educandos do ensino fundamental I na atividade com as plantas que seriam plantadas e colocadas no muro da escola.

Neste processo, também foi organizada uma passeata pela comunidade para alertar sobre a questão e, além disso, foram realizados contatos com os órgãos públicos responsáveis por garantir a limpeza e manutenção do espaço e inserção de placas de multa frente ao descumprimento da lei.

Resultados e análises

Para análise, foi realizado junto às famílias representantes uma entrevista do tipo reflexiva. Este tipo de procedimento além de ter como pressuposto a exigência de uma relação de horizontalidade entre entrevistador e entrevistado, implica em uma dinâmica dialógica entre os participantes. (SZYMANSKI, 2014); (SZYMANSKI, SZYMANSKI, 2013). A questão desencadeadora para este trabalho, constituiu-se a partir da seguinte interrogação - Se vocês tivessem que responder para alguém o que é ser representante de família nesta escola, como vocês fariam isso?

Para esta indagação, muitas reflexões foram se abrindo, sendo algumas delas:

“É um todo. Todas as mães não podem estar, então nós estamos representando todas elas em benefício da melhoria da escola. Então nós estamos representando as mães, ou seja, nós somos um todo. Somos as mães participando da escola. (...) Isso é representar as mães, ou seja, pegar a ideia de todas as mães num grupo só é transformar em verdade, realidade.

Antes de encerrar a entrevista, foi solicitado que as representantes contassem um pouco se houve e quais foram os aprendizados obtidos ao longo deste processo. Com esta questão as entrevistadas puderam retornar ao tema sem

abandonar as ideias que estavam discutindo,

“Aprendizado foi a ação de todas, como nós temos poder não é verdade? Com poucas pessoas, essas mães, representando todas as outras e ainda assim conseguindo fazer bastante coisa. É isso, a união faz a força. O principal desafio é continuar batalhando, continuar motivando as outras mães para estarem participando, porque, quanto mais gente trabalhando em prol de um todo, o resultado pode ser bem melhor. Eu acho que o desafio é continuar”.

Para análise dos dados, em acordo aos pressupostos fenomenológicos, foi realizado um processo de aglutinação de dados, onde as falas são agrupadas àquelas que apresentam questões em comum, possibilitando o agrupamento em constelações.

O termo “constelações” é sugerido por Szymanski (2004b) no lugar de categorias. De acordo com a autora, no agrupamento em constelações, o que ocorre é simplesmente uma organização da compreensão realizada pelo pesquisador, que poderá assumir as mais diferentes formas, uma vez que estas poderão variar de pesquisador para pesquisador. Tal ideia pode ser analogamente comparada ao agrupamento de estrelas:

Com esta analogia, Szymanski (2004) destaca que “(...) é importante refletirmos sobre onde estamos nesse vasto universo de possibilidades de interpretações. Assim como um céu pode ser desenhado de mil maneiras, assim os fenômenos” (SZYMANSKI, 2004, p. 3). Isto é o que nos ensina a atitude fenomenológica, ao trabalhar com a noção de relatividade da verdade, e olhar situado em perspectivas.

Diferente das categorias, as constelações não podem ser definidas a priori, pois elas emergem daquilo que está sendo explicitado e apontam para o sentido do fenômeno. Com isso, de acordo com Szymanski (2004b), “o que se pretende é esclarecer que as constelações referem-se não a uma entidade ‘externa’ objetivada, mas à compreensão que temos do que se nos desvela” (SZYMANSKI, 2004b, p. 3-4).

A análise da entrevista como um todo, possibilitou a construção de 3 constelações de análise, a saber: 1 – Conceção de representantes de famílias, 2 – Representatividade: sentidos, possibilidades e desafios e, 3 – Escola, diretor, equipe escolar e a representatividade de famílias.

A análise da constelação *Conceção de representantes de famílias* possibilitou a compreensão de que podem ser representantes de famílias na escola todas as pessoas com ou sem vínculos de parentesco com os educandos, moradoras ou não da região. Entretanto, estas pessoas precisam se mostrar compromissadas com o outro de forma vinculada ao interesse do coletivo que representam. Tal compromisso inclui o amor às pessoas, à escola e à comunidade.

A análise da constelação *Representatividade: sentidos, possibilidades e desafios*

revelou que o reconhecimento e as percepções dos filhos diante das ações realizadas pelas mães no contexto escolar trazem um novo colorido e possibilitam compreensões diferenciadas às próprias mães acerca do exercício de representar. Tal percepção também alcança àquelas representantes que não têm filhos na escola neste momento, mas que amam as pessoas que nela estão inseridas, pois reconhecem que o exercício de representar melhora a vida dos educandos e, assim, concluem que o que é bom para eles é bom para as famílias e para a comunidade.

Por fim, ao analisar a constelação *Escola, diretor, equipe escolar e a representatividade de famílias*, os resultados apontaram que esta constelação aparece como eixo fundamental e promotor da representatividade de famílias neste estudo, indicando que a representatividade de famílias na escola em questão só se tornou possível a partir do modo como as representantes percebem a dinâmica escola-diretor-equipe escolar.

A escola aqui retratada foi percebida pelas representantes como uma escola modelo, organizada, que convoca a participação de todos, se preocupa com a oferta de bons projetos e se mostra aberta para as mães estarem perto e verem o que está acontecendo.

Considerações finais

Dada a organização escolar que aglutina a realização de diversas atividades ao mesmo tempo, a parceria com a Universidade no processo de constituição de um ambiente de representatividade se mostrou relevante, pela possibilidade de auxiliar a interlocução entre o grupo do grupo, subsidiando as discussões, acompanhando o grupo no desenvolvimento de suas ações e articulando teoria-prática a partir das questões que foram sendo suscitadas.

A compreensão da representatividade de famílias no contexto escolar se abriu como uma ação que só pode ser realizada de forma coletiva e por pessoas que se mostrem compromissadas com o outro. Tal ação só se torna possível quando acompanhada de forma interessada por uma equipe escolar, que se mostra aberta e disponível ao diálogo com às famílias, e que, no caso desta pesquisa, teve como referência a figura do diretor. (SOUZA, 2015).

Uma ação que se estabelece focada no interesse do coletivo que representa e se caracteriza por oportunizar a aproximação das famílias ao contexto escolar, a realização de ações práticas, compartilhamentos de experiências e acolhimento dos participantes. Apresenta-se, ainda, como oportunidade de transformar em realidade os anseios de muitas vozes ao transformá-las em uma única voz. (SOUZA, 2015).

Cabe ressaltar que após o processo de pesquisa, por meio de diversas articulações com ênfase para manutenção do diálogo via whatsapp, o grupo também pode se acolher e discutir questões referentes aos processos políticos no

Brasil, bem como se apoiar e construir estratégias de cuidado durante a crise da pandemia da Covid 19.

Por fim, compreendemos que as questões aqui compartilhadas podem subsidiar a elaboração de cursos de formação de representantes na escola, na medida em que apresentam uma compreensão de representatividade que, para além da formação técnico-científica, exige dos sujeitos envolvidos o aprendizado pela experiência que se estabelece orientado por profissionais responsáveis pela abertura do espaço de representação, de forma a privilegiar o processo de construção conjunta e atitudes emancipadoras.

Referências

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF, 1988. Disponível em: http://www.senado.gov.br/legislacao/const/con1988/CON1988_05.10.1988/CON1988.shtm. Acesso em: 20 Nov 2022.

_____. Senado Federal. *Lei n.º 8.069*, de 13 de julho de 1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm>. Acesso em: 20 Nov 2022.

_____. Ministério da Educação e Cultura. *Lei n.º 9.394*, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 20 Nov 2022.

_____. Plano Nacional de Educação. *Lei n 10.172*, DE 9 de Janeiro de 2001. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm. Acesso em: 20 Nov 2022.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares: conselhos escolares: uma estratégia de gestão democrática da educação pública / elaboração Genuíno Bordignon*. Brasília: MEC, SEB, 2004. 59 p.

CRITELLI, D. M. *Analítica do Sentido*. 2. ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 2007.

DUARTE, L de A. *Participação da Família na Escola: como os protagonistas a compreendem*, 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) Programa de Estudos e Pós-Graduação em Educação: Psicologia da Educação, Pontifícia Universidade Católica – PUC, São Paulo, 2009.

FERNANDES, N. C. *Família - escola: a participação masculina: a compreensão dos homens – pais ou responsáveis – sobre sua atuação na escolarização dos filhos e participação na escola*. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) Programa de Estudos e Pós-Graduação em Educação: Psicologia da Educação, Pontifícia Universidade Católica – PUC, São Paulo, 2007.

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

FREIRE, P. *Educação na cidade*. 5. ed. Cortez Editora, 2001.

HOUAISS, A. VILLAR, M. S. *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

HOOKS, Bell. *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013

SILVA-SPADINI M. L. *Participação da família na vida escolar dos filhos segundo o olhar dos gestores, familiares e educandos: um estudo de caso em uma escola pública da cidade de São Paulo*. 2014. Tese (Doutorado em Educação) Programa de Estudos e Pós-Graduação em Educação: Psicologia da Educação, Pontifícia Universidade Católica – PUC, São Paulo, 2014

SOUZA, D.E.R. de. *Uma compreensão da representatividade de família no contexto escolar: Um estudo fenomenológico*. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) Programa de Estudos e Pós-Graduação em Educação: Psicologia da Educação, Pontifícia Universidade Católica – PUC, São Paulo, 2015.

SZYMANSKI H. et al (Org). *Relatório de Pesquisa*. Programa de Educação: Psicologia da Educação. PUC-SP, 2014.

SZYMANSKI, Heloisa, SZYMANSKI, Luciana. Repercussões do pensamento fenomenológico nas práticas psicoeducativas. In: BARRETO, Carmem Lúcia Brito Tavares Barreto, CALDAS, Marcus Tulio Caldas e MORATO, Henriette Tognetti Penha (Orgs). *Prática Psicológica na Perspectiva Fenomenológica*. JURUÁ: 2013

SZYMANSKI, H. A contribuição de Paulo Freire para o desenvolvimento de práticas Psicoeducativas no encontro escola, comunidade, família. *Revista Científica e-curriculum* v. 7, n. 3, dez. 2011. Disponível em: <http://revistas.pucsp/index.php/curriculum>

SZYMANSKI, H. (Org.); ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; PRANDINI, R. C. A. R. *A entrevista na pesquisa em educação: a prática reflexiva*. Brasília: Líber Livro, 2004.

SZYMANSKI, H. A prática reflexiva em pesquisas com famílias de baixa renda. In: II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE PESQUISA E ESTUDOS QUALITATIVOS. 2004b.

SZYMANSKI, H. *A relação família/escola: desafios e perspectivas*. Brasília: Líber Livro, 2007.

INTERDISCIPLINARIDADE E INTEGRAÇÃO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA): POTENCIALIDADES E DESAFIOS NO ENSINO EM UMA ESCOLA DO CAMPO

José Wilker Machado Quaresma¹

Rafael Barreto Lima²

Rosângela do Socorro Nogueira de Souza³

Suzi André Ferreira⁴

Introdução

A pesquisa foi desenvolvida como proposta de estudo para discutir quais as potencialidades e desafios permeiam o processo de interdisciplinaridade e de integração na escola ribeirinha E.M.E.F Prof^a Araci Corrêa Santa Maria, localizada na Vila Maiauatá, distrito do município de Igarapé-Miri, Mesorregião do Nordeste do estado do Pará. Tendo isso em vista, a pesquisa é norteada pela seguinte questão problema: Quais potencialidades e desafios permeiam o processo de interdisciplinaridade e de integração na escola ribeirinha E.M.E.F Prof^a Araci Corrêa Santa Maria, localizada na Vila Maiauatá?

Para atingir o objetivo geral da proposta, fez-se necessário descrever as etapas do planejamento pedagógico com enfoque na interdisciplinaridade e integração, especificamente para a modalidade da EJA; compreender quais concepções de currículo estão atreladas ao planejamento e às práticas pedagógicas nessa escola, principalmente em relação à modalidade da EJA e verificar as principais dificuldades/necessidades a partir do olhar da coordenação pedagógica e de professores da escola.

Os dados são oriundos de um estudo de caso que se deu por meio de entrevistas realizadas via WhatsApp com uma coordenadora pedagógica e com uma professora de ciências. As colaboradoras foram selecionadas por meio de

1 Mestrando em Cidades Territórios e Identidades - PPGCITI. E-mail: wilkermq@gmail.com.

2 Mestre em Cidades Territórios e Identidades - PPGCITI. E-mail: rafael_ifpa@hotmail.com.

3 Doutora em Linguística e professora do mestrado interdisciplinar em Cidades: Territórios e Identidades - PPGCITI. E-mail: rsns@ufpa.br.

4 Especialista em Metodologia do Ensino de Português. E-mail: suzyhferreira96@gmail.com.

adesão voluntária ao convite para participar da pesquisa.

As análises dos recortes resultantes das entrevistas foram realizadas sob o viés da pedagogia libertária proposta por Freire e difundida por outros autores, a qual também coaduna com o que está proposto no PPP da referida escola, assim os recortes foram relacionados também às diretrizes presentes no documento.

A base teórica se assenta em uma perspectiva crítica a partir dos aportes de Freire (1980 e 1987) e Saviani (2006), que dialogam sobre práticas de ensino libertárias, as quais estão atreladas à integração, tema este que também é discutido por Gadotti (1996). Além disso, são realizadas discussões sobre interdisciplinaridade com as contribuições de Japiassu (1976), Fazenda (1979) e Hage (2005).

Os resultados apontam para o reconhecimento da importância sobre a implementação da interdisciplinaridade e integração nas práticas escolares da referida escola. No entanto, por inúmeros fatores, a exemplo da falta de tempo para planejamento articulado entre as disciplinas e pela falta de abordagem de temas, como os saberes ribeirinhos, evidenciou-se que esses métodos ainda não são aplicados com eficácia no ensino.

1. O lugar em que se espera uma educação interdisciplinar

A Escola Municipal de Ensino Fundamental Prof^a Araci Corrêa Santa Maria, está localizada na Vila Maiauatá, distrito do município de Igarapé-Miri. O atual prédio da escola está localizado entre a Rodovia Capitão Arcelino Lobato e o bairro do Glória, S/N- Vila Maiauatá, na rua do Glória, bem como às margens do Rio Meruú-Açu. A escola atende tanto alunos da localidade, como das comunidades dos rios Camarão-quara, Mamangalzinho, Igarapé Santana, Itanimbuca, Japuretê, Ilha do Uruá, Mamangal Grande, dentre outras.

Atualmente, sem o atendimento da Educação de Jovens e Adultos (EJA) - modalidade que era ofertada no turno da noite -, a escola funciona no turno da manhã e da tarde, possui ao todo 18 (dezoito) turmas regulares, entre 6º e 9º ano e 1 (uma) turma de Atendimento Educacional Especializado (AEE) em cada turno. Ao todo a escola atende um número de 478 alunos, sendo que 205 estudam no turno da tarde, no qual se evidencia uma maior expressividade de estudantes oriundos das ilhas do entorno da localidade. No momento da pesquisa, estavam lotados 17 professores titulares, 3 professores de apoio permanente na educação inclusiva. Quanto ao setor administrativo, havia 1 gestor e 1 vice-gestora, 2 coordenadoras pedagógicas, 1 coordenadora do AEE e 14 funcionários de apoio.

Dentre as três escolas (de ensino infantil e fundamental, ensino fundamental e de ensino médio) presentes no distrito de Maiauatá, a escola Araci se

destaca pela organização do prédio escolar, bem como pelo quadro de funcionários, fatores estes que são fundamentais, mas que por si só não garantem a oferta de um ensino de qualidade.

2. Perspectivas dicotômicas sobre interdisciplinaridade na educação básica

De acordo com Jantsch e Bianchetti (1995), as articulações sobre interdisciplinaridade nos anos 1970 foram motivadas, como reação ao capitalismo. No entanto, para esses autores, a concepção hegemônica de interdisciplinaridade acaba por direcionar o sujeito coletivo a um pressuposto taylorista-fordista mascarado, uma vez que a fábrica moderna capitalista também necessita desse sujeito dotado de diferentes conhecimentos para melhor se adaptar à nova configuração de profissional multifacetado exigida pelo mercado.

A concepção taylorista-fordista norteia a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o que pode ser evidenciado no documento por meio das únicas menções referentes à “organização interdisciplinar dos componentes curriculares” e ao fortalecimento da competência pedagógica das equipes escolares para adotar estratégias mais dinâmicas, interativas e colaborativas em relação à gestão do ensino e da aprendizagem” (BRASIL, 2017, p. 12), além de ser proposta como metodologia para “leitura de textos em língua inglesa” (p. 244) e sobre “conceitos básicos de economia e finanças visando a educação financeira dos alunos” (p. 271). Tais abordagens estão atreladas a demandas mercadológicas e não abrem margem para que a interdisciplinaridade esteja relacionada às realidades dos educandos, principalmente dos que residem no campo.

Buscando seguir por outro viés, a perspectiva de interdisciplinaridade proposta por Freire (1980, p. 36) está atrelada a uma “educação que, desvestida da roupagem alienada e alienante, seja uma força de mudança e de libertação”, desvinculando-se da “‘domesticação’, para a alienação”. Assim, destacando a dualidade referente à “‘Educação’ para o homem-objeto ou educação para o homem-sujeito”. Logo, evidencia-se que ainda há muito para ser debatido sobre o ensino interdisciplinar, sobretudo para a superação do referencial dicotomizador em disputa pelo currículo escolar, uma vez que muitas escolas ainda que busquem implementar um ensino diferenciado, seguem práticas que coadunam com propostas educacionais excludentes.

Dadas essas possibilidades de entendimento da interdisciplinaridade, observa-se, de acordo com o que está estabelecido no Plano Político Pedagógico, que a escola se propõe a um ensino baseado em pressupostos que buscam “concretizar o ideal de homem e sociedade seguindo uma perspectiva histórica-crítica-criativa embasada na pedagogia libertadora” (p. 13), direcionando, assim, o ensino para questões sociais e para pressupostos metodológicos que envolvem

o processo de aprendizagem, “pautado numa ação interdisciplinar que priorize o espaço entra e extraescolar como momento de produção do conhecimento”. Para tanto, o processo de organização do ensino não se limita às disciplinas de forma isolada, mas considera que

A valorização e o aprofundamento dos conhecimentos organizados nas diferentes disciplinas escolares são condição para se estabelecerem as **relações interdisciplinares**⁵, entendidas como necessárias para a compreensão da totalidade. Tal perspectiva se constitui, também, como concepção crítica de educação e, portanto, está necessariamente condicionada ao formato disciplinar, ou seja, à forma como o conhecimento é produzido, selecionado, difundido e apropriado em áreas que dialogam, mas que se constituem em suas especificidades. (PPP Escola Araci, 2017)

Fica evidenciado, assim, que o processo de ensino que pauta a prática na escola vislumbra o aprofundamento dos conteúdos curriculares, articulando-os em várias disciplinas, além de conformar esses saberes as suas condições sócio-históricas, a fim de alcançar uma concepção crítica da sociedade, a qual está diretamente atrelada à pedagogia libertadora de Paulo Freire, pressupondo que as vivências e o conhecimento do aluno devem ser levados em consideração em um sentido global e não fragmentado.

Além disso, por se tratar de uma escola do campo, espera-se que os conteúdos estejam articulados a este contexto, visto que “o campo não se desenvolve na lógica fragmentada com que a racionalidade técnica recorta as cidades [...] No campo, nas formas produtivas em que os diversos povos se organizam, tudo é extremamente articulado” (Arroyo, 2005, p. 10), logo, a escola deve se apresentar articulada também.

Mediante essa concepção de escola articulada tal como exige a realidade do campo, perguntou-se à Coordenadora Pedagógica sobre o processo de planejamento pedagógico interdisciplinar na escola, o qual, segundo ela, é organizado por áreas de conhecimento tanto no ensino regular quanto na EJA, sendo realizados planejamentos em momentos diferentes para cada modalidade, sendo “as disciplinas são divididas dessa forma e separadas em grupos. As áreas bimestralmente se reúnem e concordam em um determinado tema em comum e as mesmas procuram trabalhar, no decorrer do mesmo, o tema escolhido dentro de sua disciplina” (COORDENADORA PEDAGÓGICA, 2022).

A partir desse relato, é possível compreender que o planejamento do ensino regular é proposto por blocos de disciplinas afins, seguindo um tema comum. Trata-se de uma atividade que é interdisciplinar por princípio, por abranger as diversas facetas das áreas do conhecimento humano (COELHO e MARI, 2013, p. 41), mas, de acordo com a proposta da pedagogia libertária, o planejamento

5 Grifo no original

deve ter como ponto de partida o diálogo com os/as estudantes, o que não foi apontado como prática na resposta da coordenadora.

Direcionando o questionamento ao planejamento específico do ensino na EJA, feito agora à docente Ciências, obteve-se a resposta a seguir:

Os professores da EJA, quando tinha na escola, **o planejamento era feito separado**, eram somente os professores da EJA. Primeiro a gente **identificava a dificuldade** dos alunos, fazia uma abordagem, por exemplo, “ah, o aluno tá com dificuldade na escrita”, então **todos iriam trabalhar** a questão da escrita. Eu já trabalhei uma vez em que nós utilizamos muitos textos, pesquisa e observação. Por exemplo, um ano em que nós detectamos que os alunos tinham muita dificuldade na questão da alfabetização, eles eram ainda muito atrasados, principalmente os alunos de terceira etapa, então o que nós fizemos? Nós começamos a utilizar textos pequenos em todas as disciplinas. Em ciências eu trabalhei nesse ano com o texto “Eu e o meio onde eu vivo”, então eles fizeram um texto sobre as lembranças deles sobre de onde eles vieram. (PROFESSORA DE CIÊNCIAS, 2022)

Diante desse relato, é possível verificar que o planejamento ocorre de forma articulada entre os professores para suprir demandas educacionais no sentido metodológico, a exemplo do trabalho com práticas de alfabetização e leitura, bem como com a integração⁶, visto que a realidade dos alunos fora ponto central na produção de texto proposta pela professora de ciências.

Coelho e Mari (2013) sustentam que

[...] essa consciência é fundamental para quem trabalha com a EJA. É nessa perspectiva, que defendemos um conteúdo que se adapte às necessidades do educando, por considerarmos que a relação de aprendizagem passa por mediações institucionais, cotidianas, políticas, culturais vivenciadas de modo interdisciplinar. (COELHO e MARI, 2013, p. 48)

Dentro desse processo de planejamento, é o corpo docente que possibilita que o tratamento pedagógico adequado à transmissão dos saberes de uma disciplina ou matéria esteja em conjunção com o de outras, de modo que seja estabelecida não mais de forma hierárquica, mas linear, construindo uma relação pedagógica dialógica. Entretanto, o/a estudante precisa também ser parte central do processo, uma vez que tal medida possibilita que se sintam participantes dos processos decisórios que pautam suas aprendizagens.

3. Interdisciplinaridade e integração no currículo de escolas do campo com ênfase no ensino de ciências da natureza

Decerto, o debate sobre um currículo escolar específico para o campo está embasado em um ensino que possibilite a ação pedagógica através da

⁶ Integração conforme Aires (2011).

interdisciplinaridade, apontando para a construção de uma escola participativa e decisiva na formação do sujeito social. Articular saber, conhecimento, vivência, escola, comunidade, meio-ambiente, por meio de um trabalho coletivo e solidário na organização do trabalho na escola, uma vez que não é possível aplicar a interdisciplinaridade sem descentralização do poder, portanto, é condição necessária para uma efetiva autonomia da escola (GADOTTI, 1996, p. 09).

É importante ressaltar que muitas escolas do campo enfrentam inúmeros desafios para implementar a interdisciplinaridade, pois “possui escassez de materiais didáticos, falta livros didáticos contextualizados e em perspectiva interdisciplinar, os docentes não possuem um programa de formação continuada permanente e com reflexo em suas práticas educativas” (HAGE, 2005, p. 221), práticas estas que precisam estar relacionadas também com os conhecimentos locais e serem significativas para os alunos, como apontam os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de Ciências

As tendências pedagógicas mais atuais de ensino de Ciências apontam para a valorização da vivência dos estudantes como critério para escolha de temas de trabalho e desenvolvimento de atividades. Também o potencial para se desenvolver a interdisciplinaridade ou a multidisciplinaridade é um critério e pressuposto da área. Buscar situações significativas na vivência dos estudantes, tematizá-las, integrando vários eixos e temas transversais. (BRASIL, 1998, p. 117).

Diferentemente dos documentos atuais, como a BNCC, por exemplo, as perspectivas educacionais presentes nas diretrizes do PCN estão atreladas à pedagogia libertária de Freire, ao propor que no ensino de ciências naturais sejam considerados em vários aspectos fatores sociais que perpassam pela vida dos estudantes, bem como propõem articulação aos saberes de forma interdisciplinar.

Segundo essa perspectiva, o/a docente passa a ser o atuante, o crítico, o animador por excelência (FAZENDA, 1979, p. 48-49) cujo comprometimento é vital para que haja êxito no processo. Na escola Araci, segundo a coordenadora, os docentes

[...] **se comprometem**, mas podemos dizer que **não funciona** 100%, mas na maioria das disciplinas, sim. O que tem prejudicado ultimamente é o calendário escolar, que tem sido apertado, mas **os professores fazem o possível pra pôr em prática o acordado**. (COORDENADORA PEDAGÓGICA, 2022)

Diante do comprometimento dos professores que se empenham para pôr em prática um ensino interdisciplinar, é de suma importância compreender quais os resultados dessa didática no ensino dos alunos. De acordo com a coordenadora,

Se torna mais fácil a **compreensão** dos alunos porque há uma **repetição**, e eles conseguem se **familiarizar** mais facilmente e consequentemente **fixar** melhor. Quanto ao interesse, sim também, porque estamos falando de um assunto que **eles já têm uma certa compreensão**, mas olhando de uma outra perspectiva. (COORDENADORA PEDAGÓGICA, 2022)

Dentro do contexto da integração, na concepção Progressista de Currículo Integrado, a familiarização destacada pela coordenadora é fundamental para que os/as estudantes se reconheçam no processo de ensino. Assim, partindo das vivências dos educandos, os conteúdos podem ser trabalhados possibilitando uma maior compreensão das abordagens especializadas. Além disso, tais fatores contribuem para que haja maior interesse e participação nas atividades, como evidenciado no relato da professora de ciências:

Nós percebemos que **houve avanço**, não foi 100%, mas vários alunos conseguiram produzir. Antes disso, nós detectamos numa **diagnose** essa questão da contextualização, da alfabetização, que os alunos não estavam totalmente alfabetizados e não tinham o domínio na contextualização e começamos esse trabalho [...] **na escola Araci nós sempre nos organizamos, nos planejamos para que a gente possa atender à necessidade do aluno**, com toda a precariedade que nós trabalhamos. A gente sabe que não trabalhamos às mil maravilhas, mas a gente vai galgando isso (PROFESSORA DE CIÊNCIAS, 2022).

Como relatado, a diagnose no início das atividades de planejamento é fundamental para que o ensino seja contextualizado. Nesse sentido, o reconhecimento dos professores possibilitou a compreensão da necessidade de serem utilizados métodos que viabilizassem o prosseguimento do ensino em direção a discussões mais específicas. Assim, evidencia-se o quanto o planejamento integrado às necessidades dos educandos contribuiu para um melhor desempenho deles.

Essa adequação feita pelos professores está de acordo com as proposições de Freire, pois este não encarou a **alfabetização**⁷ apenas como uma técnica embasada numa teoria do conhecimento, mas como um quefazer social, político e antropológico, assim sua teoria e sua prática estão intrínsecas no profundo respeito pelo aluno: **conscientizar sem violentar** a consciência do outro (GADOTTI, 1996, p. 06).

Diante do contexto da interdisciplinaridade e integração na aula de ciências, é importante saber quais temas são escolhidos e como são abordados e, conforme a docente,

A interdisciplinaridade na EJA é trabalhada quando abordamos hereditariedade, sobre a questão ambiental, quantidade de lixo produzido. Na Geografia também, **ciências e geografia são muito próximas**. Dá para se trabalhar interdisciplinaridade quando se trabalha a questão de saúde, de

7 Grifos no original.

continentes, de população, a questão de ecossistema, biomas [...] **história, geografia e matemática**. Nesse leque a gente trabalha muito próximos. **A arte também**. Geralmente a gente tem vários pontos que convergem, **arte e ciências**, quando se trabalha sobre energia, por exemplo. Já fizemos várias parcerias, professora de artes e dentro da aula de ciências mesmo, nós já trabalhamos **a questão de organelas, fontes energéticas, sempre é trabalhado dentro do conhecimento de artes**: massa de modelar, construção de objetos a partir de materiais alternativos (PROFESSORA DE CIÊNCIAS, 2022)

Os temas abordados são muito relevantes para o ensino, principalmente quando relacionados com a história e geografia, visto que essas disciplinas apresentam em sua essência questões sociais que, se trabalhadas sob uma perspectiva crítica, possibilitam autorreflexões que considerem também as dimensões sociais. De acordo com Coelho e Mari (2013), tais abordagens são fundamentais, pois a análise social da “realidade é por si mesma interdisciplinar, e os processos pedagógicos que conseguem recuperá-la permitem que a aprendizagem se torne ato político, pois insere o educando-educador no conjunto de relações que o produzem e que podem ser modificadas por ele” (COELHO e MARI, 2013, p. 53).

Nesse sentido, de acordo com Saviani (2006), o conhecimento sobre questões sociais precisa ser abordado para que o ensino não seja esvaziado, pois

Se os membros das camadas populares não dominam os conteúdos culturais, eles não podem fazer valer os seus interesses, porque ficam desarmados contra os dominadores, que se servem exatamente desses conteúdos culturais para legitimar e consolidar a sua dominação. Eu costumo, às vezes, enunciar isso da seguinte forma: o dominado não se liberta se ele não vier a dominar aquilo que os dominantes dominam. Então dominar o que os dominantes dominam é condição de libertação. (SAVIANI, 2006)

Como determinado nos parâmetros curriculares para a disciplina de ciências, “as tendências pedagógicas mais atuais de ensino de Ciências apontam para a valorização da vivência dos estudantes como critério para escolha de temas de trabalho e desenvolvimento de atividades”. Tal apontamento faz-se necessário, pois condiz com a perspectiva progressista, visto que também considera o potencial para se desenvolver a interdisciplinaridade ou a multidisciplinaridade como um critério e pressuposto da disciplina, ao buscar situações significativas na vivência dos estudantes, tematizando-as, integrando vários eixos e temas transversais (BRASIL, 1998, p. 117).

A professora de ciências evidencia ainda que devido à precariedade de materiais, surge a necessidade da interdisciplinaridade

Ciências sempre foi trabalhada de forma interdisciplinar, porque senão, o aluno recebe um conhecimento muito abstrato, uma vez que quando se trabalha ciências em uma escola que não tem microscópio, não têm

mecanismos para que o aluno possa ter uma visão microscópica, nós temos que trabalhar com a questão da representação [...] uma interdisciplinaridade com arte. (PROFESSORA DE CIÊNCIAS, 2022)

A relação entre Artes e Ciências apontada pela professora mostra como é possível estabelecer uma relação funcional entre disciplinas de áreas diferentes, apropriando-se de recursos de uma disciplina como apoio didático em outra como, por exemplo, ao se referir ao trabalho feito com massa de modelar, materiais alternativos para representar conceitos advindos de ciências.

De acordo com Japiassu (1976), um empreendimento interdisciplinar pode ser evidenciado todas as vezes que ele conseguir incorporar os resultados de várias especialidades, que tomar de empréstimo a outras disciplinas certos instrumentos e técnicas metodológicas. No entanto, a utilização de métodos sem relação conceitual dos saberes não pode ser definida como interdisciplinaridade, pois, segundo a autora, para que tal empreendimento ocorra, é necessário também que seja feito uso dos esquemas conceituais e das análises que se encontram nos diversos ramos do saber, a fim de fazê-los integrarem e convergirem, depois de terem sido comparados e julgados (JAPIASSU, 1976, p. 75), logo, essa articulação entre ciências e procedimentos didáticos que são comuns nas aulas de artes, não configuram um ensino interdisciplinar, uma vez que não foram relacionados saberes específicos da disciplina.

Outro ponto importante a ser destacado no relato da professora é a precariedade por falta de materiais, o que é uma realidade muito comum nas escolas públicas, ainda mais em se tratando de escolas do campo. No ensejo, ao relatar sobre as dificuldades presentes no ensino, a professora de Ciências voltou a destacar a falta de tempo para o planejamento, apontando que seria mais eficaz se o planejamento pudesse ocorrer a cada semana ou pelo menos a cada mês, ao invés de semestralmente, pois, segundo ela, se fosse “em um período de tempo menor, nós teríamos um resultado melhor”. Diante do mesmo questionamento, a coordenadora apontou outras dificuldades:

Concentração e interesse. Desde que entrei na escola, na gestão, estando na coordenação e ainda mais agora estando em sala de aula esse é um desafio diário de todo o corpo pedagógico da escola, vê formas que incentivem a concentração e o interesse dos alunos. **Estamos lutando contra grandes forças, como o celular e o trabalho informal.** Muitos alunos só querem saber de celular, enquanto outros estudam por estudar e preferem trabalhar. São poucos que realmente pensam em um futuro estudando. (COORDENADORA PEDAGÓGICA, 2022)

Diante desse contexto, destaca-se ainda mais a necessidade de um ensino interdisciplinar, pois, quanto mais especializado o saber, mais se desassocia da realidade dos estudantes, daí a importância da articulação com outras disciplinas

que estejam integradas às concepções prévias dos alunos, às problemáticas específicas dos seus meios socioculturais e ambientais, promovendo a inter-relação entre professores e alunos satisfatoriamente, bem como privilegiando problemas e questões da vida cotidiana que estejam relacionadas aos interesses dos alunos (AIRES, 2011, p. 221). De certo, tais métodos podem contribuir para que haja maior interação por parte dos estudantes nas atividades de ensino, mas por si só não podem resolver problemas que se sobrepõem a questões didáticas, como a necessidade de trabalhar, por exemplo.

Diante dos pressupostos do PPP da escola e dos relatos da coordenadora pedagógica e da professora de ciências relacionados ao planejamento, à interdisciplinaridade e, principalmente, à integração, não houve qualquer menção sobre a forma como os saberes locais **são abordados no ensino**. Mesmo diante de uma pergunta específica, não houve resposta, o que, de fato, é uma questão muito séria, visto que essa deve ser uma das principais temáticas abordadas em escolas do campo. Logo, ainda há muito o que ser trabalhado nesse sentido, pois, se a escola não reconhece e valoriza sua identidade, dificilmente os/as estudantes o farão.

4. Considerações (in)conclusivas

Diante dos resultados da pesquisa, observa-se que o objetivo de verificar quais fatores permeiam o processo de interdisciplinaridade na escola ribeirinha E.M.E.F Prof^a Araci Corrêa Santa Maria, localizada na Vila Maiauatá, foi alcançado de forma parcial, uma vez que seria necessário verificar com os professores de outras disciplinas como esse método é implementado nas aulas, mas diante dos resultados, foi possível ter uma noção das potencialidades e desafios desse processo.

O planejamento do ensino ocorre de forma articulada entre as disciplinas, o que contribui em certa medida para o estabelecimento de uma perspectiva de ensino interdisciplinar, sendo a coordenação pedagógica parte central desse processo de organização e direcionamento do trabalho dos professores, garantindo que o que é estabelecido no planejamento seja posto em prática durante o período letivo como parametrizador dos processos de ensino e aprendizagem. No entanto, cabe ressaltar que ainda restam muitas lacunas a serem preenchidas para que de fato a escola ofereça um ensino interdisciplinar.

Além disso, é imprescindível destacar o quanto o empenho dos professores, diante das inúmeras limitações, é fundamental para o desenvolvimento do processo de interdisciplinaridade no espaço escolar, tanto por meio da busca por relacionar o conteúdo com outras disciplinas, quanto pelas possibilidades que são criadas para que os/as estudantes tenham interesse em participar das atividades, bem como para que compreendam os conteúdos.

Evidenciou-se também que as concepções acerca da interdisciplinaridade

oscilam entre a dualidade do currículo tradicional e libertário, uma vez que, em alguns dos relatos, verifica-se que o ensino ainda está voltado para práticas disciplinares desarticuladas entre si, o mesmo ocorre com a integração, visto que muitos fatores relevantes para a vida dos educandos são desconsiderados ou não têm a relevância que deveriam ter, a exemplo da realidade ribeirinha e do campo.

Evidencia-se que as maiores dificuldades presentes na escola em relação ao planejamento da interdisciplinaridade e integração na EJA estão relacionadas à falta de tempo para a articulação entre os professores das diferentes disciplinas, visto que, como relatado pelas entrevistadas, o planejamento ocorre semestralmente, um intervalo de tempo que não possibilita uma maior compreensão sobre pontos positivos e negativos em um tempo hábil para intervenções. Além disso, em relação às práticas, a falta de interesse e de perspectivas nos estudos por parte dos alunos, atrelada à falta de estruturas e materiais necessários para as atividades, é outro sério problema que compromete o ensino interdisciplinar e integrado.

De certo, a realização desta pesquisa pode contribuir com reflexões acerca do processo de interdisciplinaridade e integração na referida escola, tanto por parte das entrevistadas, quanto da comunidade escolar e, em geral, que vir a ter acesso aos resultados da pesquisa. Além disso, tal pesquisa coloca em perspectiva como o comprometimento com a interdisciplinaridade é uma tarefa árdua, mas que, com trabalho coletivo e recursos necessários, há possibilidades de que seja ofertado um ensino significativo, eficaz e atrelado às perspectivas críticas do currículo, as quais possibilitam que o ensino seja articulado com a realidade dos/as estudantes.

5. Referências bibliográficas

- ARROYO, Miguel Gonzalez. Formação de Educadores do Campo. In: CALDART, Roseli Salette (Org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.
- AIRES, Joanez A. **Integração Curricular e Interdisciplinaridade: sinônimos?**. Educ. Real., Porto Alegre, v. 36, n.1, p. 215-230, jan./abr., 2011.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Curricular Comum: documento preliminar**. Secretaria da Educação Fundamental. Brasília, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf Acesso em novembro de 2022.
- _____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: MC/SEF, 1998.
- FAZENDA, Ivani Catarina. **Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro: efetividade ou ideologia**. São Paulo: Loyola, 1979.
- FREIRE, Paulo. **Conscientização: teoria e prática da libertação – uma intro-**

dução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Moraes, 1980.

____. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GADOTTI, Moacir. **A práxis político-pedagógica de Paulo Freire no contexto educacional brasileiro**. Simpósio Paulo Freire Vitória (ES), 04-06 de set. de 1996.

JANTSCH, Ari Paulo; BIANCHETTI, Lucídio (Org.). **Interdisciplinaridade: paraalém da filosofia do sujeito**. Petrópolis: Vozes, 1995.

JAPIASSU, H. **Interdisciplinaridade e Patologia do Saber**. Rio de Janeiro, 1976.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 7. ed. - São Paulo: Atlas 2010.

PRODANOV, Cleber Cristiano. **Metodologia do trabalho científico [recurso eletrônico]: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**/Cleber Cristiano Prodanov, Ernani Cesar de Freitas. – 2. ed. – Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 8a ed. Campinas: Autores Associados, 2006.

PRÁTICA EDUCATIVA EM ATENDIMENTOS PRIMÁRIOS EM SAÚDE COM ALUNOS DO ENSINO MÉDIO: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA ACERCA DA SIMULAÇÃO

Daniela Marcelino¹

Daniilo Cândido Bulgo²

Eduardo Barbosa Guerra Sandoval³

Lilian Cristina Gomes do Nascimento⁴

Introdução

As doenças cardiovasculares continuam liderando as estatísticas de morbimortalidade mundo afora, dados alarmantes corroboram para a urgência de disseminar práticas e capacitação popular para que caso necessário, sejam utilizadas técnicas que viabilizem o êxito e a garantia da sobrevivência do paciente vítima de uma parada cardiorrespiratória (PCR) (CORDEIRO *et al.*, 2022). A PCR é a cessação abrupta da função mecânica cardíaca, desencadeando, consequentemente, a parada dos outros órgãos vitais frente à ausência de oxigenação, e, por conseguinte, da respiração (SARDO; DAL SALSSO, 2008).

Por ser uma emergência clínica de grande e grave magnitude, as chances de sobrevivência de um indivíduo reduzem em média de 10% a cada minuto em que a Ressuscitação Cardiopulmonar (RCP) deixa de ser realizada. A realização da RCP imediata após a ocorrência de um evento súbito, pode elevar de

1 Doutoranda e Mestra em Promoção de Saúde pela Universidade de Franca. Possui graduação em Fisioterapia. Especialista em Fisioterapia em Terapia Intensiva Adulto pelo COFFITO/ASSOBRAFIR e em Fisioterapia em Gerontologia pelo COFFITO/ASSOBRAFIGE (2022). E-mail: danielamarcelino_fisio@hotmail.com.

2 Professor Universitário. Doutorando e Mestre pelo Programa de pós-graduação em Promoção de Saúde da Universidade de Franca. Possui graduação em Fisioterapia, licenciado em Educação Física, Pedagogia, Letras com habilitação em Língua Inglesa, Portuguesa e literatura e bacharel em Tradutor e Intérprete. E-mail: danilobulgo@gmail.com.

3 Professor Universitário. Doutor e Mestre pelo Programa de pós-graduação em Promoção de Saúde da Universidade de Franca. Possui graduação em Medicina. E-mail: eduardo-guerra@facef.br.

4 Professora Universitária. Doutora em Promoção de Saúde pela Universidade de Franca. Mestra em Educação Física pela Universidade Federal do Triângulo Mineiro. Possui graduação em Fisioterapia. E-mail: lilian.nascimento@unifran.edu.br.

maneira significativa a sobrevivência frente ao evento (AMERICAN HEART ASSOCIATION, 2015).

Nesse sentido, uma importante ferramenta para promoção do conhecimento em situações de emergência é a educação em saúde sobre a conceituação e prática básica de ressuscitação cardiopulmonar, que deve ser difundida para a sociedade em geral, com o objetivo de prepará-los para as situações emergenciais (SILVA *et al.*, 2018).

Ademais, o Ministério da Saúde (2006) define a educação em saúde como:

“Processo educativo de construção de conhecimentos em saúde que visa à apropriação temática pela população[...]. Conjunto de práticas do setor que contribui para aumentar a autonomia das pessoas no seu cuidado e no debate com os profissionais e os gestores a fim de alcançar uma atenção de saúde de acordo com suas necessidades” (BRASIL, 2006, s.p)

Nessa perspectiva, se busca cada vez mais a tomada de decisão com a finalidade de promover ações e estratégias em promoção da saúde e prevenção de agravos por meio de práticas pedagógicas que utilizam o processo de ensino-aprendizagem interativo e dinâmico como intervenções facilitadoras na compreensão da temática acerca do suporte para a RCP (VILA *et al.*, 2022).

Assim, o Suporte Básico de vida (SBV) se destaca como sendo a primeira abordagem à vítima, abarcando etapas que podem ser iniciadas fora do campo hospitalar e que incluem a abertura de vias aéreas, ventilação e circulação. Por isso a sua importância, visando melhorar a sobrevida na morte súbita cardíaca (MIOTTO *et al.*, 2010).

Nesse escopo, a simulação realística surge como sendo um instrumento inovador e que em sua essência prediz auxiliar os participantes no aumento do aprendizado por meio da utilização de dispositivos modernos e com elevado *feedback*, pois simulam ações fisiológicas que compreendem a vida humana. Desse modo, quando bem treinados e capacitados, os indivíduos podem desenvolver o raciocínio clínico, segurança e precisão nas habilidades frente a uma urgência (DOMINGUES, 2021).

A Organização Mundial de Saúde (OMS) reconhece a educação em saúde como uma estratégia fundamental para a qualidade e atualização dos serviços de assistência. Apesar de essencial, existem ainda muitos desafios no cenário contemporâneo como: o eixo transformador; a estratégia mobilizadora de recursos e poderes; o recurso para fortalecimento desses serviços nas instituições de saúde (GONÇALVES *et al.*, 2013).

Priorizar a democratização do conhecimento em primeiros socorros nos mais variados ambientes sociais é de extrema importância, ademais, em decorrências do crescente aumento de acidentes no ambiente escolar surge a demanda

de se abordar tal temática nestes espaços educacionais, visto que empoderar e capacitar os alunos para situações de emergência, corrobora positivamente para o enfrentamento de possíveis incidentes que demandam pronto atendimento. Dessa maneira, se faz imprescindível propiciar um treinamento adequado e pautado na qualidade de promover um ambiente físico, social e psicológico seguros (COELHO, 2015).

É no cenário escolar que as crianças e adolescentes passam parte do seu tempo, sendo um ambiente propício à ocorrência de acidentes, assim, é um espaço privilegiado e potencializador para se disseminar práticas promotoras da saúde, incluindo capacitações em primeiros socorros e SBV (MAFFEI *et al.*, 2016).

Frente essa contextualização, o objetivo do presente capítulo é relatar a experiência vivenciada acerca de um treinamento de primeiros socorros e suporte básico de vida para alunos matriculados em uma escola de ensino médio do interior paulista.

Desenvolvimento e percurso metodológico

Trata-se de um estudo descritivo, do tipo relato de experiência, pautado acerca das premissas de ações educativas em saúde desenvolvidas com um grupo de 28 adolescente, de ambos os sexos, na faixa etária de 16 anos, residentes na zona urbana de um município paulista e regularmente matriculados no ensino médio de uma escola particular localizada em um município do interior paulista. As atividades foram estruturadas e desenvolvidas no mês de outubro de 2022 em uma universidade particular e seguiu-se as seguintes etapas: reconhecimento territorial e sociodemográfica do público-alvo, reunião com a equipe multiprofissional auxiliar da capacitação, fortalecimento de vínculo e por fim busca por bases teóricas das estratégias baseadas em evidência científica.

A seguir, será evidenciada as etapas do treinamento:

a) Encontro presencial para capacitar estudantes voluntários matriculados no oitavo semestre do curso bacharelado em fisioterapia e medicina pertencentes a Liga de Urgência e Emergência e Liga de Neurologia, acerca das potencialidades, técnicas e meios para promoção do conhecimento sobre RCP e SBV;

b) Posteriormente foram realizadas discussões clínicas, práticas interprofissionais, diálogos pautados na construção dos saberes coletivos, manejo dos dispositivos utilizados na capacitação. As etapas tiveram orientação e supervisão direta de uma profissional graduada em fisioterapia e outro profissional graduado em medicina, ambos com formação na área de RCP, *Basic Life Support* (BLS) e terapia intensiva;

c) Divisão dos estudantes por estações de treinamento: Grupo 1 (G1):

responsável pelo treinamento de SBV em adultos, crianças e lactentes; Grupo 2 (G2): responsável pelas técnicas de desengasgo por Obstrução das vias aéreas por corpos estranhos parcial ou total; Grupo 3 (G3) grupo responsável por ações de reconhecimento ao Acidente Vascular Encefálico e fatores predisponentes e por fim o Grupo 4 (G4) ações voltadas ao atendimento a vítima com síndrome convulsiva.

d) Após delimitado o roteiro sequencial da capacitação, foi agendado previamente com a direção escolar um *workshop* para os estudantes, sendo dividido em duas fases: bases teóricas do saber e por conseguinte utilização de simulação realística da temática proposta.

Resultados e discussão

Em um primeiro momento, os estudantes participaram de um estudo teórico e expositivo sobre a temática. Nessa etapa, puderam realizar trocas, discussões e sanar dúvidas gerais para posteriormente vivenciar a prática. Em seguida, já orientados, foram apresentados os dispositivos utilizados: desfibrilador externo automático (DEA) e manequins adulto e infantil.

Durante a parte prática, os grupos foram divididos em estações, onde foram submetidos de maneira espontânea nas atividades propostas, vivenciando o conteúdo teórico na prática por meio de situações que simulavam a realidade no que tange o suporte de ocorrências em cenários escolares, parques, vias públicas, *shoppings* e domiciliares.

Essa constatação, vai de acordo com Santos (2020) onde evidencia que metade dos casos de PCR ocorrem em ambientes como os supracitados. O autor destaca ainda que os serviços de emergência provavelmente não chegarão ao local da ocorrência antes de seis ou dez minutos. Sendo esse recorte temporal crucial, visto que o cérebro tolera cerca de 5 minutos sem nenhum dano, sem o fluxo sanguíneo para manter sua função neurológica, cada minuto é precioso.

Pensando nos Objetivos De Desenvolvimento Sustentáveis (ODS), propostos pela Organização das Nações Unidas (ONU) em 2015, a prática em educação de possui relação direta com o ODS 4 que possui essência na Educação em Saúde e bem-estar. Ademais, as políticas públicas de saúde para promoção do conhecimento em primeiros socorros podem minimizar os agravos. É relevante destacar que a participação dos graduandos em fisioterapia e medicina, associados a supervisão direta dos profissionais especialistas, elevam a magnitude do empoderamento dos futuros profissionais da saúde que concerne educação e a saúde na comunidade.

Segundo Chaves e colaboradores (2018), a capacitação contínua desse grupo populacional é fundamental, pois capacitar essa população em exercer atividades de educação em saúde, auxilia de modo amplo para o conhecimento

frente uma emergência, tornando-se essencial o planejamento e implementação e mais estratégias de programas de saúde nas escolas.

Uma consideração importante é que segundo a perspectiva dos estudantes do ensino médio submetidos ao treinamento, o relato era estarem dispostos a salvar vidas caso alguma intercorrência fosse presenciada. Porém, é necessário considerar que métodos lúdicos e práticos envolvem mais os participantes, assim, a metodologia ativa, com trocas e experiências se fazem necessária ao criar educações em saúde.

Uma linguagem acessível e a simulação das informações técnico-científicas na prática, corroboram para um aprendizado menos monótono e mais prazeroso e envolvente. Ademais, foi fundamental durante e após a aplicação da metodologia utilizada deixar os adolescentes a vontade para fazer questionamentos acerca da prática educativa utilizada, afim de que eles pudessem sanar dúvidas sobre o conteúdo abordado.

Na figura (1) os alunos seguem demonstrando um atendimento primário com compressão torácica e abertura das vias aéreas com dois socorristas em lactentes.

Figura 1: Práticas do treinamento (compressão torácica e abertura das vias aéreas no lactente)



Fonte: Autoria Própria (2022)

Durante as vivências práticas, os estudantes puderam perceber que a execução do conjunto de manobras em SBV visam executar medidas que formam as etapas de socorro da RCP, e que pode ter seu início fora do ambiente hospitalar pela população em geral, desde que seja treinada e/ou possua conhecimento para realizar o procedimento. Esse método de socorro permite aumentar a sobrevivência e minimizar as sequelas devido à PCR (PERGOLA; ARAUJO, 2009).

Na figura (2) os alunos seguem demonstrando um atendimento primário de compressão torácica em uma vítima em PCR com um socorrista enquanto o outro aluno socorrista pede por ajuda.

Figura 2: Manobras de compressão torácica em adulto



Fonte: Autoria Própria (2022)

Situações de urgência e emergência podem desencadear medo e insegurança no atendimento por meio de indivíduos leigos, assim, os estudantes foram submetidos em vivências acerca do engasgo com corpo estranho, e ao final a maioria soube executar de maneira correta, a manobra adequada para aquele determinado caso. Nesse sentido, Souza (2014) destaca que a aspiração de corpo estranho ou engasgo (termo popular), é uma emergência comum, porém ameaçadora e grave, pois se a vítima não for rapidamente socorrida e de modo correta, suas vias aéreas ficam obstruídas e pode sofrer asfixia, desencadeando óbito,

A literatura científica destaca que os adolescentes do ensino médio tendem ser mais capazes de realizar as compressões na mesma eficácia que adultos. E desse modo, esse grupo populacional são passíveis de compreenderem de modo multidimensional ensino do SBV. E assim, estes estudantes podem ser agentes promotores da saúde, disseminando informações essenciais para sua rede social: familiares e amigos, bem como a necessidade de prestar um atendimento básico de excelência (HORI *et al.*, 2016).

Na figura (3) o aluno demonstra um atendimento primário em uma simulação de desengasgo em lactentes.

Figura 3: Manobra de desengasgo em lactentes



Fonte: Autoria Própria (2022)

Observando o desempenho dos estudantes, é possível identificar que a estratégia de simulação realística permeada por atividades lúdicas e didáticos-pedagógicas, proporcionam a experimentação do SBV na realidade, e com a utilização e manuseio de diversos recursos tecnológicos, insere os estudantes como atores principais do conhecimento, instigados a experienciarem uma realidade estruturada no conhecimento em um ambiente supervisionado pelos profissionais e graduandos.

Mesmo vivenciando um treinamento e simulações de cunho imaginário e hipotético, executar as ações, manipulação os objetos e todo contexto teatral da atividade, foram facilitadores para uma aprendizagem significativa, e permeado pelo conceito de ludicidade, verificou-se uma interação entre a teoria e a prática, proporcionando ao estudante a construção de novos saberes e conhecimentos, reduzindo a mecanicidade durante a capacitação.

Considerações finais

A partir das vivências relatadas por meio da ótica dos profissionais, a capacitação elucidada no presente estudo, foi de grande relevância para a construção, desenvolvimento e execução da promoção da saúde no que concerne a disseminação dos conceitos para o enfrentamento de situações que demandam situações de emergência.

Ademais, tais fomentos visam contribuir de maneira significativa e multidimensional para a capacitação de indivíduos na fase de adolescência no que

tange o SBV. O lúdico e as metodologias ativas no campo de educação em saúde, onde o sujeito é protagonista do conhecimento, se torna mais instigante, dinâmico e participativo, elevando assim a aderência a temática proposta. Para despertar a atenção do estudante, o entretenimento e trocas mais atrativas de aprendizagem, foram de grande valia, visto que se tornam mais didáticas e prazerosas.

Desse modo, surge a necessidade de mais estudos e maiores discussões sobre estratégias e políticas públicas para a população no que concerne o treinamento de SBV de vítimas diversas, ademais, a simulação realística se destaca por ser um instrumento chave na educação e empoderamento de saúde.

Referências

AMERICAN HEART ASSOCIATION. Destaques da American Heart Association 2015: Atualização das diretrizes de RCP e ACE. Dallas Texas: Guidelines, 2015. 33 p.

BRASIL. Ministério da Saúde (MS). Secretaria de Gestão do Trabalho e da Educação na Saúde. Departamento de Gestão e da Regulação do Trabalho em Saúde. Câmara de Regulação do Trabalho em Saúde. Brasília: Ministério da Saúde, 2006.

CHAVES, A. F. L. et al. Reanimação cardiopulmonar nas escolas: avaliação de estratégia educativa. *Revista Expressão Católica Saúde*, v. 2, n. 1, p. 65-72, 2018.

CORDEIRO, J. C. et al. O ensino de ressuscitação cardiopulmonar para jovens: quais os benefícios e as metodologias empregadas. **Rev. méd. Minas Gerais**, p. 32207-32207, 2022.

COELHO, J.P.S.L. Ensino de primeiros socorros nas escolas e sua eficácia. *Revista Centro Universitário Vale do Salgado - UniVS Revista Interdisciplinar Encontro das Ciências - RIEC Icó-Ceará* | v.4 | n.2 | p. 164 - 180 | Maio-Ago | 2021 Científica do ITPAC. v.8, n.1, p.1-7, Araguaína, 2015

DOMINGUES, I.; MARTINS, E.; ALMEIDA, C. L.; SILVA, D. A. Contribuições da simulação realística no ensino-aprendizagem da enfermagem: revisão integrativa. *Research, Society and Development*. v. 10, n. 2, p. e55710212 841, 2021.

GONÇALVES, J. P. P. et al. Prontuário Eletrônico: uma ferramenta que pode contribuir para a integração das Redes de Atenção à Saúde. **Saúde em Debate**, v. 37, p. 43-50, 2013.

HORI, S. et al. Cardiopulmonary resuscitation training in schools: a comparison of trainee satisfaction among different age groups. **The Keio Journal of Medicine**, p. 2015-0009-OA, 2016.

MAFFEI, D.F et al. Práticas educativas em segurança alimentar: uma experiência de extensão universitária. *Revista Ciência em Extensão*. v.12, n. 2, p. 153-161, 2016.

MIOTTO, H. C. et al. Efeito na Ressuscitação Cardiopulmonar utilizando treinamento teórico versus treinamento teórico-prático. **Arquivos Brasileiros de Cardiologia**, v. 95, p. 328-331, 2010.

PERGOLA, A. M; ARAUJO, I. E. M. O leigo e o suporte básico de vida. **Revista da Escola de Enfermagem da USP**, v. 43, p. 335-342, 2009.

SANTOS, R. R. et al. A construção de um health game para o suporte básico de vida: estratégia para o ensino-aprendizagem na saúde. Anais. Seminário Tecnologias Aplicadas a Educação e Saúde, 2020.

SARDO, P. M. G; DAL SASSO, G. T. M. Aprendizagem baseada em problemas em ressuscitação cardiopulmonar: suporte básico de vida. **Revista da Escola de Enfermagem da USP**, v. 42, p. 784-792, 2008.

SILVA, D.P., et al. Primeiros socorros: objeto de educação em saúde para professores. *Rev enferm UFPE online*. v.12, n.5, p.1444-1453, 2018

SOUZA, B. C. A. P. et al. Ressuscitação cardio cerebral básica precoce: considerações sobre o treinamento dos leigos no Brasil. *Periódico Científico do Núcleo de Biociências*, v.4, n.8, 38p, Belo Horizonte, 2014.

VILA, K. M. et al. Metodologias Ativas Para Treinamento De Crianças Em Ressuscitação Cardiopulmonar-Revisão Sistemática. **Recisatec-Revista Científica Saúde E Tecnologia-ISSN 2763-8405**, v. 2, n. 4, p. e24116-e24116, 2022.

MATERIAIS NÃO ESTRUTURADOS COMO FERRAMENTA DE APRENDIZADO

Aleinda Ferreira Sobreira Alencar¹

Carla Guedes de Oliveira²

1. Introdução

O presente trabalho parte de uma reflexão a partir de uma atividade realizada durante a especialização em educação infantil, da Universidade Regional do Cariri-URCA, na disciplina, O Brincar, as Brincadeiras e os Brinquedos. A atividade tinha como objetivo elaborar uma caixa com materiais não estruturados, objetos que não tem um formato original de um brinquedo, onde pode ser reaproveitados ganhando outra forma e definição.

O brincar esta associada à aprendizagem, e estas duas devem andar juntas para o desenvolvimento da criança, por meio de diferentes brincadeiras, as crianças desenvolve integralmente, além de proporcionar um vasto conhecimento do mundo e de si mesmo.

De acordo com o referencial curricular nacional para a educação infantil, as crianças precisam ser envolvidas com diversas experiências nas instituições de ensino, onde lhes tragam riquezas de materiais e vivências, no momento das brincadeiras. As instituições escolares precisam oferecer materiais não estruturados para os educandos, despertando nos mesmos a criatividade, imaginação e socialização.

O brincar é uma característica primordial na vida das crianças, brincando ela começa entender como as coisas funcionam, no seu meio, o que pode e o que não pode ser feito, aprende que existe regras que devem ser respeitadas. Segundo RUBENS ALVES (1994), O brincar é uma ação que traduz todo o viver de uma criança, é dentro deste processo, que a criança descobre, constrói e reconstrói seu próprio pensamento dentro da sociedade em que ela esta inserida. RUBENS ALVES (1994) nos fala que “o mundo é um grande brinquedo. Tantas coisas podem fazer com ele” é assim que a criança vive, ela imagina que o mundo é

1 Pós-graduada em Educação Infantil pela Universidade Regional do Cariri, Pós-graduada em psicopedagogia clínica e institucional, graduada em pedagogia pela Universidade Regional do Cariri. Professora do município de Nova Olinda -CE. E-mail: adniela@hotmail.com.

2 Pós-graduada em Educação Infantil pela Universidade Regional do Cariri, graduada em pedagogia pela Universidade Regional do Cariri. E-mail: carlinha.guedes25@hotmail.com.

um brinquedo, e nele ela sempre está na busca de algo, sanando sua curiosidade acerca do que está em sua volta. Para as crianças sua felicidade está no brincar.

A referida pesquisa de cunho qualitativo, parte de uma abordagem bibliográfica e de campo, onde foi realizado no sítio Santo Antônio na cidade do Crato-CE, no dia 11 de julho de 2018 uma observação de como se forma o processo de construção e elaboração do brinquedo e do brincar, por meio das crianças, através do uso de materiais não estruturados. A experiência do trabalho com as crianças nos proporcionou observar e valorizar como um simples material não estruturado pode ganhar forma e se revelar em um excelente brinquedo, quando deixamos a imaginação da criança e a nossa ir além, dando formato a um brinquedo inesperado.

Durante o trabalho podemos vivenciar a nossa infância, recordando os bons momentos através das brincadeiras, com cada ação que as crianças apresentavam, um dia de muito aprendizado, recordações e alegria. Nesse sentido, procuramos refletir sobre a importância dos brinquedos, construídos por meio de materiais não estruturados, abordando o quanto o mesmo contribui para o desenvolvimento escolar e social do educando. Para a criança se divertir, é necessário apenas um incentivo para soltar sua imaginação e realizar diversas brincadeiras e brinquedos. Os materiais não estruturados se mostram como ótimas ferramentas para aguçar a imaginação dos educandos e em paralelo proporcionar o brincar para as crianças.

2. Educação infantil

A educação infantil apresenta-se como a primeira etapa da educação básica, que oferece os primeiros aprendizados ao ser humano, nesse momento educacional é onde a criança adquire os princípios éticos e estéticos da educação para sua formação integral e busca sua interação social. A educação infantil surgiu deste muito cedo, porém inicialmente as primeiras instituições de ensino tinha o cuidar como forma de assistência, e somente em um segundo momento da história é apresentado algumas atividades pedagógicas dentro desses espaços. PASCHOLAL E MACHADO (2009) afirmam a seguinte passagem “As primeiras instituições na Europa e Estados Unidos tinham como objetivos cuidar e proteger as crianças enquanto às mães saíam para o trabalho”. (Pascholal e Machado, 2009, P.80). De acordo com as falas dos autores, no início, os espaços para as crianças não apresentavam uma linha pedagógica de ensino, e sim apenas o cuidar no momento em que as mães estavam no trabalho.

As instituições de educação infantil surge junto com a chegada das mulheres no mercado de trabalho, pois teria que ter um espaço para as crianças ficarem no momento em que as mães trabalhavam, dessa forma inicia a necessidade de

criar creches e pré-escolas para as crianças. Depois de alguns anos surge leis para indicar a educação no campo infantil e assegurar os direitos e deveres das crianças e pais. KRAMER (2013) resalta que “A educação das crianças, concebida antes como amparo e assistência, passou a figurar como direito do cidadão e dever do Estado” (Kramer, 2013, p.71). Desta forma as crianças passam a ter seu espaço na sociedade onde tem a educação infantil como direito social, a educação infantil se caracteriza como um processo de grande importância para a formação do ser humano. Na atualidade o principal documento que direciona a educação brasileira, é a Base Nacional Comum Curricular- BNCC, que se resume em um documento de caráter normativo, apresenta as aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo da sua vida escolar e social. A Base Nacional Comum Curricular- BNCC (2018) no campo da educação infantil destaca como principal função o educar e cuidar onde uma completa o outro. A BNCC, destaca uma passagem que mostra como o brincar ajuda no desenvolvimento das crianças,

as interações e a brincadeira, experiências nas quais as crianças podem construir e apropriar-se de conhecimentos por meio de suas ações e interações com seus pares e com os adultos, o que possibilita aprendizagens, desenvolvimento e socialização. (BRASIL, 2018, P.37)

Diante a passagem acima observamos que o brincar se constitui dentro do campo escolar como uma parte integrante do processo de educação, possibilitando diferentes formas de aprendizagem.

A criança se constitui de um ser não completo, mas captador de tudo ao seu redor, onde é por meio do brincar que o mesmo vem construir seus conceitos. Essa afirmativa parte das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil – DCNEI (2009) que definem Criança como:

Sujeito histórico e de direitos, que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (BRASIL, 2009).

A criança é um sujeito que possui direitos, sendo capaz de construir sua identidade diante das interações do seu cotidiano. Um método que proporciona sua interação, é o brincar que precisa ser trabalhado em todos os espaços e principalmente no meio escolar. Para despertar na criança os primeiros passos na educação infantil, se faz necessário abordar o brincar como uma ferramenta pedagógica.

3. O ato de brincar na educação infantil

Na vida da criança o brincar é muito importante, além de proporcionar

prazer e alegria, trabalha o desenvolvimento intelectual, sendo essencial para à saúde física e emocional. A criança como um ser que está em desenvolvimento, faz uso dos jogos e brincadeiras para se apropriar do mundo, praticar habilidades que mais tarde vão ser vivenciadas na fase adulta.

O brincar na educação se apresenta como uma forma de aprendizagem. A Base Nacional Comum Curricular- BNCC (2018) traz 6 pontos, onde um deles é o brincar, que se apresenta da seguinte forma:

Brincar cotidianamente de diversas formas, em diferentes espaços e tempos, com diferentes parceiros (crianças e adultos), ampliando e diversificando seu acesso a produções culturais, seus conhecimentos, sua imaginação, sua criatividade, suas experiências emocionais, corporais, sensoriais, expressivas, cognitivas, sociais e relacionais. (Brasil. 2018.P.38)

Diante a passagem acima percebemos que o brincar consiste em uma atividade de suma importância para as crianças, onde precisa estar presente em diferentes espaços e tempos, o brincar desperta na criança o conhecimento e reconhecimento cultural do ambiente, valorizando sua imaginação e criatividade, e ampliando o seu desenvolvimento cognitivo e corporal.

A Base Nacional Comum Curricular- BNCC (2018) apresenta o brincar como um direito da criança no campo educacional, mostrando a mesma como uma ferramenta de ensino e aprendizagem. O brincar dentro da educação infantil deve ser algo direcionado e orientado, buscando estimular a criança, o lado da curiosidade, aprendizagem e a interação na criança, o brincar não é apenas um jogo que passe o tempo ou que seja sem planejamento ou finalidade. NAVARRO (2009) destaca que temos que compreender de fato o que é o brincar, para proporcionamos esse momento no campo infantil, uma ação pedagógica necessário que aborda, tempo, planejamento, espaço, entre outros pontos, apresentando benefícios educacionais a criança.

Com o brincar a criança explora o jeito de viver do adulto desta forma LIRA e RUBIO (2014) ressalta que: “A criança deve ser permitida se apropriar do brinquedo, sem interferências nem exigências, ficando livre para buscar soluções, arriscar, desenvolver a autoconfiança e a criatividade” (Lira, Rubio,2014, P.10) o brincar deve ser algo acompanhado, mas que deixe a criança livre em seu momento de criação e imaginação, havendo uma orientação do adulto quando a finalidade.

NAVARRO (2009) ressalta que “Brincar é preciso, é por meio dele que as crianças descobrem o mundo, se comunicam e se inserem em um contexto social”, entretanto é no brincar que a criança se insere dentro do contexto social e se forma um ser ativo na comunidade, pois na brincadeira ela se remete ao mundo do adulto, construindo uma significação social no seu espaço. A autora também aborda que é “Por intermédio da brincadeira que a criança aprende a respeitar regras, ampliar seu

relacionamento social, respeitar a si mesmo e a o outro” e no momento da brincadeira que a criança começa a sua construção social como cidadã.

NAVARRO (2009) também destaca que para a criança é muito fácil brincar, ela pega qualquer objeto e transforma em brinquedo e em paralelo também em uma brincadeira, pois ela possui uma vasta de imaginação e assim constrói ideias e simbolismo, para esses objetos.

4. Materiais não estruturados

Os materiais não estruturados são objetos do cotidiano que possam ser reutilizados, tais como: garrafas peti, embalagens plásticas, latas de leite e outras, caixas de papelão, sapado e etc. A nomenclatura “materiais não estruturados” se constitui por esses materiais que não apresentarem uma estrutura que venha definir o ato de brincar, como um brinquedo estruturado que já traz em sua forma uma estrutura definida de brincar, exemplo a bola, que é para jogar futebol. O material não estruturado deixa livre para a criança usar a imaginação e criar sua forma para a sua brincadeira, aguçando sua inteligência e criatividade.

Os materiais não estruturados são objetos que iriam ser descartados, porém para as crianças se torna um brinquedo único, que com a sua criatividade e inteligência se forma um brinquedo e uma brincadeira, esses materiais são brinquedos essenciais para o desenvolvimento das crianças, cada momento com os materiais não estruturados, são momentos de aprendizagem e proporciona ao educando o desenvolvimento e aperfeiçoamento de diversas habilidades, a imaginação, criatividade e etc.

MORAIS (2022) aborda que “Por muitas vezes aquilo que parecia um “lixo” para os adultos os ditos materiais não estruturados podem se transformar em grandes ideias nas mãos das crianças”, desta forma os materiais recicláveis que muitas vezes jogamos no lixo precisa ser apresentado para as crianças e assim se formar brinquedos nas mãos das mesmas.

definem os materiais não estruturados como aqueles que ao serem adquiridos não possuem uma estrutura, e não foram idealizados de forma a transparecer um conceito, não apresentando, por isso uma determinada função dependendo o seu uso a criatividade do educador e do aluno. (Morais, 2022, P.369)

Na citação acima o autor revela a definição de materiais não estruturados, afirmando que estes brinquedos são materiais que não possuem uma estrutura definida, estes não apresentam uma forma que conceitue os brincar, e assim não constata uma função e passa a ser preciso da criatividade para o uso como um brinquedo.

Os materiais não estruturados são objetos que temos contato em diversos momentos do nosso dia que com uma nova visão da criança pode ter outra

forma e utilidade. MORAIS (2022) apresenta que os materiais permitem uma interpretação individual para cada criança, dessa forma é indispensável a existência desses tipos de materiais no meio social e educacional das crianças.

5. O brincar por meio de materiais não estruturados

Um momento onde a imaginação, criatividade e inteligência se entrelaçam é no brincar e principalmente quando essa ação se realiza com materiais não estruturados. Dentro do contexto da educação, o brincar se apresenta como uma ferramenta que proporciona diferentes formas de ensino e aprendizagem para professores e crianças. Para a realização dessa ação os materiais não estruturados são ótimas ferramentas.

A Atividades que exige da criança estruturar seu próprio brinquedo ou brincadeira, desperta na criança funções, cognitivas, pois para estruturar os brinquedos eles precisarão de organização, planejamento, flexibilidade cognitiva, criatividade, memória operacional e diversas outras capacidades mentais. Desse modo o brincar por meio de materiais não estruturados, se torna um meio de criar, aprender e evoluir.

RUBENS ALVES (1994) também destaca que “brinquedo, para ser brinquedo, tem de ser um desafio”. Um dos melhores brinquedos é aquele que busca na criança um desafio para brincar-lo, onde a criança precisa buscar no brinquedo suas regras, sua forma de brincar e até construí-lo para começar a brincadeira, e foi nessa atividade que percebemos a fala de Rubens Alves onde o brinquedo precisa se construir nas mãos das crianças, como os materiais não estruturados, que proporcionam as crianças à criação de seus próprios brinquedos.

Durante a atividade desenvolvida com as crianças na especialização em educação infantil, na disciplina, O Brincar, as Brincadeiras e os Brinquedos, da Universidade Regional do Cariri-URCA, foi proporcionados momentos de aprendizagem diferenciada e única para as crianças presentes naquele momento, para os mesmos foi exposto os materiais não estruturando, todos colocados no interior da uma caixa, objetos esses como: garrafas peti, rolo de papel higiênico, embalagem de leite, margarina entre outros. Com os materiais foi proposto um momento entre essa caixa e as crianças, o principal objetivo era observar como se manifestava as reações das crianças diante de uma caixa de materiais não estruturados, incentivando-as a soltarem sua imaginação e brincarem livremente, construir e criar o que desejassem.

Por meio dessa atividade os educandos construíram e reconstruíram diversos brinquedos e brincadeiras, e nesse mesmo processo desenvolve a criatividade. Quando a criança está no processo de brincar com materiais não estruturados, a mesma constrói conceitos, como muito, pouco, grande, pequeno e etc, e assim inicia sua aprendizagem.

6. Conclusão

O trabalho em destaque nos revela a importância do brincar na educação infantil, trazendo os materiais não estruturados, como a principal ferramenta para essa ligação entre o brincar e o aprender. Percebe-se que o brincar com materiais não estruturados se resume em uma atividade valiosa para a criança e seu desenvolvimento integral. Em virtude dos aspectos abordados, percebemos a importância de trabalhar o brincar por meio de materiais não estruturados, no campo educacional, onde os materiais não estruturados traz para as crianças novas atividades divertidas e importantes que estimula o desenvolvimento do educando.

Conclui-se dessa forma que os materiais não estruturados são apresentados como uma ferramenta essencial para a educação infantil, mostrando todos os benefícios que esse processo proporciona as crianças, dessa forma é necessário a utilização desse material no ensino e aprendizagem.

O manuseio de objetos não estruturados é muito importante para o desenvolvimento das crianças pequenas, contribui para a imaginação e interação da criança, pois é no momento do brincar que muitas habilidades se constroem, e com o brincar não estruturado é maior o aprendizado.

O trabalho com materiais não estruturados mostrou a importância de oferecer diferentes objetos para as crianças, onde no brincar com esses objetos as crianças transformam um caixa em celular, uma garrafa peti em carrinho e uma tampinha em chapéu ou bolo, e assim vive a realidade bem mais ativa e verdadeira e assim desenvolve diversas habilidades para contribuir com o seu crescimento. É preciso que os adultos não limitem a criação das crianças, e sim forneçam diferentes materiais para que ela construa suas próprias brincadeiras e brinquedos.

É necessário apresentar para as crianças as possibilidades diferentes que temos a cerca do brincar, pois os brinquedos industrializados se fazem cada vez mais presentes no mundo atual. Os brinquedos não estruturados potencializam as experiências durante o brincar.

4. Referências

- ALVES, Rubens. TUDO O QUE É PESADO FLUTUA NO AR. 1994.
- BRASIL. Ministério de Educação e do Desporto. REFERENCIAL CURRICULAR NACIONAL PARA EDUCAÇÃO INFANTIL. Brasília, DF: MEC, 1998.
- SANTOS, Santa Marli Pires do: O BRINCAR NA ESCOLA: METODOLOGIA LÚDICA VIVENCIAL COLETÂNEA DE JOGOS, BRINQUEDOS E DINÂMICAS/ Petrópolis, RJ: vozes.2010.
- NAVARRO, Mariana Stoeterau. O BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL. IX congresso nacional de educação – EDUCERE. III Encontro sul brasileiro

de psicopedagogia 26 a 29 de outubro de 2009 – PUCPR.

BRASIL. BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR – BNCC. Ministério da educação. Brasília-DF. 2018.

PASCHOAL, Jaqueline Delgado. MACHADO, Maria Cristina Gomes. HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL: AVANÇOS, RETROCESSOS E DESAFIOS DESSA MODALIDADE EDUCACIONAL. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n.33, p.78-95, mar. 2009 - ISSN: 1676-2584.

KRAMER, Sonia. NUNES, Maria Fernanda. CARVALHO, Maria Cristina. EDUCAÇÃO INFANTIL, FORMAÇÃO E RESPONSABILIDADE. 1º ed.-Campinas, SP; papiros.2013.

LIRA, Natali Alves Barros. RUBIO, Juliana de Alcântara Silveira. A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL. Revista Eletrônica Saberes da Educação – Volume 5– nº 1 – 2014.

FARIAS, Adriana Alves. OS MATERIAIS NÃO ESTRUTURADOS E A EDUCAÇÃO INFANTIL. TANIA RAMOS DE MORAES. Revista territórios. Vol. 3, n. 3. mar. São Paulo, 2021.

A ESCOLA COMO AGENTE CONTRA A EVASÃO ESCOLAR DE ESTUDANTES TRANS E TRAVESTIS

Liara Oliveira Magalhães¹

Introdução

Entre março de 2013 e setembro de 2014, três pesquisadores da UNICSAL, a Universidade Estadual de Ciências da Saúde de Alagoas, em Maceió, realizaram uma pesquisa com cinco integrantes da ASTTAL, a Associação das Travestis e Transexuais de Alagoas. Os pesquisadores, Rodrigo Gonçalves Lima Borges da Silva, Waldez Cavalcante Bezerra e Sandra Bomfim de Queiroz, utilizando-se de três frentes para produção de dados: diário de campo, observação participante e produção de dados. Foram, portanto, construídas três categorias temáticas para a exclusão social de pessoas trans e travestis: “A família como primeiro grupo que exclui”; “A escola como lócus de reprodução do preconceito e discriminação”; “A rua que acolhe e vulnerabiliza.” (SILVA; BEZERRA; QUEIROZ, 2015, p. 364).

“A família como primeiro grupo que exclui” é um relato de como a família, antes muitas vezes acolhedora, torna-se um ambiente de exclusão e violência logo que as primeiras marcas da transvestigeneridade começam a aparecer. Segundo os pesquisadores e entrevistados, nenhuma das famílias apoiou ou acolheu as cinco pessoas trans e travestis entrevistadas, tendo apenas uma delas voltado a morar com a família:

Para elas, a família, ao invés de acolher, tornou-se o primeiro grupo de sociabilidade produtor de exclusão, onde teve início o rompimento de vínculos e o processo de estigmatização, deixando as travestis e transexuais vulneráveis, marcadas negativamente e depreciadas ao ponto de serem desprovidas do direito a ter direitos. Os processos depreciativos vividos por elas influem em toda a organização de suas subjetividades, construídas ao longo das relações que estabelecem com os outros, com o mundo e consigo mesmas. (SILVA; BEZERRA; QUEIROZ, 2015, p. 368).

A escola, que já é um ambiente de insegurança, incerteza e bullying até mesmo para alunos que estão dentro do que Judith Butler chama de matriz heterossexual e eu prefiro chamar de matriz cisheteronormativa, com todo respeito

¹ Mestranda pela Faculdade de Letras da Universidade Federal de Goiás e professora da rede privada de ensino do Distrito Federal. Contato: liaraoliveira@proton.me.

ao trabalho de Butler, e sem mudar uma linha do que foi desenvolvido por ela, apenas adicionando a perspectiva transvestigênera ao conceito que é definido como a maneira que Butler usa para designar como corpos, gêneros e desejos são naturalizados. Segundo a teórica, para que os corpos sejam coerentes e, portanto “fazerem sentido (masculino expressa macho, feminino expressa fêmea), é necessário haver um sexo estável, expresso por um gênero estável, que é definido oposicional e hierarquicamente por meio da prática compulsória da heterossexualidade.” (BUTLER, 2003, p. 108). Portanto, se até corpos e gêneros que são naturalizados e tidos como “norma” sofrem violências diárias, o que dizer daqueles corpos que carregam em si identidades dissidentes? O que dizer dos corpos LGBTQIAP+? Em “A escola como lócus de reprodução do preconceito e discriminação”, os pesquisadores comentam como a escola:

não se configura como uma experiência positiva para as travestis e mulheres transexuais, que continuam sofrendo agressões físicas e verbais nesse novo contexto de sociabilidade. Desprovidas do acolhimento familiar, muitas não conseguem sequer chegar a frequentar a escola, e quando conseguem, se deparam com um novo contexto de sociabilidade que, na maioria dos casos, irá reproduzir o preconceito e a discriminação. (SILVA; BEZERRA; QUEIROZ, 2015, p. 369)

Para além da violência advinda de alunos, estudantes trans e travestis também enfrentam as burocracias de sistemas que, em tese, deveriam permitir que estes estudantes expressassem sua identidade de gênero bem como seus nomes livremente, mas são impedidos por motivos arbitrários advindos da ilusão (e aplicação) de micropoderes que professores e diretores têm, ignorando normas, leis e descumprindo a Resolução CNE/CP nº 1, de 19 de janeiro de 2018, que define o uso do nome social de travestis e transexuais nos registros escolares:

Além das agressões e insultos advindos dos estudantes, outras formas de violência também se manifestam a partir da organização da própria instituição escolar e do seu sistema de normas disciplinares, reproduzido por muitos alunos e por outros membros da comunidade escolar, como professores, diretores, etc. (SILVA; BEZERRA; QUEIROZ, 2015, p. 369).

Por fim, abandonadas pela família e pela própria comunidade escolar, muitas das pessoas transvestigêneras acabam tornando-se mais uma estatística relacionada a estudantes trans e travestis: a da evasão escolar. É aqui que “A rua que acolhe e vulnerabiliza.” acontece. Fora da escola e ou fugidas ou expulsas de casa, é na rua que encontram abrigo. A rua representa um espaço:

receptivo, que apesar de oferecer inúmeros riscos, possibilita a construção de uma nova rede de apoio social baseada na experiência comum da vulnerabilidade. A rua apresenta-se como espaço de sociabilidade por onde elas circulam durante o dia e também espaço de trabalho a noite. Pois é

através da prostituição noturna que elas encontram aquele que parece o único meio de ter uma renda para suprirem as suas necessidades e sobreviverem. (SILVA; BEZERRA; QUEIROZ, 2015, p. 370).

Ao fim da pesquisa, os pesquisadores constatam que:

A partir deste estudo, constatou-se que as identidades transgênero, quando expressadas na sociedade, tendem a empurrar as travestis e transexuais para uma situação de vulnerabilidade social, marcada pela fragilidade dos vínculos de trabalho ou das relações sociais, e que determina uma restrição na participação social destas pessoas em igualdade de direitos, caracterizando a condição de desvantagem social. Este processo afeta a autonomia, os direitos e o empoderamento pessoal e social das mesmas. (SILVA; BEZERRA; QUEIROZ, 2015, p. 370).

E a nós, profissionais da educação, professores, educadores, docentes, e/ou qualquer nome que seja dado à função que nos cabe, sobra a pergunta: em qual ponto dessa corrente ela precisa ser quebrada? Essencialmente, ela não deveria nem existir. O acolhimento deveria vir diretamente e primordialmente da família das pessoas transvestigêneres. Contudo, há de se trabalhar com a materialidade da realidade: inúmeras famílias não aceitam seus filhos e filhas transgêneres. Nós, como escola e educadores somos, literalmente, a última barreira entre estudantes trans e travestis e a rua. A pergunta que sobra é: o que estamos fazendo para evitar que os dominós caiam? O que podemos fazer para evitar? São essas as questões que este trabalho levanta, sem a pretensão de resolvê-las, visto que também estamos tratando de uma questão de políticas públicas e sem a pretensão de esgotar as discussões sobre o assunto, mas com o objetivo de traçar possibilidades para que estudantes transvestigêneres evadam cada vez menos da escola e encontrem no ambiente escolar a proteção que deveriam encontrar no seio familiar.

Antes de continuar, gostaria de abrir um parêntese para explicar alguns dos termos aqui utilizados para mais fácil entendimento dos leitores que não estão acostumados à discussão LGBTQIAP+ e à discussões de gênero. Em primeiro lugar, a diferenciação entre os termos transgênero e travesti.

Ao contrário do que pensa e reproduz a cisgeneridade (aqueles que não são trans, ou seja, pessoas que se identificam com o gênero que lhe foi atribuído ao nascimento), travesti e transgênero estão longe de representar, respectivamente, quem não fez e quem fez a cirurgia de redesignação sexual. Essa definição não corresponde à realidade e é carregada de preconceitos e determinismos que não cabem em uma discussão séria sobre gênero.

Transgênero é toda pessoa que não se identifica com o gênero que lhe foi atribuído ao nascimento e tomam ou não decisões médicas e/ou estéticas para se adequarem a ao gênero com o qual se identificam, sem ter sua identidade validada por esses procedimentos. A pessoa trans que não passa pelo processo de transição

ainda é trans. A pessoa trans que não faz a cirurgia de redesignação sexual ainda é trans. A transgeneridade está ligada à não adequação ao gênero atribuído ao nascimento e não a procedimentos ou transição hormonal ou social.

Travesti é uma identidade de gênero política e latino-americana que tem como objetivo ressignificar um termo historicamente marginalizado e que é utilizado de maneira discriminatória. No imaginário popular, a pessoa trans é a pessoa bem-sucedida, a pessoa que estampa revistas, que tem pós-graduação, que tem algo a ensinar, enquanto a pessoa travesti é associada a drogas e prostituição. O uso político do termo e da identidade travesti visa ressignificar essa visão deturpada do que é, de fato, ser travesti. Importante lembrar que mesmo sendo uma identidade vista e encarada como uma identidade feminina, nem todas as travestis se reconhecem como mulher dentro deste espectro de binaridade, muitas vezes, inclusive, renegando-o.

Desenvolvimento

Durante os três anos do meu ensino médio, de 2009 a 2011, dividi a escola com poucos alunos assumidamente LGBTQIAP+. Ao contrário do que hoje eu, professora & trans, queer e LGBTQIA+, observo, eram raros os estudantes que estavam, no popularesco, fora do armário. Dentre todas essas pessoas, D. se destacava pelo simples fato de ter assumido sua transgeneridade em uma época na qual até a ideia de um aluno gay ou bissexual causava repulsa em colegas diversos.

Eu, que já sabia quem e o que eu era, observava D. à distância, sofrendo constante violência dos outros alunos da escola. Embora não necessariamente física, os comentários que faziam a respeito dela não eram comedidos em nenhuma maneira e carregavam falas de ódio e preconceito que, embora marcadas em minha memória, não as reproduzo aqui por respeito a D. e por escárnio àqueles que as proferiram.

Mais de dez anos se passaram e enquanto há a sensação de que pouco mudou, visto que ainda somos o país que mais assassina tranvestigêneres no mundo, há também uma sensação de que algo está mudando nas mentes e na convivência dos alunos, sejam eles mais jovens, sejam eles mais próximos da idade adulta: há uma observação de maior tolerância comentada por colegas professores, em especial, aqueles que trabalham em escola pública.

No Centro de Ensino Médio de Taguatinga Norte, escola de uma das regiões administrativas do Distrito Federal, de 2009 a 2011 a palestra sobre o movimento LGBTQIAP+ ministrada em novembro pelo psicólogo Vinícius Mota, que além de clínico é professor e realiza ações afirmativas de gênero e sexualidade talvez fosse recebida com desatenção, revolta e um auditório vazio. No Centro Educacional 03 do Guará, o Centrão, outra escola em outra região

administrativa do Distrito Federal, a palestra realizada a convite de Rafael Fernandes, professor de sociologia da escola, causou o efeito inverso: profundo interesse, participação e respeito pelo tema.

Evidentemente, essas pequenas (ou não tão pequenas assim) ações carregam a esperança de dias melhores e um futuro mais ameno para estudantes LGBTQIAP+ e mais segurança para que, eventualmente, estudantes transvestigêneres não encontrem as dificuldades que hoje encontram para terminarem seus estudos. Contudo, na materialidade da realidade, os problemas ainda são constantes e mais do que comuns, quase normas.

Tânia Maria Cruz e Tiago Zeferino dos Santos, teóricos da área da educação, escrevem no início de seu ensaio sobre as experiências trans dentro das escolas brasileiras:

A instituição escolar brasileira, apesar da crítica feminista de que a sexualidade não fica do lado de fora dos portões escolares desde os anos de 1980, reluta em promover mudanças, particularmente em relação ao corpo docente e gestor. Uma instituição que, além de contribuir na promoção das desigualdades e hierarquias de classe, também reitera outras hierarquias. Tensões que se tornam mais agudas quando o tema é a presença de estudantes com práticas sexuais e expressões de gênero designados como gays, lésbicas, travestis e transexuais que não se enquadram no modelo hegemônico que implica no alinhamento entre sexo biológico, gênero e heterossexualidade dentro do binarismo de dois sexos, dois gêneros, duas sexualidades: ou seja, homens pelo sexo de nascimento, masculinos e heterossexuais e mulheres pelo sexo de nascimento, femininas e, igualmente, heterossexuais. (CRUZ; SANTOS, 2016, p. 116)

Para qualquer docente que tenha certa experiência lecionando em escolas de ensino público e privado no Brasil, é inevitável a comparação da estrutura escolar com outros tipos de estruturas hierárquicas, em especial à da prisão. Longe de ser uma afirmativa ou tese contemporânea a respeito das escolas, a comparação entre o ambiente escolar e o ambiente prisional, seja em hierarquia, punitivismo ou até espaço físico já é lugar ordinário na discussão sobre educação

Michel Foucault, crítico da organização escolar, discorreu sobre os processos de disciplina que os estudantes são submetidos, de forma que tais processos lembram e muito os processos punitivos e disciplinatórios de uma prisão. Quando fala sobre como o edifício de uma escola militar “devia ser um aparelho de vigiar” (FOUCAULT, 1977, p. 155), inevitavelmente evoca o Panóptico em sua análise.

O Panóptico, estrutura concebida por Jeremy Bentham e largamente explorada e analisada por Foucault consiste em uma prisão construída em anel, com uma torre no meio onde reside um guarda. A ideia do Panóptico é não apenas permitir que um guarda só observe a todos os detentos separados e solitários em suas celas, mas também incutir naqueles detentos a sensação de estarem

sendo observados até mesmo quando não o estão. Uma ferramenta tão eficaz em sua utilização que quando estamos falando dos processos punitivos presentes em escolas, não se torna necessária a vigilância hierárquica que diretores e professores exercem sobre os alunos. São os próprios alunos que se vigiam, se punem, se penalizam e se entregam uns aos outros às penalidades da indisciplina:

Na oficina, na escola, no exército funciona como repressora toda uma micropenalidade do tempo (atrasos, ausências, interrupções das tarefas), da atividade (desatenção, negligência, falta de zelo), da maneira de ser (grosseria, desobediência), dos discursos (tagarelice, insolência), do corpo (atitudes “incorretas”, gestos não conformes, sujeira), da sexualidade (imodéstia, indecência). Ao mesmo tempo é utilizada, a título de punição, toda uma série de processos sutis, que vão do castigo físico leve a privações ligeiras e a pequenas humilhações. Trata-se ao mesmo tempo de tornar penalizáveis as frações mais tênues da conduta, e de dar uma função punitiva aos elementos aparentemente indiferentes do aparelho disciplinar: levando ao extremo, que tudo possa servir para punir a mínima coisa; que cada indivíduo se encontre preso numa universalidade punível-punidora (FOUCAULT, 1977, p. 159).

Embora essa vigilância hierárquica ainda exista é, de maneira irônica e triste que alunos atuem ao mesmo tempo como guardas e detentos: sempre atentos aos seus comportamentos para que nunca saiam daquilo que é esperado deles, observam atentamente seus colegas e ao menor sinal de alguém pisando fora dessa linha disciplinatória, garantem que a punição seja aplicada: a humilhação, o escárnio, o riso.

Se os alunos que estão dentro da matriz cisheteronormativa já estão sujeitos a estas normas e por elas são controlados, moldados e doutrinados, o que falar dos alunos que fogem a esta norma? A violência que alunos LGBTQIAP+ sofrem na escola vêm carregada de preconceitos que os outros estudantes carregam de casa e não é incomum encontrar relatos em redes sociais de estudantes que sofrem violência psicológica e física por serem quem são. Quando estes estudantes são trans e travestis, há um aparente lugar de não-pessoa: uma coisificação do estudante e uma redução a uma piada transfóbica ou a comentários que incutem em tais estudantes a dúvida de que são capaz de terminar a escola, seja por não serem reconhecidos como pessoas, seja por não suportarem mais as violências diárias que sofrem abertamente, sem nenhuma intervenção de professores, diretores, coordenadores ou qualquer membro do corpo docente. Também não é difícil encontrar relatos de estudantes que confiaram em seus mentores e nas pessoas que deveriam zelar pelo bem-estar e permanência estudantil na escola e encontraram, na melhor das hipóteses, a porta fechada. Na pior delas, a junção de corpo docente e alunos na perpetuação das violências sofridas.

Nas considerações finais de seu trabalho sobre evasão escolar de mulheres

trans e travestis, Ana Clara Pinheiro Silva Amorim, Thiago Da Silva Rocha e Diana Melissa Ferreira Alves Diniz discorrem:

Quando falamos em políticas educacionais voltadas a essa comunidade, chega-se à conclusão de que se é nula. Não existem matérias, campanhas, preparação pedagógica ou qualquer medida voltada para dentro dos muros da escola, o que impede a permanência da população trans e travesti.

Por todo o exposto, foi possível perceber que, enquanto não houver uma intervenção estatal quanto a permanência e processo de aprendizagem das mulheres transgênero, transexuais e travestis, não haverá completa efetivação de seus direitos, e essas continuarão sendo marginalizadas e sem o direito fundamental à escolaridade.

Assim, faz-se essencial um estudo de quais abordagens pedagógicas são necessárias dentro da Escola, assim como capacitação de seus gestores e funcionários, em que uma pesquisa voltada aos recortes de gênero se faça presente, atuando e instruindo, tanto pessoas cisgênero quanto transgênero, para um maior reconhecimento do direito a identidade, que culmine em políticas públicas adequadas para a permanência e desenvolvimento intelectual das mulheres trans e travestis. (AMORIM; ROCHA; DINIZ, 2019, n.p.)

Portanto, concluirá até mesmo o menos atento dos leitores que embora existam algumas políticas que garantem certa dignidade a estudantes trans e travestis, como as que permitem o uso do nome social por estudantes, por exemplo, elas não apenas não são respeitadas mas também são insuficientes para garantir a segurança e a permanência de estudantes trans e travestis no espaço escolar.

Considerações finais

Obviamente, a responsabilidade pela inclusão, segurança e garantia da permanência de estudantes transvestigêneres nas escolas brasileiras não deve recair apenas sobre os ombros de professores que já enfrentam os conhecidos problemas que a educação brasileira cronicamente carrega, não como característica inata, mas como projeto político: salas cheias, sem recursos o suficiente para atender e educar da melhor maneira, a falta de recursos pedagógicos, tecnológicos e até financeiros para conseguirem realizar o trabalho para o qual se prepararam e dedicam uma vida inteira para realizar.

Como um domínio, é essencial que a família seja o primeiro pilar a não se romper nem cair: faz-se necessárias políticas públicas de informação e conscientização sobre a população transvestigênera, principalmente para as famílias que contam com um filho ou filha trans ou travesti. A insistência em programas educacionais como o Programa Escola Sem Homofobia, que foi cooptado por partidos conservadores de direita e extrema-direita e apelidado de “kit gay” é um dos exemplos dos fracassos amargados pela tentativa de levar informação para a escola, para os alunos e também para a comunidade. Esses fracassos não

devem ser tomados como definitivos e sim como obstáculos na continuidade do debate sobre sexualidade e identidade de gênero fora e dentro da escola.

Onde falha a legislação é onde a escola deve atuar. Os professores devem ser protegidos da falsa acusação de “doutrinadores” e devem tomar frente, com a proteção e apoio da coordenação, da direção e daqueles em posição hierárquica superior para trabalhar temas como sexualidade e identidade de gênero, não apenas como uma matéria separada, mas de maneira interdisciplinar: a História está repleta de personagens LGBTQIAP+ que tiveram suas identidades apagadas e higienizadas por um processo de séculos. O resgate dessas histórias e a aplicação dessa transversalidade e diálogo entre disciplinas é fundamental para a conscientização social e formação cidadã de alunos que não apenas respeitam as diferenças, mas também agem para diminuir o abismo de direitos entre aqueles que estão dentro da matriz cisheteronormativa e aqueles que estão fora dela.

Referências

AMORIM, Ana Clara Pinheiro Silva; ROCHA, Thiago Da Silva; DINIZ, Diana Melissa Ferreira Alves. **Evasão escolar de mulheres trans e travestis: uma análise acerca da (in)existência de políticas públicas educacionais**. Anais VI CONEDU. Campina Grande: Realize Editora, 2019. Disponível em: <<https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/60450>>. Acesso em: 19 nov. 2022.

BUTLER, Judith. **Problemas de Gênero: Feminismo e Subversão de Identidade**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

CRUZ, Tania Mara; DOS SANTOS, Tiago Zeferino. **Experiências escolares de estudantes trans**. Brasil: Reflexão e Ação, v. 24, n. 1, p. 115-137, 2016.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Petrópolis: Vozes, 1977.

SILVA, R. G. L. B. Da; BEZERRA, W. C.; QUEIROZ, S. B. de. Os impactos das identidades transgênero na sociabilidade de travestis e mulheres transexuais. **Revista De Terapia Ocupacional Da Universidade De São Paulo**, v. 26 n. 3, 2015, p. 364-372.

RELAÇÕES DE GÊNERO E O DOCENTE ATUANTE NA EDUCAÇÃO DO CAMPO

Angela Olaria Dauzacher¹

Introdução

O tema deste artigo aborda sobre as relações de Gênero e o docente atuante na Educação do Campo. A questão das relações de gênero vem sendo uma temática bastante considerada na sociedade e incentivado reflexões no ambiente escolar em torno de sua verdadeira significância e do que isto representa na construção de uma nova história para o meio social e para a formação do indivíduo. No ambiente escolar as relações de gênero reforçam as discussões em relação aos papéis de meninos e meninas no meio social, bem como a construção de valores e atitudes em relação á esta temática.

O desenvolvimento do artigo ocorre em torno da necessidade que o pesquisador observou em buscar uma maior concepção a respeito das relações de Gênero e sua atuação na educação do campo, haja vista a relevância constante de revisão das práticas do docente, mediante as transformações em que a sociedade vivencia. No processo educacional as reflexões em torno das relações de gênero são necessárias, haja vista que a educação deve possibilitar o desenvolvimento do pensamento crítico no aluno, pois exerce papel essencial na desmistificação destas diferenças, auxiliando na construção de valores e atitudes.

Neste contexto o objeto geral da pesquisa buscou compreender a importância da atuação do docente do campo frente às relações de gênero.

A relevância da pesquisa está em incentivar novas discussões no ambiente escolar sobre as relações de gênero, mostrando a necessidade de um processo reflexivo por parte dos docentes em relação a este tema e sua inserção em sua prática pedagógica, considerando que a escola é um importante meio de formação do indivíduo e incentivador da interação e construção do conhecimento.

A metodologia da pesquisa considerou uma revisão de literatura, a partir de bases de dados da Scielo, Periódicos da Capes, e revista eletrônicas. A busca se deu mediante o uso dos seguintes descritores: gênero; relações; escola.

É provável que com o desenvolvimento da pesquisa se possa mostrar a

¹ Mestranda em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul e professora na rede municipal de ensino de Três Lagoas. Contato: angeladauzacker@gmail.com.

necessária discussão a respeito das relações de gênero no ambiente escolar e sua inserção na atuação docente na educação do campo, considerando a abrangência e atualidade do tema.

Desenvolvimento

Na atualidade o termo “gênero” é utilizado em variados contextos, trazendo uma ampla concepção a respeito da definição que o envolve. No meio social este termo é utilizado para definir as relações sociais entre os sexos, sendo que houve uma crescente do uso destes termos nos últimos anos.

O emprego do gênero neste contexto afasta as explicações biológicas, em vez disso mostra-se em uma maneira de indicar construções culturais, como relacionado á criação de ideias, sobre o papel que é adequado para homens e mulheres, tratando-se neste contexto de uma forma de se referir às origens sociais das verdadeiras identidades de homens e mulheres (SCOTT, 1995).

A identidade de gênero pode ser entendida como sendo a autocompreensão de cada sujeito em relação às categorias sociais que se referem ao masculino e ao feminino, considerando uma representação biológica a qual é construída mediante aspectos culturais sociais que predominam em sua formação, porém embora faça parte da identidade, este não a define, pois o desenvolvimento do indivíduo acontece desde o seu nascimento, mediante uma interação com os demais, lembrando ainda que também não é algo fixo (MAIA; NAVARRO; MAIA, 2011).

A construção de uma compreensão a respeito das discussões sobre gênero pelos indivíduos traz consigo a necessidade de se considerar as mudanças que ocorreram na sociedade no decorrer do tempo, modificando pensamentos, visões e concepções, trazendo uma forma diferenciada de vivenciar a nova realidade que se apresenta.

A compreensão naturalizada dos processos de socialização nos leva a acreditar que homens e mulheres aprendem desde a infância os modos considerados socialmente próprios para conduzirem a vida e que não será possível, quando jovens e adultos, modificarem tais hábitos. No entanto, sabemos que a aprendizagem é um processo contínuo e não linear, portanto passível de transformação ao longo da vida (MOREIRA et al., 2021, p.5).

Compreender as concepções de gênero no meio social se deve a um entendimento razoável a respeito do próprio meio social e de como as relações se constroem, haja vista a necessidade de considerar os fatores e aspectos que estão envolvidos nesta nova concepção.

A identidade de gênero relaciona-se diretamente com as relações sociais entre os indivíduos, sua percepção em relação ao meio e sua própria história em detrimento da sociedade em que vive. Esta é como a autopercepção de cada

sujeito em relação às categorias sociais de feminino e masculino, a qual é construída por fatores que dizem respeito à cultura e à sociedade os quais influenciam em sua formação, porém isto não a define, considerando que o desenvolvimento desta acontece desde seu nascimento, mediante uma interação com o outro, porém não sendo de uma forma fixa (MAIA; NAVARRO; MAIA, 2011).

Os debates em torno da questão de gênero na sociedade vêm se intensificando nos últimos anos, chamando a atenção para esta temática no ambiente escolar. A questão da divisão de opiniões em relação a isto é uma realidade.

A inclusão das relações de gênero no currículo escolar é alvo de reflexões e diálogos, inclusive de controvérsias, junta-se a este contexto as ações do movimento escola sem partido e a defesa da falaciosa ideologia de gênero, resultaram na atenuação deste tema nos planos municipais, estaduais e nacionais de educação, mostrando um descompasso entre as prescrições dos textos legais em relação ao tratamento destas relações no ambiente escolar e o enfrentamento das desigualdades de gênero no ensino fundamental, exigindo para tanto um preparo e formação do docente a fim de tratar destes temas (MOREIRA et al., 2021).

No sistema educacional brasileiro as questões de gênero e as reflexões em relação a esta temática vêm trazendo desafios relevantes, considerando a necessidade de combate que estas práticas compreendem a estes espaços, a necessidade de valorização de todos, do respeito ao diálogo e ao pensamento de cada um.

Considerando neste contexto que a desigualdade em uma sociedade não condiz com uma sociedade que se diz democrática, haja vista então a necessidade de se combater a promoção das desigualdades de gênero no contexto educacional, chama-se a atenção em relação a posição de cada um, onde alunos, professores, diretoras, coordenadoras, agentes escolares e pesquisadores, podem se encontrar na fronteira, onde de um lado se observa as práticas escolares onde as relações de gênero ainda se mostram desiguais e de outro existe a possibilidade da construção de um projeto de educação conjunto para pessoas dos dois sexos (LIMA 2010).

Neste sentido considera-se então a necessidade de uma nova visão do processo educacional, abrangendo todos os aspectos e as temáticas que se encontram envolvidas e que são passíveis de mudanças, haja vista uma necessidade precisa onde traga novas discussões, diálogos e valorização do outro nos mais variados ambientes.

Para que tal projeto seja concretizado é necessário que haja uma mudança em diversos níveis da educação, onde possa abranger o sistema educacional, a legislação, os currículos, as escolas, bem como permitir a formação e capacitação dos profissionais da educação, a paridade dos docentes, dos livros didáticos, bem como a interação em todo o contexto escolar, tornando possível para que haja uma política pública de igualdade de gênero a partir da escola (LIMA 2010).

A abordagem das relações de gênero na escola é uma queixa frequente de docentes participantes das formações, os quais enfrentam dificuldades na explanação do assunto em sala de aula, exigindo que haja certo instrumento para que o tema possa ser de fato posto a ser discutido, sendo relevante que haja a adaptação do profissional, considerando a idade, maturidade, interesse e especificidade do público e de cada espaço educacional (MOREIRA et al., 2021).

Todas estas questões chamam a atenção para a necessidade de revisão de conceitos, de uma nova visão sobre estas temáticas, da questão do preparo dos atores envolvidos para que se estabeleça um novo olhar para a abordagem desta temática no contexto escolar.

A escola em função do seu importante papel social torna-se palco para inúmeras discussões, onde se observa que muitas vezes são levantadas temáticas que fazem parte do dia a dia dos sujeitos e que merecem uma atenção quanto aos seus efeitos e intervenções em seu cotidiano.

A escola é um espaço ideal para o tratamento de questões polêmicas sobre a diversidade cultural e sexual, pois, além de ser um local onde as diferenças individuais são múltiplas e aparentes, é também um local onde o debate deve acontecer continuamente, com vistas à aprendizagem e à prática do pensamento crítico, promovendo entre todos os agentes escolares o convívio respeitoso e democrático (MAIA; NAVARRO; MAIA, 2011, p.41).

O ambiente escolar é propício para que novas construções e considerações sobre determinada temática sejam feitas, considerando os múltiplos pensamentos que fazem parte deste ambiente, a interação entre os indivíduos, sua cultura e visão de mundo.

Esta é destinada a formadora de novas gerações, pois em seu entorno reúne costumes, valores, ideias e representações sociais que servem como uma base para a vida em sociedade, norteadando a vida dos sujeitos, de suas ações no ambiente em que vivem, sendo que a mesma representa o cosmos social, pois se ensina e reproduz-se os papéis sociais atribuídos e que são esperados dos alunos, considerando-se ainda que a escola possui o potencial para transformar as construções sócio históricas a fim de superar as desigualdades entre os sexos (KLEIN; TORRES; GALINDO, 2019).

A sistematização e avaliação das ações no ambiente escolar mostram algumas dificuldades que podem, algumas vezes, ser oriundas da própria estrutura de funcionamento das escolas municipais, como exemplo, têm-se a inclusão da formação docente continuada no planejamento do calendário escolar e da carga horária dos professores. Considerando que no ano de 2016, outra dificuldade mostrou uma resistência aos estudos de gênero por parte de alguns docentes e gestores educacionais, os quais possuíam uma identificação com a postura de grupos religiosos e políticos conservadores (MOREIRA et al., 2021).

A atuação do docente frente á estas discussões chama a atenção para a necessidade de encarar determinados desafios para abordagem destes temas em sala de aula, considerando que o ambiente escolar é um espaço significativo de discussões e ponderações que deve priorizar o outro, suas opiniões e reflexões a respeito de determinado assunto, onde haja a verdadeira valorização.

Para tanto é necessário que o docente encare o desafio de discutir a respeito de gênero na sua prática, considerando que os temas que desencadeiam problemas no ambiente escolar são os que mais necessitam que haja uma reflexão e esclarecimentos, pois a escola muitas vezes possui o papel de esclarecer dúvidas, indicando o caminho adequado e fazer o sujeito desenvolver um conhecimento á respeito de si mesmo e da compreensão de sua identidade (LOPES e PEREIRA 2015).

O contexto escolar exerce significativas influências na vida do indivíduo, em uma série de aspectos que o mesmo considera muitas vezes relevante. Em relação às questões de gênero, as relações que o mesmo estabelece no ambiente de ensino também são passíveis de influência. As relações interpessoais que são criadas no processo pedagógico entre professores, alunos, pais e funcionários interferem nas questões de gênero, como exemplo, temos as aulas de educação física diferentes para meninos e meninas, oferecendo uma interpretação dos professores de que a meninas são menos capazes que os meninos para desempenhar atividades motoras, ou ainda a questão do futebol que se refere constantemente á virilidade masculina (MAIA; NAVARRO; MAIA, 2011).

A atuação do docente no contexto da necessidade da abordagem das questões de gênero em sala de aula esbarra na relevância da construção de conhecimentos para a abordagem desta temática, considerando que a escola deve oferecer a sua contribuição para a discussão destes temas em sala de aula.

As discussões em torno das relações de gênero na atuação docente consideram ainda o pouco preparo e a falta de conhecimento destas questões a fim de enriquecer ainda mais as discussões, considerando ainda a ausência de formação na área, todavia a literatura aponta que apesar das dificuldades pessoais e acadêmicas no trabalho de orientação sexual na escola, a discussão sobre gênero e sexualidade é relevante ao contexto educacional (MAIA; NAVARRO; MAIA, 2011).

A discussão de determinados temas no ambiente escolar exige que se considere a sua relevância e todo o contexto que o envolve, bem como a realidade vivenciada a fim de promover espaços reflexivos onde cada indivíduo seja respeitado e considerado em relação a visão que possui.

É necessário que a discussão de gênero na escola seja realizada mediante o uso de estratégias metodológicas dialógicas e participativas, considerando que o diálogo é o sinal que deve marcar a produção do conhecimento no ambiente escolar, como um espaço democrático onde todos os sujeitos encontram oportunidade

de expressar sua opinião e encontram o devido respeito, sendo que o viés crítico e dialético dessa escolha metodológica traz um questionamento a respeito de uma visão da realidade, manifestando um interesse em transformar as situações que se apresentam, de forma que haja um resgate de sua dimensão histórica e mostre novas oportunidades de transformações (MOREIRA et al., 2021).

A escola possui um papel essencial na formação e construção de saberes no sujeito, considerando que o espaço escolar constitui-se em um ambiente que compreende a socialização de ideias e pensamentos diversificados, os quais devem ser discutidos, a fim de promover maior socialização e interação de todos.

Ao discutir determinados temas no ambiente escolar cabe a todos os envolvidos uma visão diferenciada e atenta em relação a opinião de cada um, a fim de promover um espaço aberto, empregando uma metodologia que possa ir de encontro com as necessidades de cada ambiente.

As discussões sobre gênero devem permanecer inseridas e ser problematizadas no campo educacional por meio de debates e de divulgação da produção científica, sobretudo para os professores que trabalham diretamente com a formação de crianças, para proporcionar discussões que visem à elaboração de métodos e recursos pedagógicos a serem empregados na prática, para evitar a desigualdade no tratamento de meninos e meninas na escola. Antes, porém, é preciso investir na formação desses professores em sexualidade (MAIA; NAVARRO; MAIA, 2011, p.41).

Considerar a presença destes temas no ambiente escolar sugere a devida preparo dos profissionais responsáveis por sua abordagem a fim de que possam se sentir aptos para promover discussões nestes espaços educativos, promovendo a busca de conhecimentos e incentivando o respeito por cada indivíduo.

O sistema educacional brasileiro traz o desafio do combate à promoção das desigualdades de gênero, considerando que as mesmas não condizem com uma sociedade democrática, sendo que alunas, alunos, agentes escolares, professoras, diretoras, coordenadoras e também pesquisadoras podem se encontrar em uma fronteira, onde estão as práticas escolares em que se percebe que ainda há desigualdade nas relações de gênero e, de outro, está a possibilidade de construção de um projeto de coeducação, todavia para a concretização desse projeto de política educacional, deve existir uma transformação nos mais diversificados níveis da educação, abrangendo a legislação, o sistema educativo, as escolas, os currículos, a capacitação e formação do profissional, os livros didáticos, e a interação entre todos, traçando então um novo caminho para a construção de uma política pública de igualdade (LIMA et al., 2010).

A explanação e abordagem do tema demanda uma série de ações efetivas, onde cada um se faça presente, havendo parcerias e integração no ambiente escolar, considerando a essência do respeito e o combate à qualquer forma de desigualdade.

As identidades de gênero se constroem pelos sujeitos quando estes se identificam como femininos ou masculinos, incentivando ao questionamento e à reconstrução de ideias sobre esta constituição, considerando que estes devem ser vistos como elementos não opostos ou essenciais, pois a oposição não é inerente, porém construída, podendo ainda ser subvertida, sendo que isto tudo mostra a relevância que as práticas escolares adquirem nestes ambientes, pois são práticas políticas, que podem ser transformadas (LIMA et al., 2010).

Neste contexto as práticas escolares tomam seu devido lugar, ao se buscar um espaço reflexivo a fim de promover a integração de todos, de suas opiniões e da construção de um ambiente que se mostre acolhedor e inovador.

Considerações finais

As relações de gênero e sua abordagem no ambiente escolar são parte de um novo contexto que se apresenta no meio social resultantes da formação de novos pensamentos, mudanças e ideias, bem como da consideração da visão de cada um e da essência do respeito á todos os sujeitos.

A abordagem das questões de gênero no ambiente escolar é uma temática relevante para promover novas discussões, formas opiniões e considerar pontos de vista em relação ao tema, onde cada vez mais se chama a atenção para o papel da escola e do docente neste contexto. Esbarra-se neste sentido tanto o preparo da instituição de ensino quanto da formação do professor para lidar com estas questões e as abordar em sala de aula.

Considera-se a responsabilidade que a escola possui frente á estas questões em promover espaços que possibilitem novas discussões e também preparar profissionais da educação para que possam atuar em sala de aula incentivando a abordagem destes temas. Neste contexto esbarra-se na necessária formação do docente para abordagem do tema na escola, considerando os muitos aspectos envolvidos, como a visão e as opiniões de cada um, ao passo que isto exige a metodologia adequada e a capacitação deste profissional para que possa empregar os conhecimentos e socializa-los adequadamente aos demais.

Em relação a hipótese levantada no início da pesquisa, esta se mostrou suficiente para promover uma discussão em relação as relações de gênero e a atuação do docente, mostrando a necessidade de se considerar a construção de um processo reflexivo em relação a presença deste tema no ambiente escolar, e a possibilidade de inserção desta temática nos espaços de discussão junto aos alunos e as práticas pedagógicas.

A atuação do professor frente a abordagem das questões de gênero na educação do campo chama a atenção para a sua responsabilidade enquanto docente, na formação do seu aluno como agente social e crítico, capaz de compreender

o seu verdadeiro espaço na sociedade. Neste contexto a necessidade de formação é relevante, da construção de conhecimentos que possam contribuir para sua prática no campo educacional e assim interferir positivamente na formação de uma consciência crítica em seu aluno.

As relações de gênero na atuação do docente demandam também que este profissional tenha os saberes necessários para que determinados temas possam ser abordados no espaço escolar promovendo uma verdadeira construção e interação de conhecimentos entre os alunos, propiciando espaços para que estes possam expressar a sua opinião, revendo suas concepções e visões a respeito do assunto, sem desconsiderar o que o outro pensa e sua forma de encarar o que está sendo discutido.

A temática abordada não se esgota. Sendo necessário ainda que novas discussões ocorram em relação á esta temática, considerando as ponderações e transformações de pensamentos e ideias á que esta pode significar ao meio social e, sobretudo, á atuação docente no contexto escolar, haja visto este ser verdadeiramente um lugar de descobertas e formação da cidadania de todos os sujeitos.

Referências

KLEIN, Ana Maria; TORRES, Julio Cesar; GALINDO, Monica Abrantes. Direitos humanos, mulheres e gênero nas escolas: uma questão de política pública. **Educação em Revista**, v.20, p.9-22, 2019. Disponível em <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/educacaoemrevista/article/view/8732>. Acesso em: 02.mai.2022.

LIMA, Aline Galvão. Educar meninas e meninos: relações de gênero na escola. Resenhas **Educação em Revista**, v.36, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/DHzP46GbT63GBvh3NYKBLpx/?lang=pt>. Acesso em: 08.mai.2022.

LOPES, Giovani de Castro; PEREIRA, Bruna Nogueira. Relações de gênero e sexualidade na educação: a visão docente nas práticas escolares cotidianas. Educere XII Congresso Nacional de Educação. **Anais...** PUCPR, 26 a 29 de outubro de 2015. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/20013_8760.pdf. Acesso em: 10.nov.2022.

MAIA, Ana Claudia Bortolozzi; NAVARRO, Carolina Navarro; MAIA, Fernando. Relações entre gênero e escola no discurso de professoras do ensino fundamental. **Psicologia da Educação**, São Paulo, 32, p.25-46, 2011. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psie/n32/n32a03.pdf>. Acesso em: 03.mai.2022.

MOREIRA, Maria Igenes Costa; et al., Relações de gênero na rede municipal de Belo Horizonte: formação docente continuada. **Psicologia em Estudo**, v.25, p.1-9, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pe/a/t3RfTjJzqxcjpm-4NmW55YS/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 12.mai.2022.

SCOTT, Joan Wallach. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação e realidade**, Porto Alegre, v.20, n.2, p. 71-99, 1995.

O PAPEL EMANCIPADOR DO JORNALISMO CONTRA A VIOLÊNCIA DE GÊNERO E DE DIVERSIDADE SEXUAL NO AMBIENTE ESCOLAR¹

Carlos Augusto Pereira dos Santos Júnior²

Marta Regina Maia³

1. Introdução

A Escola é uma das Instituições Sociais mais antigas do mundo e que mais passou por transformações de ordem econômica, política e cultural. Considerada uma das mais sólidas dentre as já existentes, a Instituição Escolar transpassou séculos, acompanhou diversas mudanças sócio-políticas e adaptou-se aos mais complexos sistemas econômicos e modelos civilizacionais (COUTINHO, 2016).

Neste sentido, importa observar como no limiar da civilização humana, a educação já era atravessada por dubiedades políticas e por visões de mundo que, em alguma medida, afastavam-se ou se aproximavam dos ideais modernos de democracia. Em se tratando do Estado Democrático de Direito, além das diversas passagens históricas vivenciadas pela educação, o ensino brasileiro do século XXI confere-se como resultado do movimento Nova Escola. Liderado mundialmente por John Dewey e, no Brasil, pelo educador Anísio Teixeira, “a Escola Nova foi um movimento de renovação do ensino que [...] desenvolveu-se no Brasil sob importantes impactos de transformações econômicas, políticas e sociais” (FERRARI, 2008).

O principal objetivo do Escolanovismo era fazer com que o indivíduo fosse educado integralmente e que os alunos aprendessem melhor realizando

1 Este capítulo é uma versão atualizada e ampliada do meu Trabalho de Conclusão de Curso (SANTOS JÚNIOR, 2021), defendido em dezembro de 2021, em Mariana, Minas Gerais. Disponível em: <<http://www.monografias.ufop.br/handle/35400000/4543>>.

2 Mestrando em Comunicação no Programa de Pós-graduação da Universidade Federal de Ouro Preto - UFOP e membro do grupo de pesquisa O PONTO: afetos, gêneros, narrativas. Graduado em Jornalismo (2021) pela Universidade Federal de Ouro Preto - UFOP, com passagem pela Universidad del Rosario (Colômbia) e pela University of Nebraska Lincoln (Estados Unidos): carlos.augusto@aluno.ufop.edu.br.

3 Doutora em Ciências da Comunicação pela Universidade de São Paulo (USP) e professora do Programa de Pós-Graduação em Comunicação da Universidade Federal de Ouro Preto - UFOP: martamaia@ufop.ufop.edu.br. Foi professora-orientadora do Trabalho de Conclusão de Curso, em sua versão original.

tarefas associadas aos conteúdos ensinados. As atividades manuais e criativas foram as que mais ganharam destaque no currículo e as crianças passaram a ser estimuladas a experimentar e pensar por si mesmas (FERRARI, 2008). Para Anísio Teixeira (1900-1971), precursor dessa corrente de pensamento no Brasil, “apenas o sistema público seria capaz de vencer os desafios de uma educação assimétrica e desigual e sua influência (...) teve oposição aberta dos empresários da educação e das ordens religiosas cristãs” (CARA, 2015)⁴.

No contexto da Nova Escola, a democracia passa a ser mais afetiva na educação brasileira, por ser considerada a ordem política que permitia um maior desenvolvimento dos indivíduos, no papel de decidir em conjunto o destino do grupo a que pertencem (FERRARI, 2008). A se observar pela contemporaneidade, por exemplo, o Art. 205 da Constituição Federal Brasileira (1998) postula que “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania” (BRASIL, 1998, Art 205). Neste sentido, Demerval Saviani (2012) confirma a intenção da escola, nos moldes do Escolanovismo, em ser realmente uma ferramenta capaz de fortalecer a democracia:

Esse ensino tradicional, que predomina ainda hoje nas escolas, constituiu-se após a Revolução Industrial e implementou-se nos sistemas nacionais de ensino, criadas a partir de meados do século XIX, no momento em que, consolidando o poder burguês, se aciona a escola redentora da humanidade, universal, gratuita e obrigatória como instrumento de consolidação da ordem democrática (SAVIANI, 2012, p. 42-43).

Paulo Freire (1967) defendia que a educação, em um sistema democrático, deveria formar pessoas. Mas, para isso, seria necessário o desenvolvimento de uma educação capaz de gerar pensamento crítico tanto acerca do mundo e dos fatos que o circunda, como também do próprio indivíduo com sua realidade, sua vivência e o meio em que vive:

O que teríamos de fazer, numa sociedade em transição como a nossa, inserida no processo de democratização fundamental, com povo em grande parte emergindo, era tentar uma educação que fosse capaz de colaborar com ele na indispensável organização reflexiva de seu pensamento. Educação que lhe pusesse à disposição meios com os quais fosse capaz de superar a captação mágica ou ingênua de sua realidade, por uma predominantemente crítica. Isso significava então colocar com ele, o povo, para que assumisse posições cada vez mais identificadas com o clima dinâmico da fase de transição. Posições integradas, por isso mesmo combatendo a inexperiência democrática” (FREIRE, 1967, p 106).

Freire (1997) também alude como se torna valioso o intuito do professor em

4 Disponível em: <https://www.ipea.gov.br/desafios/index.php?option=com_content&id=3246>. Acesso em: 01 ago. 2021.

repensar as suas práticas educacionais a todo momento em que leciona. Nisso, também se inclui o posicionamento autoavaliativo da escola em se ver como um espaço de poder - que também gera conflitos - e de analisar como o ensino é repassado e apreendido pelos estudantes. Neste sentido, Freire (1999, p. 23) discorre que “o professor constantemente deve fazer uma autoavaliação, verificando onde precisa melhorar. A partir do momento em que o educador faz estes questionamentos, o mesmo buscará novas formas de repensar a sua prática pedagógica”. Indo mais além, o educador (1999) também reflete sobre como a autoavaliação das práticas profissionais é capaz de contribuir para o constante aprimoramento da formação dos educadores e, conseqüentemente, do bem-estar no ambiente escolar.

Logo, ao se levar em consideração o papel fundamental da Escola em discutir os assuntos mais emergentes na sociedade e educar a população por meio do pensamento crítico e humanizado, vê-se que o debate na educação brasileira, em torno da liberdade sexual e todos os pormenores que contemplam o assunto, evidentemente, ainda é uma realidade muito aquém da ideal. Como recorda Moraes (2019)⁵, “ao redor do mundo, a educação sexual recebe tratamentos diversos: nos países mais liberais da Europa o tema é considerado completamente natural e necessário”. Por isso, é tão urgente e salutar tecer reflexões sobre o papel da educação na democracia e acerca do direito à liberdade sexual e ao combate à violência de gênero. Atrelada à educação, também propomos uma visão holística entre jornalismo e subjetividades, e o caráter emancipatório da partilha de relatos de experiências, testemunhos e de vivências no ambiente escolar. Além disso, entenderemos como o discurso dissidente pode ganhar visibilidade na mídia, ultrapassando os muros das escolas, onde muitas vezes se torna silenciado.

2. Educação, democracia e o direito de ser quem se é

Em se tratando do contexto educacional brasileiro, as múltiplas formas de preconceitos lgbtfóbicos e de violência contra as mulheres não são muito díspares daqueles que se apresentam em outras instituições sociais, como a Família, a Religião e o Estado, embora, segundo Lago, Souza e Toneli (2013), o que muitas vezes aconteça nos ambientes de ensino seja a somatória dessas violências institucionais que potencializam o sofrimento das vítimas, isolando-as e as excluindo social, cultural, histórica, econômica e politicamente. “No Brasil, independentemente da classe social a que se pertença, a educação, garantida constitucionalmente, é o direito básico ao qual mais se pode ter acesso” (SANTOS, 2017, p. 4). Desse modo, compreende-se que, ao não se atribuir valor às diferentes identidades de gênero, orientações sexuais e à diversidade sexual em sua plenitude,

5 Disponível em: <<https://www.politize.com.br/educacao-sexual-o-que-e-e-como-funciona-em-outros-paises/>>. Acesso em: 01 ago. 2021.

o silenciamento e dissimulações são os primeiros resultados a serem observados nestes espaços (LUCION, 2008, p. 5).

Em outras palavras, “abordar a sexualidade, portanto, é um desafio tanto para pesquisadores/as quanto para profissionais da educação, ampliando as discussões sobre preconceito e discriminação na sociedade e na escola para além de manifestações isoladas de violência” (DINIZ, MENDONÇA, MAIA, 2020, p. 3). Na perspectiva dos discursos sobre sexo formulados pelo senso comum, por exemplo, muito ainda se entende que apenas as diferenças sexuais - ou as distinções do aparato biológico de cada sexo - justifiquem as desigualdades de gênero e suas consecutivas violências, quando, com efeito, deveria se dar igual atenção ao modo como essas diferenças são representadas e valorizadas socialmente, como se fala sobre elas, quais as normas estabelecidas a cada uma e o que se pensa politicamente em torno do assunto (LOURO, 1997).

De acordo com os dados obtidos por uma pesquisa realizada com 208 docentes do ensino básica da rede pública na cidade de Pelotas/RS, cujo tema era a reflexão sobre diversidade sexual na escola, 21% dos professores entrevistados afirmaram que se posicionavam todas às vezes diante de questões sobre identidades sexuais e de gênero na escola, 26% posicionavam-se na maioria das vezes e 24% declararam que se posicionam algumas vezes (SANTOS, 2017). Os dados sugerem, não somente, uma hesitação em intervir em relações de conflitos relacionadas à sexualidade, mas também dificuldade de como se falar sobre o assunto. “Hoje, podemos afirmar que a discussão desse tipo de tema é um grande desafio para nós pesquisadores/as, para todos/as os/as educadores/as que se deparam com situações de embaraço em torno das sexualidades” (DINIZ, MENDONÇA, MAIA, 2020, p. 3).

A grande problemática em readequar o discurso encontra-se na complexidade em torno de nomeações e classificações, “bem como nas rupturas de padrões heteronormativos que perpassam nossas narrativas de gênero, normalmente invisibilizadas” (DINIZ, MENDONÇA, MAIA, 2020, p. 11). Como também aborda Santos (2017, p. 3) “no que tange especificamente à educação, essa discussão, desde as primeiras décadas do século passado, é marcada por avanços e retrocessos nas políticas educacionais. De modo geral, o que se entende é que a escola deve tratar dessas reinvenções e se repensar como também partícipe de um processo histórico, regido por discursos, normas e violências institucionais.

2.1 O discurso heterohegemônico e a invisibilidade às vidas dissidentes na escola

Embora teoricamente a democracia pressuponha, por exemplo, que a escola seja um lugar plural, de respeito, de diversidade e de aprendizagem tanto de conhecimentos científicos, quanto de valores identitários e morais, na prática,

muitos estudantes ficam à margem das representações de classe, sexo e gênero que existem nesses espaços. Essa realidade, no entanto, não se configura como algo exclusivo da nossa temporalidade contemporânea, ou que seja fruto apenas das sociedades pós-modernas. Historicamente, nas palavras de Foucault (1998, p. 31), “a partir do século XVIII, o sexo das crianças e dos adolescentes passou a ser um importante foco em torno do qual se dispuseram inúmeros dispositivos institucionais e estratégias discursivas”.

Já na realidade dos séculos XX e XXI, para Junqueira (2009), todas as pessoas que no ambiente escolar não se sintonizavam com os componentes valorizados pela heteronormatividade e, até mesmo pela “normalidade mental”, tinham suas ações limitadas nas instituições de ensino. “Um exemplo de heterossexismo está nos materiais didáticos que mostram apenas casais formados por um homem e uma mulher” (MISKOLCI, 2012, p. 43). Ou seja, a única representatividade existente no contexto escolar, na maior parte das vezes, é a representatividade dos elementos que regem a heterossexualidade.

Guacira Lopes Louro (2000) explica que na escola, pela afirmação ou pelo silenciamento, nos “espaços reconhecidos e públicos ou nos cantos escondidos e privados, é exercida uma pedagogia da sexualidade, legitimando determinadas identidades e práticas sexuais, reprimindo e marginalizando outras” (LOURO, 2000, p. 21). Ainda para Miskolci (2012), o heterossexismo, muito evidente no contexto escolar, é a dedução de que todas as pessoas na sociedade nascem heterossexuais, ou que deveriam ser e agir de acordo com as normas que esse padrão sexual hegemônico rege e imputa violentamente sobre os sujeitos sociais⁶. No contexto da escola, uma das formas de violência mais evidentes contra a diversidade sexual é a homofobia, por exemplo, a se pensar pelo o preconceito em relação ao gênero e diversidade sexual, por meio da LGBTfobia, o que “tem sido responsável pela exclusão de diversos jovens e adolescentes do ambiente escolar, privando-lhes do acesso a um direito básico: educação” (MORAES, JUNIOR, LUCKOW, 2017, p. 3).

Neste sentido, estudos realizados no Brasil e em outros países confirmam a tese de que as crianças e adolescentes que possuem uma boa educação sexual em casa e, inclusive, na escola iniciarão a sua vida sexual mais tarde, em comparação com aqueles que não tiveram esse ensino. Mas ao se observar a realidade em que se encontra a educação brasileira, pressupõe-se que menos de 20% das escolas públicas do país desenvolvam projetos de educação sexual destinados

6 Geralmente, a noção de sujeito social é tomada com um sentido em si mesma, sem a preocupação de defini-la, como se fosse consensual a compreensão do seu significado. Outras vezes é tomada como sinônimo de indivíduo, ou mesmo de ator social. Para alguns, falar em “sujeito” implica uma condição que se alcança, definindo-se alguns pré-requisitos para tal; para outros, é uma condição ontológica, própria do ser humano. (...) DAYRELL, Juarez. O jovem como sujeito social. Revista Brasileira de Educação, n° 24, p.40-52. Set -Dez 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n24/n24a04.pdf>. Acesso em 07 de ago. 2021.

a crianças e adolescentes do ensino fundamental⁷. Neste sentido, a escassez de políticas públicas e a falta de programas educacionais sobre sexualidade na escola comprometem não somente o autoconhecimento dos alunos sobre os seus próprios corpos, mas também a promoção de saúde pública, ao se prevenir e debater sobre IST's (infecções sexualmente transmissíveis), gravidez precoce e ao combate às violências sexuais e de gênero.

Apesar de a Constituição Federal de 1988 ser clara ao garantir o direito à educação a todos os cidadãos e o seu pleno desenvolvimento humano e social, sem preconceito de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação, o Brasil ainda não possuiu uma legislação exclusiva que garanta os direitos de alunos e professores LGBTQIAP+ no ambiente educacional. No que se refere à oferta de conteúdos sobre direitos humanos e outras temáticas sociais, a LDB⁸, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que regulamenta as diretrizes básicas para a educação brasileira, não contempla a oferta de conteúdos relacionados à diversidade sexual na escola, como, por exemplo, o incentivo ao amplo debate sobre lgbtphobia, transfobia, respeito às diferentes orientações sociais e identidades de gênero, masculinidade, dentre outros assuntos que permeiam a educação sexual.

As alterações feitas na LDB nem sequer citam a promoção do respeito à diversidade sexual e igualdade de gênero como temas fundamentais e obrigatórios a serem efetivados nas escolas. O que existe é apenas uma passagem que trata da inclusão dos Direitos Humanos e dos direitos da criança e do adolescente nos currículos escolares, de modo muito vago, pouco detalhado e sem explicitar o fornecimento obrigatório desses conteúdos.

Segundo a lei 14.164 de 2021⁹, os conteúdos relativos aos direitos humanos e à prevenção de todas as formas de violência contra a criança, o adolescente e a mulher serão incluídos, como temas transversais, nos currículos educacionais, observadas as diretrizes da legislação correspondente e a produção e distribuição de material didático adequado a cada nível de ensino. Neste sentido, apesar de autorizar o ensino de conteúdos que envolvam os direitos humanos e as

7 Disponível em: <<https://novaescola.org.br/conteudo/15749/educacao-sexual-nas-escolas-e-menor-do-que-imaginamos>> Acesso em: 07 de ago. 2021.

8 Em 2017, o Governo Temer alterou a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Por meio do Ministério da Educação (MEC), o então governo encaminhou uma demanda ao Conselho Nacional da Educação (CNE), exigindo a supressão dos termos “gênero” e “orientação sexual” de trechos bem específicos e detalhados, que ainda restavam nesse documento. Logo depois, chegou a vez de alterar os dispositivos da LDB - Lei de Diretrizes e Bases, a partir de uma medida provisória que deu origem ao que atualmente se chama Nova Reforma do Ensino Médio.

9 Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2019-2022/2021/Lei/L14164.htm#art1> Acesso em: 07 de ago. 2021.

violências contra crianças, adolescentes e mulheres, a resolução não é suficientemente clara e completa para exigir uma abordagem mais arrojada, sistematizada e inclusiva sobre a violência gênero e diversidade sexual no ambiente escolar.

2.2 Jornalismo, educação e subjetividades

Durante o ano de 2021, em meio à pandemia de covid-19, ainda enquanto aluno de jornalismo prestes a me graduar, produzi uma grande reportagem¹⁰ de fôlego sobre as violências de gênero e diversidade sexual no ambiente escolar, com fontes dos estados da Bahia, Rio de Janeiro, Minas Gerais, São Paulo e Rio Grande do Sul. Tratou-se de uma das situações mais desafiadoras durante toda minha prática estudantil e profissional, e foi a atividade que me demonstrou que o jornalismo é uma ferramenta capaz de contribuir para a diversidade, a compreensão e o respeito na área de educação.

No caso das pessoas trans, o que se observa são violências que se somatizam, sobretudo quando se trata de mulheres trans (SANTOS JÚNIOR, 2021). Essas pessoas, na escola, não sofrem apenas com a transfobia, que por si só já é algo complexo de lidar. O que se percebe é que o machismo, a misoginia e outras microviolências também fazem parte da vida dessas pessoas. Elas são constantemente inferiorizadas por ser mulheres, sofrem assédios constantes e seus corpos são reiteradamente fonte de debate e críticas por quem não aceita o sujeito e sujeita trans. As proibições em utilizar o banheiro feminino se tornam uma forma de segregar e estigmatizar esses corpos, ao não aceitá-los, não permitir que essas mulheres tenham direitos básicos ao nome social, ao ocupar espaços de convivência, de higiene, de lazer (como no caso das quadras de esportes), dentre tantas outros espaços da escola que podemos observar.

Além disso, a escrita de uma reportagem que escapa - ou que pelo menos intenciona ao máximo escapar - das narrativas hegemônicas, elitistas, heteronormativa e de uma visão reducionista do mundo, presentes no jornalismo tradicional, torna-me um profissional preocupado não com os intentos mercadológicos, mas com a construção e reconstituição de histórias de vida que recorrentemente são invalidadas ou excluídas da prática comunicacional dos principais meios de comunicação. Isso me leva sempre a reconsiderar em minha prática profissional o porquê de algumas vidas se tornarem notícia enquanto outras são anuladas nas narrativas jornalísticas.

O próprio silenciamento de temáticas, aspectos culturais e identitários voltados à causa LGBTQIAP+ nas mídias tradicionais resulta na invalidação sócio político-cultural postulada pelo pensamento das classes dominantes acerca

¹⁰Disponível em: <<https://reexistencialgbtqi.wixsite.com/my-site>>.

do tema. Na obra *O estudo do jornalismo do século XX*, Traquina (2001) exemplifica como a mídia deixou de tratar de assuntos LGBT+ no século XX. Segundo o autor (2001), a razão era que essas pautas questionavam os valores e as tradições das classes dominantes, majoritariamente identificadas com os preceitos cristãos, machistas, heteronormativos, tendo como base os ideais do homem branco e estereótipos de masculinidade e virilidade, dentre outros. Além disso, a reprodução constante de um discurso único e que invalidasse outras perspectivas dissonantes acabava por fortalecer o discurso reiterado pelas classes dominantes, sobretudo quando os meios de comunicação tradicionais eram dirigidos e orquestrados justamente por profissionais que faziam parte de uma cultura elitista.

Medina (2003) chama de “narrativa da contemporaneidade” a arte de tecer o presente e formular respostas humanas diante do caos de sentidos que afeta a realidade do indivíduo. Ao que parece sugerir que, a partir desse entendimento, o jornalismo consegue de fato fechar algumas de suas lacunas discursivas e tratar com abrangência, respeito e inclusão de realidades tão complexas em suas produções midiáticas. “É a partir de uma democratização da problemática feminista que, percebemos, a imprensa passa a se pensar e repensar como reprodutora de representações violentas.” (MORAES, VEIGA DA SILVA, 2019, p 11). Para as autoras (2019), a pressão direcionada à imprensa surge principalmente no âmbito virtual, que vem demonstrando que é igualmente prevalente uma forma de invisibilização feminina, cisgênera e principalmente transgênera.

Ao tratar da polarização de falas e de uma pulverização de discursos, Fernando Resende (2017) menciona que o maior desafio imposto ao jornalismo na contemporaneidade é justamente conseguir abarcar em grande quantidade e de forma inclusiva todos os discursos e realidades de um certo universo representativo. O autor (2017, p.85) explica que “não é de fácil solução, pois o mesmo avanço tecnológico que polariza e pulveriza as falas torna-as, muitas vezes, submetidas a um processo de apagamento. Ainda para Resende (2017), os avanços e inovações tecnológicas que temos experimentado nos últimos anos com extrema força e velocidade no século XX, sobretudo na imprensa, também têm nos colocado a serviço de máquinas.

3. Conclusão

As reflexões empreendidas neste capítulo buscaram elucidar as consequências em não se debater sexualidade, diversidade sexual e lgbtfobia na escola. No Brasil, 58,9% dos estudantes afirmaram já ter faltado às aulas por conta de agressões motivadas pela orientação sexual, segundo a Associação Brasileira de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transgêneros (ABGLT). Além disso, 51,9% faltaram à escola por não se sentirem confortáveis com a própria expressão

de gênero no ambiente escolar, e uma parcela importante evita frequentar locais como quadras poliesportivas (36,1%), banheiros (38,4%) e refeitórios (14,5%).

Além disso, sete em cada 10 pessoas LGBTI+ não se sentem seguras para declarar suas identidades de gênero ou orientações sexuais, e três não se entendem como tais, durante a vida escolar no ensino médio. É o que aponta a Pesquisa Nacional por Amostra da População LGBTI+¹¹. Para a ONU, a educação sexual está relacionada à promoção dos direitos humanos e deve fazer parte de um currículo sólido nas escolas. Atualmente, porém, dos 75 países que disponibilizam dados relacionados a leis e regulamentos de apoio à saúde sexual e reprodutiva, menos de dois terços têm políticas para consolidar a educação integral em sexualidade nos currículos escolares nacionais.

Nesta perspectiva, também é papel do jornalismo prover à sociedade informações embasadas em fatos e dados verídicos, para que a população participe ativamente do processo de construção e aplicação de políticas públicas no âmbito educacional. Além dessa cooperação no debate público, possibilitada pelo incremento da quantidade de informações disponíveis à população, é importante que as mídias jornalísticas aprimorem ainda mais sua prática profissional em termos qualitativos, contribuindo efetivamente no processo de acompanhamento crítico das políticas públicas do setor educacional.

Ao pensar na construção da reportagem, o olhar do jornalismo deve ser no sentido de contribuir para a inserção social digna e produtiva de pessoas ou grupos que vivem em situação de vulnerabilidade social, e, sobretudo, àquelas que continuamente não estão presentes na maior parte das notícias e reportagens do jornalismo diário. Sem esquecer de mencionar, também, a importância de investimento contínuo na qualificação profissional de jornalistas que, em grande medida, representa mais uma co(ação) social para assegurar e fortalecer direitos das novas gerações, prevista na Constituição Federal, no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e nos diversos acordos internacionais firmados no Brasil, no que concerne ao âmbito da esfera pública.

4. Referências

BRASIL. **Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

CARA, Daniel. Perfil - **O criador da Escola Nova.** Ipea, 2015. Disponível em: <https://www.ipea.gov.br/desafios/index.php?option=com_content&id=3246>. Acesso: 01 ago. 2021.

¹¹ Disponível em: <www.mpsp.mp.br/portal/page/portal/redes/valorizacao_diversidade/cartilhas/Pesquisa_Nacional_Por_Amostra_da_Populacao_LGBTI%2B.2020.pdf> Acesso: 06 de Dez. 2021.

COUTINHO, Veramoni. A instituição escolar na sociedade contemporânea. **Revista Pesquisa em Educação**, 2016. Disponível em: <<http://docplayer.com.br/206626608-A-instituicao-escolar-na-sociedade-contemporanea.html>> Acesso: 01 ago. 2022.

FERRARI, Márcio. 2008. **John Dewey: o pensador que pôs a prática em foco**. Disponível em: <<https://novaescola.org.br/conteudo/1711/john-dewey-o-pensador-que-pos-a-pratica-em-foco>>. Acesso em: 01 ago. 2022.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 23a ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz (Org.). **Diversidade sexual na educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, UNESCO, 2009.

LAGO, M. C. S. ; SOUZA, M. ; TONELI, M. J. F. **Sexualidades, gênero, diversidade**. 1a Edição. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2013.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis: Vozes, 1997.

LOURO, Guacira Lopes. et al. **O corpo educado: Pedagogia da Sexualidade**. 2a Edição. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

LUCION, Célio. **Homofobia na escola pública**. 2008. Disponível em: <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/981-4.pdf>>. Acesso em: 20 de mai. 2021.

MEDINA, Cremilda. **A Arte de Tecer o Presente, Narrativa e Cotidiano**. São Paulo: Summus, 2003.

MENDONÇA, F. V. K. M. ; DINIZ, M. ; MAIA, M. R. Gênero e sexualidades no contexto da universidade pública: estudo de caso do Projeto Vidas - UFOP. **Revista Internacional de Educação Superior**, Campinas, SP, v. 7, p. e021027, 2020. DOI: 10.20396/riesup.v7i0.8659104. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/riesup/article/view/8659104>. Acesso em: 9 ago. 2021.

MISKOLCI, Richard. **Teoria Queer: um aprendizado pelas diferenças**. Belo Horizonte, MG: Autêntica Editora: UFOP - Universidade Federal de Ouro Preto, 2012.

MORAES, Dayane Suelen; JUNIOR, Luiz Alberto da Silva Silveira; LUCKOW, Heloiza Iracema. **As Trajetórias Escolares De Alunos Lgbt: Um Levantamento De Produções Bibliográficas**. Paraná: PUCPR, 2017.

MORAES, Fabiana; VEIGA DA SILVA, Márcia. A objetividade jornalística tem raça e tem gênero: a subjetividade como estratégia descolonizadora. In: **Anais do XXVIII Encontro Anual da Associação Nacional dos Programas de Pós-Graduação em Comunicação**, Porto Alegre, 2019.

MORAES, Isabela. Educação Sexual: o que é e como funciona em outros paí-

ses? **Politize**, 2019. Disponível em: <<https://www.politize.com.br/educacao-sexual-o-que-e-e-como-funciona-em-outros-paises/>> Acesso: 09 ago. 2021.

RESENDE, Fernando. O discurso jornalístico contemporâneo: entre o velamento e a produção das diferenças. **Revista Galáxia**, São Paulo, n. 14, p. 81-93, dez. 2007.

SANTOS JÚNIOR, Carlos Augusto dos. (Re)existência LGBTQIAP+ na escola: relatos humanizados sobre violências de gênero e diversidade sexual no ambiente escolar. 2021. 69 f. Monografia (Graduação em Jornalismo) - Instituto de Ciências Sociais Aplicadas, Universidade Federal de Ouro Preto, Mariana, 2021.

SANTOS, Luciano Pereira. Diversidade Sexual e Homofobia na Escola: Posicionamentos de professoras e professores do ensino básico. Volume 13, n 2. **Revista eletrônica da graduação/pós-graduação em educação**, 2017.

SAVIANI, Demerval. **Escola e democracia**. 42a edição. Campinas, SP: Autores Associados, 2012. Disponível em: <https://www.unioeste.br/portal/arquivos/phc/D_Saviani_Escola_e_democracia.pdf>. Acesso em: 1 ago. 2021.

TRAQUINA, Nelson. **O estudo do jornalismo no século XX**. São Leopoldo: Editora Unisinos, 2001.

REFLEXÕES ACERCA DO FILME ESCRITORES DA LIBERDADE A PARTIR DAS LEIS E PARÂMETROS EDUCACIONAIS

Juliana Flores da Silva¹

Gabriel Zardo Becker²

Rodrigo Lemos Soares³

Introdução

Neste trabalho escrevemos um pouco sobre os olhares de futuros professores acerca das reflexões feitas sobre o filme *Escritores da Liberdade*, principalmente o que tange a Educação e articular com as leis, normas e alguns parâmetros que dão embasamento para o ensino e a educação no Brasil. A educação no Brasil é aparada por uma série de leis e parâmetros que dão base e diretrizes para o ensino, constituem direitos tanto para os educadores quanto para os educandos, porém nem sempre é isso que acontece dentro de uma escola, pois infelizmente não há valorização do professor por parte do governo e da sociedade, as escolas de ensino público, salvo algumas exceções, são em sua maioria sucateadas sem o mínimo de estrutura, falta cadeira, falta classe, falta material escolar, falta merenda e muitas vezes falta até professor.

A grande maioria dos adolescentes de ensino fundamental e médio, principalmente os oriundos de vulnerabilidade socioeconômica não se identificam como um ser em processo de escolaridade, não acham sentido em aprender um determinado conteúdo, muitos enxergam a escola como uma prisão e não como um lugar que pode ir além do conteúdo das aulas, um espaço de compartilhamento de saberes e aprendizagens.

1 Técnica em Geoprocessamento pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul – IFRS, Campus Rio Grande. Coursou Física Licenciatura na FURG. Atualmente é Graduanda do curso de Sistemas de Informação do Centro de Ciências Computacionais - C3 na FURG. E-mail: <floresjuliana@live.com>

2 Doutorando em Física na Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC, é membro do Instituto Nacional de Ciência e Tecnologia de Física Nuclear e Aplicações INCT-FNA. Participou do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência PIBID-CAPES. E-mail: <zardobecker@gmail.com>

3 Educador físico e pedagogo, doutor em Educação. E-mail: <rodrigosoaresfurg@gmail.com>

Escritores da Liberdade vai nos mostrar a importância da relação professor-aluno dentro da sala de aula e como o método de ensino e a prática pedagógica, pode enriquecer o processo de ensino-aprendizagem tornando o aluno um ser ativo e crítico, rompendo com os padrões mecanicistas e repetitivos de aprendizagem. Nesta percepção, o trabalho analisa a narrativa do filme e articula com algumas leis do campo educacional que viabilizam a prática docente, assim como estabelecem direitos e diretrizes para os educandos.

A prática docente do filme

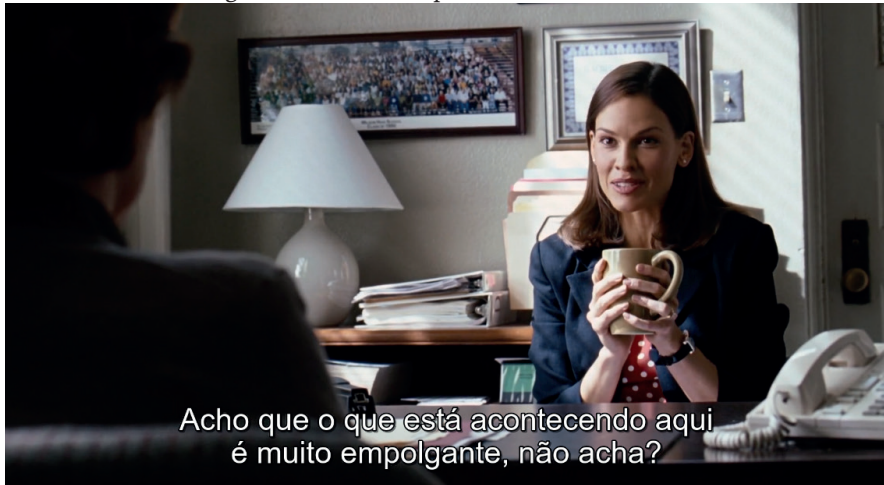
Começamos aqui a contar a história da professora entusiasta Erin Gruwell (Hilary Swank) que chega na Escola Woodrow Wilson (Long Beach, Califórnia), no ano de 1994 para dar aulas de inglês e literatura para a turma 203, uma turma de um programa de integração voluntária, esta formada por alunos de diferentes culturas, advindas de um contexto socioeconômico bem fragilizado, muito membros de gangues. Assim como expresso no Artigo 2º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB N°. 9.394/96:

A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1996, p.1).

Entende-se que segundo esta lei todo e qualquer adolescente, independente de sua raça, cor ou etnia tem direitos iguais ao acesso à educação e, portanto, seu desenvolvimento dentro da sociedade, assim como sua inserção no mercado de trabalho. Ou seja, foi estabelecido um programa de integração voluntária na escola para atender os alunos socialmente fragilizados.

Erin chega na escola empolgada e pronta para lecionar para a turma do programa de integração (figura 1), porém logo é avisada que não poderá dar muita lição de casa para os alunos e nem seguir um plano de aula muito elaborado, pois a turma não teria tempo e nem interesse em aprender. São considerados alunos indisciplinados e que não poderiam mudar seu jeito de ser, assim a professora teria que se adaptar a realidade imposta pela turma e apenas “dar conta” do conteúdo que está no plano de aula da escola.

Figura 1: A entusiasta professora Erin Gruwell.

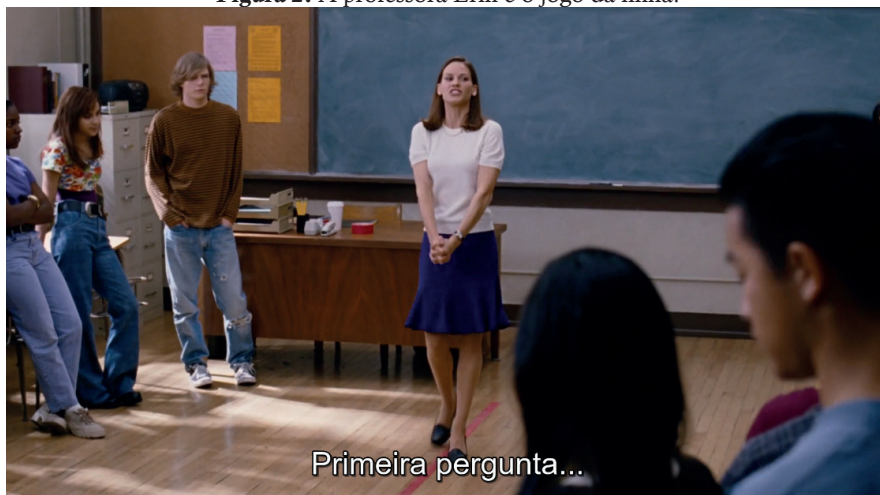


Fonte: Filme “Escritores da Liberdade” (2007).

Em um contraponto, quando professora sai em direção a sua sala e passa pela sala dos “alunos especiais”, com maiores notas e desempenho escolar, ela nota que a sala é nova e possui todo material escolar necessário para os alunos e o professor, porém quando chega na sua sala nota que o mesmo não acontece, pois se depara com classes sujas, armário quebrados e falta até de apagador. No momento em que os alunos adentram a sala Erin se apresenta toda empolgada, mas a turma continua a conversar sem prestar atenção no que ela está a falar, de início os alunos não a escutam e chegam a falar que não gostariam de estar ali, estão apenas por obrigação.

Em um momento da aula a professora questiona se eles sabiam o que foi a tragédia do Holocausto, ela faz alguns comparativos com gangues para mostrar que a segregação racial pode levar a acontecimentos horríveis. Erin Gruwell começa a se dar conta do contexto que estão inseridos os alunos e que suas aulas não iriam ter resultados positivos se continuassem daquele jeito, matéria no quadro e livro didático apenas. Foi observando a realidade no entorno da escola que Erin decide propor um jogo em aula, o jogo da linha, neste ela coloca uma linha no meio do chão da sala de aula e divide a turma em grupos, um grupo de cada lado da linha, e começa a fazer perguntas, como por exemplo, quem já teve amigos mortos por guerra entre gangues?, quem ia se identificando com a pergunta se aproximava da linha no chão (figura 2).

Figura 2: A professora Erin e o jogo da linha.

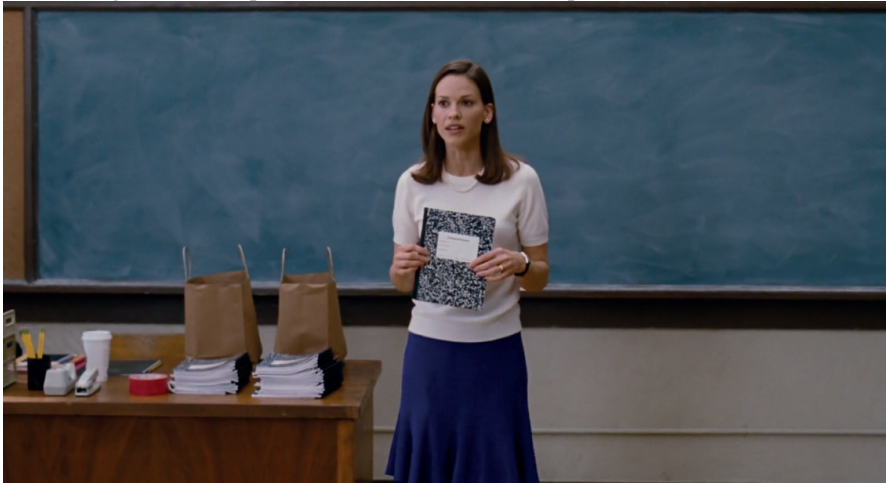


Fonte: Filme “Escritores da Liberdade” (2007).

Assim surge uma primeira interação entre a turma que antes era fragmentada em pequenos grupos. Após a conversa sobre o Holocausto e inspirada na história do “Diário de Anne Frank”, Erin trás cadernos e propõe que cada um escreva diariamente o que gostariam de expressar, sentimentos, angustias, reflexões, desenhos, etc. Seria uma forma de os alunos organizarem suas ideias, além de conseguirem expressar aquilo que tá os incomodando (figura 3). Alguns ficam resistentes a proposta, mas acabam pegando o gosto pela escrita no diário, Erin não leria os cadernos a não ser que eles quisessem e propõe que quem queira ter seu caderno lido o coloque no armário da sala, e para a surpresa da mesma quando chega em aula o armário está cheio de cadernos, a educanda passa a noite lendo e percebe quão dura é a realidade dos meninos.

A partir da literatura a educanda começa a trazer elementos que vão aproximar a turma do conteúdo, e o livro escolhido foi o “Diário de Anne Frank”, por se tratar de um livro que foi publicado a partir do Diário de Anne, uma menina que ficou escondida durante o Holocausto e escrevendo suas percepções sobre aquele momento, as angustias e medo que tinha, além de contar o seu dia-a-dia naquele esconderijo.

Figura 3: Erin apresenta os cadernos de escrita para os futuros diários.



Fonte: Filme “Escritores da Liberdade” (2007).

A professora ainda compra o livro “O Diário de Anne Frank” para a turma ler, pois acha que a turma pode se identificar com a história, para tal aquisição Erin se dispõe a trabalhar em mais dois empregos além do de professora. Com a atividade de leitura a educadora consegue a aproximação dos alunos dentro do seu conteúdo, promovendo um desenvolvimento acadêmico e intelectual. Assim temos a relação entre o conteúdo comum e o diversificado como está redigido no Artigo 26 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB N.º 9.394/96, que determina que:

Os currículos da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e do Ensino Médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos (BRASIL, 1996, p.9).

Quando a educadora traz novos elementos que se aproximam da realidade e do contexto onde a escola e o aluno estão inseridos acaba despertando um maior interesse e a identificação do ser como escolar e social. Erin ainda promove uma saída para o museu do Holocausto onde a turma pode conhecer melhor a tragédia que deu início a 2ª Guerra Mundial, além de ter contato com pessoas sobreviventes e poder ouvir seus relatos, pois ainda foram jantar no hotel que a professora trabalhava enquanto não lecionava suas aulas.

Ainda conforme a Lei n.º 13.005/2014 promulgou o Plano Nacional de Educação (PNE), que reitera a necessidade de:

Estabelecer e implantar, mediante pactuação Inter federativa [União, Estados, Distrito Federal e Municípios], diretrizes pedagógicas para a

educação básica e a base nacional comum dos currículos, com direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dos(as) alunos(as) para cada ano do Ensino Fundamental e Médio, respeitadas as diversidades regional, estadual e local (BRASIL, 2014, p.7).

Como dito na lei, as estratégias pedagógicas fazem parte do currículo e devem ser usadas para estimular o adolescente a quererem aprender, o educador pode aproximar os alunos do conteúdo tornando-o menos decorativo para o educando e o ensino-aprendizagem mais significativos. Portanto, a aprendizagem significativa a partir de um enfoque vygotskyano é trazido por Moreira (2011) como:

Para Lev Vygotsky (1987, 1988), o desenvolvimento cognitivo não pode ser entendido sem referência ao contexto social, histórico e cultural em que ocorre. Para ele, os processos mentais superiores (pensamento, linguagem, comportamento voluntário) têm sua origem em processos sociais; o desenvolvimento cognitivo é a conversão de relações sociais em funções mentais. Nesse processo, toda relação/função aparece duas vezes, primeiro em nível social e depois em nível individual, primeiro entre pessoas (interpessoal, interpsicológica) e após no interior do sujeito (intrapessoal, intrapsicológica). (MOREIRA, 2011, p.31).

Lev Vygotsky acreditava que o desenvolvimento e a aprendizagem acontecem juntas, defendia a ideia de que a aprendizagem é adquirida na vida, nas relações sociais, nos aspectos históricos e culturais. Dentro do processo de ensino o professor torna-se o personagem principal, que deve ousar em buscar novas formas de ensinar.

Contudo, a educadora Erin mesmo enfrentando vários problemas, a falta de apoio da escola, a crítica dos outros professores e falta de material pedagógico, não desanimou e foi em busca dos seus ideais, propondo estratégias inovadoras, estimulando a leitura e, principalmente, a sua turma. A senhora G. como era chamada pelos alunos ainda teve uma grande conquista que foi a publicação de um livro intitulado “O Diário dos Escritores da Liberdade”, resultado de todas as produções dos alunos em seus diários. Mesmo lecionando em uma escola de caráter tradicionalista, a professora por acreditar que é possível mudar a educação conseguiu transformar aquela “turma problema” em adolescentes confiantes de si, capazes de mudar a sua própria realidade.

A escola como lugar além do conteúdo

Empolgados com a história de Anne Frank a turma tem a ideia de escreverem uma carta à Miep Gies, mulher que abrigou Anne durante o Holocausto e que protegeu o seu diário, convidando-a para conhecer a escola e palestrar para eles. Porém como a escola não possuía verba para tal eles resolvem fazer um evento para arrecadar o dinheiro, evento chamado de “Sabor pela Mudança”

(figura 4), e ao final conseguem trazer Miep à escola.

Figura 4: Evento realizado pelos alunos.



Fonte: Filme "Escritores da Liberdade" (2007).

O Adolescente tem direito e liberdade de expor suas ideias e propor atividades que proporcionem o seu desenvolvimento escolar, mental e social. O Artigo 3º do Estatuto da Criança e Adolescente fundamenta estes direitos:

A criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta Lei, assegurando-se lhes, por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade (BRASIL, 1990, p.1).

A escola não precisa ser um lugar de obrigação, como é vista por muitos adolescentes, é sim um espaço de integração e troca de conhecimento e experiência, a educação não está só dentro dos muros de uma escola, mas sim em qualquer lugar, a educação faz parte do dia-a-dia é precisa ser vista como uma forma de mudar realidades, estabelecer o bem social e propiciar o desenvolvimento tanto intelectual quanto espiritual, é uma forma de fugir da alienação e torna-se um ser mais ativo e crítico.

Adolescentes enquanto seres sociais ativos, intelectuais e críticos

O desenvolvimento e o pensar crítico são dois pontos a serem destacados dentro do processo de aprendizagem de um cidadão, sem a indagação acerca de um determinado problema não conseguimos avançar em busca da sua solução, o mesmo acontece com um indivíduo, onde não há inquietação não

há crescimento. O raciocínio crítico é oriundo da integração de dois conceitos: Letramento e Pensamento. A união desses faz com que emergja o raciocínio dentre os alunos, fazendo com que através da investigação consigam uma visão mais concreta e crítica sobre as informações recebidas. Assim, Garfield (1993) traz as atividades de aprendizagem cooperativa em grupos como uma alternativa de aprendizagem dinâmica no desenvolver do conhecimento. Saindo, portanto, de uma aula tradicional para uma aula mais integradora entre os alunos.

A professora conseguiu que seus alunos que antes eram divididos em grupos compartilhassem o mesmo espaço, a sala de aula passa a ser um lugar integrador, onde todos se ajudam e juntos buscam por um conhecimento significativo. Na figura 5 é justamente isso que vemos, a sala de aula que antes possuía uma configuração tradicional, com classes dispostas em fileiras, passa a ser uma sala de aula integradora e unida.

Figura 5: A turma interagindo e construindo-se como seres ativos do próprio conhecimento.



Fonte: Filme “Escritores da Liberdade” (2007).

O Artigo 35º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB N.º 9.394/96 expõe as finalidades do Ensino Médio para o adolescente.

O ensino médio, etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos, terá como finalidades:

- I - a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;
- II - a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;
- III - o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;

IV - a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina (BRASIL, 1996, p.13).

Assim, A Base Nacional Comum Curricular também preconiza o desenvolvimento pleno do cidadão enquanto sujeitos de aprendizagem.

Nesse contexto, a BNCC afirma, de maneira explícita, o seu compromisso com a educação integral. Reconhece, assim, que a Educação Básica deve visar à formação e ao desenvolvimento humano global, o que implica compreender a complexidade e a não linearidade desse desenvolvimento, rompendo com visões reducionistas que privilegiam ou a dimensão intelectual (cognitiva) ou a dimensão afetiva. Significa, ainda, assumir uma visão plural, singular e integral da criança, do adolescente, do jovem e do adulto – considerando-os como sujeitos de aprendizagem – e promover uma educação voltada ao seu acolhimento, reconhecimento e desenvolvimento pleno, nas suas singularidades e diversidades. Além disso, a escola, como espaço de aprendizagem e de democracia inclusiva, deve se fortalecer na prática coercitiva de não discriminação, não preconceito e respeito às diferenças e diversidades (BRASIL, 2018, p.14).

O estatuto da Criança e do Adolescente também articula com a mesmo ideal de liberdade, enquanto processo de formação e desenvolvimento da criança e do adolescente. “A criança e o adolescente têm direito à liberdade, ao respeito e à dignidade como pessoas humanas em processo de desenvolvimento e como sujeitos de direitos civis, humanos e sociais garantidos na Constituição e nas leis.” (BRASIL, 1990).

Contudo todo adolescente tem seu direito em lei garantido de formar enquanto um ser crítico e protagonista do seu aprendizado, cabe, portanto, ao educador incentivar e estimular os alunos, mostrando-os as inúmeras possibilidades de ensino-aprendizagem. A educadora Erin com a sua prática pedagógica consegue transformar aqueles adolescentes que antes eram rotulados como rebeldes e sem chance de mudança em adolescentes capazes de mudarem sua própria realidade, o filme foi baseado em uma história real e a entusiasta professora (figura 6) conseguiu no fim de tantos problemas atingir os seus ideais e a sua turma, pois muitos no fim do ensino médio entraram para uma faculdade.

Figura 6: Erin Gruwell e os Escritores da Liberdade.



Fonte: Filme “Escritores da Liberdade” (2007).

Considerações Finais

Neste trabalho foi analisado o filme *Escritores da Liberdade* pautado sobre a Educação e a prática pedagógica, envolvendo a relação professor-aluno, bem como a interação do filme com a leis e bases curriculares que regem a Educação no Brasil. O filme abarca ainda temas relacionados com as questões sociais, econômicas e culturais que adentram a sala de aula e surge o problema de como lidar com alunos indisciplinados, rebeldes, agressivos e desinteressados pelo ensino.

Surge então a necessidade de novas metodologias, estratégias que possam estimular os adolescentes a quererem aprender e a se envolver de forma significativa no conteúdo. Apesar de ainda termos muitas escolas tradicionais e professores que só querem vencer o conteúdo é preciso refletir as novas formas de ensinar, pois a educação precisa avançar e não ficar estagnada com métodos de ensino ultrapassados e que não já não dão mais resultados. A sociedade precisa de cidadão críticos preocupados com o futuro, principalmente, o da educação.

No filme vemos dois tipos de professores, a senhora G. que apesar de todos os problemas não desistiu de tentar mudar a realidade da sua turma e que com muito esforço conseguiu alcançar os seus ideais de quando chegou entusiasmada na escola, e os professores tradicionais que só viam indisciplina e uma “turma problema”.

Alguns pontos do filme podem ser colocados em questão, como será que vale a pena um professor trabalhar em mais de um emprego além do seu como professor para comprar livros para os alunos e também ter sua vida pessoal afetada

em prol de uma causa? Como ficaria a saúde mental do profissional? Talvez no campo da educação deva-se ter um limite para aquilo que o educador pode e deve fazer para um melhor ensino-aprendizado do educando e suas reais possibilidades, pois querer abraçar o mundo e mudar a realidade de forma a prejudicar o bem estar e a saúde do profissional não seja a melhor solução para aquele problema.

Considera-se que o filme conseguiu mostrar a realidade de várias escolas e de alguns professores que tentam fazer a diferença na sua profissão, assim como aqueles que só seguem as regras e se acomodam ao longo dos anos. Ainda foi possível articular com as leis da educação do Brasil e que em muitos casos não se faz valer os direitos do educador e educando, são diretrizes que ficam apenas no papel, precarizando as condições de ensino. Escritores da Liberdade é um filme para refletir sobre o papel da escola em relação a adolescentes rotulados como indisciplinados e violentos, incapazes de aprender, como expõe o filme, pois nesses casos a culpa recai apenas sobre o aluno, como se a escola fosse uma instituição neutra, que não leva em consideração todo um contexto social, econômico e cultural o qual está inserido aquele adolescente, tornando-se um processo de exclusão escolar para muitos jovens.

Contudo, foi possível atingir o objetivo proposto deste trabalho, fazer uma reflexão acerca do filme que pudesse articular com os parâmetros nacionais de educação, como futura professora foi de suma importância poder compreender melhor como são estabelecidas as leis e conhecer os direitos que estão redigidos na Constituição e que podem auxiliar no processo de ensino para que este se torne cada vez mais eficaz.

Referências

- BRASIL. Base Nacional Comum Curricular: Ensino Médio. Brasília: MEC/ Secretaria de Educação Básica, 2018.
- BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. ECA – Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1990.
- BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. LDB - Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.
- BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. PNE – Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 2014.
- GARFIELD, J. **Teaching statistics using small-group cooperative learning**. *Journal of Statistics Education*, Alexandria, v. 1, n. 1, 1993. Disponível em: <<http://ww2.amstat.org/publications/jse/v1n1/garfield.html>> Acesso em: 27 mai. 2018.

MOREIRA, M.A. Aprendizagem Significativa: Um conceito Subjacente. **Revista/Meaningful Learning Review**, V1(3), p.25-46, 2011.

The Freedom Writers Diary, 1999. Disponível em: <<http://www.mikkelkiileri-ch.dk/english/the-freedom-writers-diaries.pdf>>. Acesso em: 03 de nov. de 2021.

The Freedom Writers. Direção de Richard LaGravenese. Estados Unidos da América, 2007, 122 min.

ELEIÇÃO DE DIRETORES: UMA POLÍTICA DE GESTÃO DEMOCRÁTICA NA ESCOLA

Tatiane Nunes Loiola Vieira¹

Introdução

Atualmente verifica-se na literatura educacional brasileira uma ampla discussão sobre o cotidiano escolar. Inúmeras temáticas são debatidas e entre elas fala-se muito sobre o modelo de gestão escolar que mais pode corroborar com a construção da autonomia e da democracia na escola. Embasado no dispositivo legal do princípio da gestão democrática do ensino público, o presente artigo propõe uma discussão sobre o tema gestão democrática na escola e a política de eleição de diretores, a partir de uma pesquisa bibliográfica, desenvolvida com base numa abordagem eminentemente qualitativa.

Nessa perspectiva, este estudo objetiva realizar uma discussão teórica sobre o modelo de gestão escolar ancorado no princípio da gestão democrática, apontando a eleição de diretores escolares como uma política que contribui para a efetivação da democratização da escola, indispensável para incrementar a participação da comunidade escolar, bem como para romper com práticas autoritárias e clientelistas que ainda afetam a organização e a constituição de um ambiente com relações simétricas na escola.

Esta discussão teórica parte do pressuposto de que uma gestão democrática, bem como a eleição de diretores, é fundamental para o desenvolvimento da educação, na qual a democratização da gestão escolar é defendida como um processo fundamental para a melhoria da qualidade da educação **pública**. Certamente, o grande desafio é criar as condições concretas que possam garantir a efetivação do princípio constitucional do referido modelo de gestão.

Fundamentada principalmente nos estudos de Dourado (1990, 2006), Libâneo (2013), Lück (2013, 2015), Hora (1994), Paro (1996, 2003, 2016, 2018) e Souza (2009), a escolha do diretor de escola por meio da eleição direta é discutida como uma política ou mecanismo que contribui com o aumento dos espaços de participação dos pais, dos estudantes, funcionários e professores nas decisões

1 Mestranda em Ensino pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), Licenciada em Geografia pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB) e Vice-diretora do Colégio Estadual do Campo de Botuporã. E-mail: tatynl7@hotmail.com.

da escola, além de dar legitimidade e credibilidade a esse processo democrático.

Espera-se que o resultado desse levantamento bibliográfico proporcione o aumento do debate teórico e da compreensão sobre a referida temática, de modo que subsidie uma prática consciente e ações educativas comprometidas com a realização da democracia nas escolas públicas do Brasil. Além disso, existe a expectativa que este artigo possa contribuir como fundamentação teórica para uma futura pesquisa empírica.

2 Gestão democrática na escola e a eleição de diretores

Partindo da premissa de que o modelo atual de gestão escolar deve ser pautado em princípios democráticos, como prevê a Constituição Federal (CF) de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional (LDBEN) de 1996, a discussão que aqui se propõe apresenta a eleição de diretor de escola como um mecanismo que pode contribuir com a democratização da gestão escolar. Nesse sentido, o presente artigo está estruturado de maneira que fique claro o entendimento da necessidade de implementar uma gestão escolar, que privilegie a democracia e a participação de todos nos processos decisórios da instituição de ensino, a partir do princípio da gestão democrática no ensino público e da eleição de diretores como uma importante política que favorece a participação da comunidade escolar na gestão da escola.

2.1 Um novo modelo de gestão escolar

O sistema educacional brasileiro vem passando por uma reforma nas últimas décadas, que perpassa pela redefinição do papel do Estado, fundamentada nos pressupostos neoliberais do atual estágio da globalização econômica. Nessa conjuntura, inúmeras mudanças vêm ocorrendo nos mais diversos segmentos da sociedade. Com isso, emerge a necessidade de uma reestruturação na gestão pública em todos os níveis, sobretudo, na gestão da escola pública, onde pressupõe a implementação de um modelo de gestão que supere a hierarquização e burocratização dos processos, uma vez que esse modelo patrimonialista não consegue mais atender as atuais exigências da sociedade. Neto e Castro (2011, p. 751-752) corroboram com esse pensamento ao argumentarem que:

[...] a gestão nestas unidades, baseada em um modelo de administração caracterizado pela hierarquização, verticalização dos sistemas, burocratização dos processos e realizada, predominantemente, mediante o controle, não atende mais aos novos requerimentos do contexto social, delineado a partir das últimas décadas do século XX. A defesa assumida, nesse momento, direciona-se no sentido de se desenhar modelos de gestão escolar flexíveis, em acordo, portanto, com o movimento de reforma em gestação para o setor público no seu conjunto.

A reforma educacional brasileira intensificou a necessidade de a escola re-direcionar suas práticas, de maneira que elas possam propiciar a democratização do Estado e a justiça social. Libâneo (2013, p. 43) destaca que “As instituições escolares vêm sendo pressionadas a repensar seu papel diante das transformações que caracterizam o acelerado processo de integração e reestruturação capitalista mundial.” Considerando o que Paro (2018) diz sobre a dimensão social da escola, que por sua vez está ligada à formação do cidadão que atua na construção de uma ordem social mais adequada, considerando também que “a escola, como todas as demais instituições, está solidificada pelos mesmos princípios instituidores da sociedade, uma vez que é parte dela, instituinte dela e instituída por ela” (SOUZA, 2009, p. 127), e por se tratar de um espaço essencialmente político-educativo, a escola pública tende assumir a função de formar cidadãos capazes de construir uma sociedade mais justa e democrática. Para Libâneo (2013), a escola necessária para os novos tempos deve formar o estudante para a cidadania crítica, com capacidade de interferir e transformar a realidade social e não apenas formar um sujeito para compor o mercado de trabalho.

O modelo de gestão escolar que ainda predomina na realidade educacional brasileira, é aquele centrado na figura do diretor, que está baseado na visão centralizadora, controladora, burocrática, racional e tecnicista de escola (SCALABRIN, 2016). Libâneo (2013) classifica esse modelo de organização e gestão escolar como científico-racional. Essa concepção privilegia “[...] a definição rigorosa de cargos e funções, hierarquia de funções, as normas e regulamentos, a direção centralizadora e planejamento com pouca participação das pessoas” (LIBÂNEO, 2013, p. 102). Segundo o mesmo autor, o modelo de gestão escolar fundamentado na concepção científico-racional sustenta-se na autoridade e no poder centralizado no diretor, nas relações de subordinação e na ênfase dada à racionalidade, objetividade e eficiência nas ações educativas (LIBÂNEO, 2013).

Tendo em vista a concepção de Dourado (2006, p. 28) sobre gestão escolar: “[...] como a mediação dos recursos humanos, materiais, financeiros e pedagógicos, [...] e a busca dos seus objetivos, não mais o simples ensino, mas a formação para a cidadania”, o modelo de organização e gestão escolar mais favorável à formação cidadã, à transformação social e à democratização dos processos educativos estrutura-se numa perspectiva sociocrítica, apresentada por Libâneo (2013, p. 102), como a concepção onde “vigoram formas democráticas de gestão e de tomada de decisões”. O modelo de gestão escolar embasada nessa concepção caracteriza-se pela promoção do exercício do poder coletivo e da responsabilidade compartilhada, buscando a eliminação das práticas autoritárias e controladoras na escola.

Dessa maneira, fica evidente que o modelo de gestão escolar que pode

contribuir para que a escola do mundo atual exerça sua função de formadora de cidadãos críticos e comprometidos com a promoção da justiça social, aproxime-se da perspectiva sociocrítica apresentada por Libâneo (2013). Dourado (2006, p. 28) contribui com essa reflexão ao dizer que “A gestão escolar voltada para a transformação social se contrapõe à centralização do poder na instituição escolar e nas demais organizações [...]”, e privilegia a participação da comunidade escolar e local na gestão da escola.

Na visão de Lück (2015), a discussão em torno do tema gestão educacional (abrange a gestão dos sistemas de ensino e a gestão das escolas) ganhou notoriedade a partir da década de 1990, com o processo de redemocratização do país estabelecido na Constituição Federal de 1988. Nesse contexto, segundo a autora, o dirigente escolar viu-se obrigado a considerar a evolução das práticas democráticas na escola e a maior participação da comunidade educativa nas tomadas de decisão. Para tanto, segundo Lück (2015) faz-se necessário uma mudança paradigmática, que se trata também de uma “mudança de designação dos processos de direção, organização, liderança e coordenação de instituições educacionais, de administração educacional para a de gestão educacional”. De acordo com Lück (2015, p. 65-66), essa mudança paradigmática e de designação pressupõe os seguintes aspectos, relacionados entre si e caracterizados pela passagem de uma condição para a outra:

- a) da óptica fragmentada para a óptica organizada pela visão de conjuntos;
- b) da limitação de responsabilidade para a sua expansão;
- c) da centralização da autoridade para a sua descentralização;
- d) da ação episódica por eventos para o processo dinâmico, contínuo e global;
- e) da burocratização e hierarquização para a coordenação e horizontalização;
- e f) da ação individual para a coletiva.

Nesse sentido, a gestão educacional “[...] é vista como um processo racional, linear e fragmentado de organização e de influência estabelecida de cima para baixo e de fora para dentro, [...]” (LÜCK, 2015, p. 57) e está embasada em aspectos formais e operacionais, os quais, segundo a autora, são limitados e insuficientes, embora básicos, para orientar o trabalho do dirigente escolar, que é pressionado e instigado a garantir o exercício do princípio da gestão democrática. Daí a importância dessa mudança paradigmática, que por sua vez, não reduz a uma simples alteração de designação. São necessárias, também, transformações nas concepções, nas ações e nas políticas educacionais.

A partir dessas reflexões, opto por usar o termo gestão escolar nesse estudo, com base nas compreensões de Dourado (2006), Libâneo (2013) e Lück (2015) e na compreensão de que a dinamicidade do mundo atual requer um modelo de gestão que atenda as demandas da sociedade. Com isso, o novo modelo de gestão escolar defendido nesse artigo é o que privilegia a gestão democrática

e a implementação de mecanismos e estratégias de apoio ao diálogo, à participação de todos nos processos decisórios e na organização da unidade de ensino e à responsabilidade coletiva pela escola e pela educação.

2.2 A democratização da gestão escolar

Durante a redemocratização do Brasil uma série de transformações ocorreu em vários âmbitos da sociedade. Embasada legalmente na CF de 1988, o processo de reconstrução da democracia no país trouxe para a educação o desafio de construir uma escola organizada e fundamentada em princípios democráticos e de romper com as heranças da verticalização e centralização do poder, enraizadas na educação brasileira. No contexto da redemocratização, houve um amplo debate sobre educação, que culminou no destaque que a gestão democrática ganhou como princípio constitucional e norteador do ensino público, previsto na CF de 1988, que diz no “Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: [...] VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei” (BRASIL, 1988, p. 34).

Para complementar o que prevê a CF de 1988 sobre a gestão democrática como um dos princípios do ensino público, a LDBEN de 1996 estabelece no art. 3º inciso VIII que o ensino será ministrado com base no princípio da gestão democrática, na forma da LDBEN e da legislação dos sistemas de ensino (BRASIL, 1996). A LDBEN de 1996 estabelece ainda:

Art. 14. Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios: I - participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola; II - participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes.

Art. 15. Os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de educação básica que os integram progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira, observadas as normas gerais de direito financeiro público (BRASIL, 1996, p. 7).

E mais recente, a lei nº 13.005/2014 que institui o Plano Nacional de Educação - PNE, também segue a diretriz constitucional, no que diz respeito à instituição da gestão democrática como princípio do ensino público. O art. 2º inciso VI do PNE (2014) estabelece a promoção do princípio da gestão democrática da educação pública e a meta 19 do mesmo plano prevê o prazo de dois anos para a efetivação da gestão democrática da educação pública, em consonância com critérios técnicos de mérito e desempenho e com consulta pública à comunidade escolar.

A partir da constitucionalidade da gestão democrática no âmbito educacional e da intencionalidade de criar mecanismos para implementação da

autonomia pedagógica, administrativa e financeira da escola, cabe uma reflexão acerca desse princípio, que é discutido aqui como uma possibilidade de superar as relações de poder embasados no autoritarismo e de melhorar o processo educativo, numa perspectiva que favoreça a participação ativa de todos os segmentos da comunidade escolar. Essa discussão está ancorada nos estudos de Dourado (2006, p. 79), quando ele destaca que:

A democratização da gestão é defendida enquanto possibilidade de melhoria na qualidade pedagógica do processo educacional das escolas, na construção de um currículo pautado na realidade local, na maior integração entre os agentes envolvidos na escola - diretor, professores, estudantes, coordenadores, técnico-administrativos, vigias, auxiliares de serviços - no apoio efetivo da comunidade às escolas, como participante ativa e sujeito do processo de desenvolvimento do trabalho escolar.

Além de Dourado (2006), um dos principais autores que discute essa temática na literatura educacional, Vitor Henrique Paro (2016), também subsidia essa reflexão ao defender que a gestão democrática da escola pública pressupõe a luta pela participação coletiva e pela superação dos condicionantes do autoritarismo.

A gestão escolar, numa concepção democrática, deve estar pautada na descentralização, diálogo e na participação dos sujeitos da comunidade escolar na elaboração e na construção de seus projetos pedagógicos, ações e nos processos de decisão da escola. Para Dourado (2006, p. 31), “a lei destaca o princípio da gestão democrática, [...] cuja implantação só se concretiza se a gestão dos processos primar pela participação ativa de todos os atores e instituições intervinientes no processo educacional”. Semelhante a esse debate, Lück (2013, p. 99) confirma que “A gestão democrática e compartilhada implica, portanto, a participação de todos os segmentos da escola na elaboração e execução do plano de desenvolvimento da escola, de forma articulada.” Contribuindo assim, para a construção coletiva e progressiva da autonomia das unidades escolares públicas, prevista no art. 15 da LDBEN de 1996.

Numa perspectiva mais conceitual, Souza (2009) discute e apresenta a democratização da gestão escolar como processo político no qual as pessoas que compõem a comunidade escolar identificam e discutem coletivamente os problemas da escola, planejam e executam ações voltadas para a solução desses problemas e para o desenvolvimento da própria escola. Segundo o autor:

especificidades técnicas das diversas funções presentes na escola, tem como esse processo, sustentado no diálogo, na alteridade e no reconhecimento à base a participação efetiva de todos os segmentos da comunidade escolar, o respeito às normas coletivamente construídas para os processos de tomada de decisões e a garantia de amplo acesso às informações aos sujeitos da escola (SOUZA, 2009, p. 125-126).

Para Hora (1994), outra autora que discute a temática em questão, a gestão democrática na escola tem sido analisada sob os seguintes aspectos: democratização como ampliação do acesso à escola; democratização dos processos pedagógicos que permitem a permanência do aluno na escola e a democratização do ensino e dos processos no interior da escola. Assim como nos estudos da autora, o foco dessa discussão situa no último aspecto. E ela continua contribuindo com essa reflexão ao destacar que a gestão democrática, também chamada por ela de administração participativa, prevê quatro pontos essenciais para a sua efetivação de fato:

a) a extração do autoritarismo centralizador; b) a diminuição da divisão do trabalho que reforça as diferenças e os distanciamentos entre segmentos sociais; c) a eliminação do binômio dirigentes e dirigidos; d) a participação efetiva dos diferentes segmentos sociais na tomada de decisões, conscientizando a todos de que são os autores da história que faz no dia-a-dia (HORA, 1994, p. 50).

Segundo a mesma autora, numa tendência participativa não pode existir a dicotomia entre os que pensam e os que executam e todos devem desenvolver seu compromisso próprio com a educação (HORA, 1994). Lück (2013) compartilha do mesmo pensamento ao dizer que a autonomia da escola pressupõe a superação da divisão do trabalho que “separa quem decide e quem faz e quem dirige e quem é dirigido” (LÜCK, 2013, p. 101). Hora (1994) reforça ainda que, a participação dos diferentes segmentos sociais nos processos decisórios da escola, não acontece de maneira espontânea. É preciso que ela seja provocada, procurada, vivida e apreendida por diretores, professores, alunos, funcionários, pais e comunidade em geral. Desse modo, numa gestão escolar embasada nos preceitos democráticos, necessita que a participação seja estimulada e realizada cotidianamente por todos que pertencem à comunidade escolar. Dourado (2016, p. 35) contribui com essa reflexão ao mencionar que:

[...] a gestão democrática não se decreta, mas se constrói coletiva e permanentemente. Nessa direção, os processos formativos escolares que acontecem em todos os espaços da escola revelam a construção de uma nova gestão pautada pela efetivação de canais de participação, de descentralização do poder e, portanto, de exercício de cidadania.

Na concepção de Paro (2016), a participação só pode ser considerada democrática quando esta não necessitar de “alguém que dá abertura ou que *permite* sua manifestação” (PARO, 2016, p. 25), pois para ele “democracia não se concede, se realiza” (PARO, 2016, p. 25). Segundo o mesmo autor, “Se quisermos caminhar para essa democratização, precisamos superar a atual situação que faz a democracia depender de concessões e criar mecanismos que construam um processo coerentemente democrático na escola” (PARO, 2016, p. 26). É preciso, portanto, levar em

consideração os determinantes socioeconômicos, políticos e culturais mais amplos que agem em favor das práticas autoritárias nas escolas públicas (HORA, 1994).

Nesse sentido, Paro (2018) chama a atenção para a compreensão crítica de alguns aspectos importantes. É paradoxal que a escola pública atual, teoricamente um espaço privilegiado do diálogo e da formação crítica do estudante, resista tão fortemente na sua função de educar para a democracia e de construir uma sociedade melhor. Para ele, “Uma sociedade autoritária, com tradição autoritária, com organização autoritária e, não por acaso, articulada com interesses autoritários de uma minoria, orienta-se na direção oposta à da democracia.” (PARO, 2016, p. 26). O autor destaca ainda, a existência da utopia da gestão escolar democrática. Segundo ele, “A palavra *utopia* significa o lugar que não existe. Não quer dizer que não possa vir a existir.” (PARO, 2016, p. 13). Ou seja, ainda que a gestão democrática não exista de fato na visão desse autor, ela é considerada algo de valor e que está sendo desejada na expectativa de solucionar vários problemas existentes na escola.

Diante dessa discussão, fica evidente que a democratização da gestão escolar não é um processo fácil e que surge espontaneamente. “A efetivação da gestão democrática implica ações compartilhadas que resultem na participação de todos, contrariando a lógica cartorial e hierárquica vigente na gestão das escolas” (DOURADO, 2006, p. 65). Assim, o desenvolvimento de um modelo de gestão escolar que prima pelo princípio da gestão democrática pressupõe sua construção no cotidiano escolar, através políticas que possam favorecer esse processo. É necessário que sejam criadas as condições efetivas que promovam essa participação. E nesse contexto, a eleição de diretores é apresentada aqui como um mecanismo de promoção da gestão democrática na escola.

2.3 Eleição de diretores escolares: um mecanismo da gestão democrática

O movimento de reconstrução democrática verificado no Brasil a partir da década de 1980 repercutiu diretamente na construção do processo de democratização da gestão das escolas públicas do país. Impulsionados pelo que estabelece a CF de 1988 e a LDBEN de 1996 sobre o princípio da gestão democrática do ensino público, alguns sistemas de ensino passam a adotar estratégias de provimento do cargo de diretor escolar divergentes da tradicional indicação feita pelos poderes públicos. Dentre elas, optou-se por direcionar essa discussão à eleição direta para diretores escolares, defendida aqui como um mecanismo que pode assegurar a participação de todos que compõem a comunidade escolar no processo de escolha do diretor e contribuir para a garantia do princípio previsto em lei.

A eleição direta de diretores escolares teve início no Brasil a partir da década de 1980. “Embora algumas experiências localizadas remontem à década

de 60, a reivindicação da escolha de diretores escolares por meio de processo eletivo, em âmbito nacional, é fenômeno que se inicia nos começos da década de 80, no contexto da redemocratização política do país” (PARO, 1996, p. 376). Mendonça (2001) destaca que nesse período a discussão em torno da eleição de diretor escolar foi tão polarizada, que de certo modo reduziu a ampla temática da gestão democrática a esse mecanismo.

Com o fim do período militar, alguns governos estaduais realizaram suas primeiras experiências com a eleição de diretores escolares, e transformaram a eleição num critério obrigatório na escolha dos diretores em seus sistemas de ensino. Segundo Lück (2013, p. 76), “Em 1998, a eleição direta de diretores escolares por sua comunidade era praticada em 17 estados brasileiros”. De acordo Mendonça (2001), entre os anos de 1996 e 1998, o mecanismo de escolha de diretor mais adotado no Brasil foi o da eleição, com ampla participação dos municípios.

O termo de referência nº 03/2014 vinculado ao Projeto da CNE/UNESCO intitulado de *Desenvolvimento, aprimoramento e consolidação de uma educação nacional de qualidade*, promoveu um levantamento e síntese, junto às Secretarias de Educação dos Estados e do Distrito Federal e às Secretarias Municipais de Educação das capitais, de dados referentes à efetivação do princípio da gestão democrática nas escolas, bem como aos mecanismos e processos de escolha dos diretores nas unidades de ensino. Como resultado desse trabalho, foi publicado em 2014 um documento técnico contendo uma análise sobre o estágio de efetivação da gestão democrática na educação pública no Brasil.

No que concerne aos mecanismos de escolha de diretores escolares, o documento apresenta um estudo analítico da realidade brasileira. No levantamento realizado em todos estados, suas respectivas capitais e no Distrito Federal, distintas formas de escolha do diretor escolar foram identificadas, num mosaico de legislações, critérios e orientações peculiares de cada sistema de ensino. Regulamentado em leis específicas, segundo o estudo realizado, em 2014 a eleição de diretor era realizada em 19 estados. Alguns adotam somente a eleição direta, enquanto a maioria combina a eleição com outros mecanismos, como a avaliação e a formação, a exemplo do Estado da Bahia, que desde 2008 realiza nas escolas da rede estadual de ensino, a formação, seguida do processo seletivo por meio da avaliação e da eleição direta.

Como já dito, o modelo de gestão escolar ancorado no princípio da gestão democrática requer condições concretas para efetivá-lo. Nesse sentido, a escolha do diretor através da eleição, constitui-se numa estratégia essencial para a democratização da gestão. Dourado (2006, p. 64) diz que “A eleição direta tem sido apontada como um canal efetivo de democratização das relações escolares. Trata-se de uma modalidade que se propõe valorizar a legitimidade do dirigente

escolar como coordenador do processo pedagógico no âmbito escolar”. A eleição de dirigentes escolares é um formato de escolha que, por meio do voto de pais, estudantes, professores e funcionários, o diretor tem sua função legitimada e pode contribuir com a efetividade da participação.

Com o seu caráter democrático, a escolha do diretor por meio da eleição direta nas escolas, presume o enfrentamento das práticas tradicionais de escolha, que se configuram na indicação e nomeação feitas por políticos, fundamentada em critérios que não refletem os verdadeiros interesses da comunidade escolar, ou seja, “[...] baseia-se na confiança pessoal e política dos padrinhos e não na capacidade própria dos indicados, ficando distante da ordenação impessoal que caracteriza a administração burocrática” (MENDONÇA, 2011 p. 89). Sobre essa reflexão, Paro (1996, p. 377) também contribui ao mencionar que:

Um dos principais argumentos para a implantação das eleições de diretores fundamenta-se na crença, na capacidade do sistema eletivo de neutralizar as práticas tradicionalistas calcadas no clientelismo e no favorecimento pessoal, que inibem as posturas universalistas reforçadoras da cidadania.

A tendência é que a escolha do diretor, calcada no princípio da gestão democrática, consiga contribuir para a superação, não somente, da prática do clientelismo e da interferência político-partidária no ambiente escolar, como também eliminar o autoritarismo e as relações hierárquicas existentes na escola e viabilizar a participação das famílias, de professores, alunos e funcionários nas decisões das unidades de ensino da rede pública do Brasil, afinal, como bem diz Mendonça (2001), a eleição de diretores é o processo que tende conseguir a materialização da luta contra o clientelismo e o autoritarismo na gestão das escolas. Além disso, o diretor escolhido pela comunidade escolar tende priorizar as atividades-fim da escola e a dedicar-se com maior cuidado ao pedagógico, acenando para uma nova orientação na prática diretiva escolar, desvinculada de uma práxis burocratizada e articulada aos interesses dos professores, estudantes, pais e funcionários (PARO, 1996).

Embora as expectativas sejam as melhores, a realização esporádica e isolada da eleição de diretor não conseguirá efetivar a autonomia da gestão escolar, assim como ela não pode ser encarada “[...] como uma panaceia que resolverá todos os problemas da educação escolar” (PARO, 2003, p. 43). A eleição possibilita a participação da comunidade no processo de escolha, no entanto, não garante a efetivação da gestão democrática na escola, afinal de contas “[...] não é a eleição em si, como evento, que democratiza, mas sim o que ela representaria, como parte de um processo participativo global, no qual ela corresponderia apenas a um movimento de culminância num processo construtivo e significativo para a escola” (LÜCK, 2013, p. 77). Isso confirma que a eleição de diretor,

sozinha, não conseguirá superar o problema da falta de tradição democrática nas escolas públicas do país.

O processo de escolha do diretor através da eleição direta é apenas um dos vários mecanismos e determinantes que, de forma conjunta e contínua, pode favorecer a organização e a gestão democrática da escola. “Assim, visualizar a eleição como ação terminal é incorrer no equívoco de se negar o caráter histórico do processo, pois a eleição deve ser um instrumento associado a outros na luta pela democratização possível das relações escolares” (DOURADO, 2006, p. 64). Em sua dissertação de mestrado, intitulada de *Democratização da escola: eleições de diretores, um caminho?*, Dourado (1990) já sinalizava que a participação da comunidade escolar não deve ser confinada somente na dimensão política do voto na eleição do diretor, a participação deve ser construída através da criação e/ou aperfeiçoamento de instrumentos que impliquem na anulação dos vícios clientelísticos.

A realização da eleição de diretores, defendida aqui como uma política da gestão democrática nas escolas públicas do Brasil, é bastante desafiadora. A forte tendência tradicional enraizada no processo de escolha do diretor escolar, traduzida na prática com a indicação política, dificulta claramente a efetivação da democracia na escola. Transformar uma realidade clientelista, que privilegia o critério político-partidário para escolher o diretor de uma escola, numa realidade essencialmente democrática, onde a definição do diretor possa ser legitimada pela vontade de toda a comunidade escolar, exige mudanças no cotidiano da escola e requer que outros mecanismos de uma gestão democrática somem a esse, uma vez que, como defendem Dourado (1990, 2006), Paro (1996, 2003) e Lück (2013), a eleição de diretores por si só não vai democratizar a escola.

O fato é que, embora a eleição de diretor escolar possua suas limitações, ela se constitui numa importante conquista referente ao processo de democratização da gestão das escolas públicas. Com ela, ainda que distante do desejado, a participação dos pais, dos professores, dos estudantes e dos funcionários passou a ser assegurada através do direito concedido para escolher os gestores de sua respectiva unidade de ensino. Com base nessa reflexão, é válido concluir essa discussão com o que Paro (1996, p. 384) disse sobre as expectativas criadas em torno desse mecanismo e sobre a lição deixada por esse processo eletivo:

Certamente o impacto das eleições sobre a democracia na escola ficou muito aquém do esperado pelos mais otimistas que queriam, senão todos, pelo menos um grande número de pessoas, entre pais, alunos, funcionários e professores, participando intensamente das decisões da escola pública. O que se deu, na verdade, além da ocorrência importantíssima de um novo clima de liberdade de expressão [...], foi que a participação mais ativa ficou por conta de alguns poucos elementos mais persistentes em suas ações. Mas, a lição importante a tirar parece ser precisamente a respeito da importância de se contar com pessoas que se dispõem a participar

democraticamente, porque, mesmo contando com reduzido número de adeptos atuantes, a prática democrática tem conseguido imprimir uma nova qualidade nos rumos das ações desenvolvidas no interior da escola. (PARO, 1996, p. 384).

O percurso para a democratização da gestão escolar é longo e cheio de desafios. Certamente, com a eleição dos diretores escolares, espera-se que esse processo se torne mais real e que a escola seja conduzida para uma convivência democrática, com mais diálogo, com relações de confiança mais concretas e com maior participação de todos da comunidade escolar na gestão e nos processos decisórios da unidade de ensino, de tal modo que as condições de uma educação de qualidade sejam construídas e usufruídas coletivamente.

3 Algumas considerações finais

Este estudo de revisão bibliográfica sobre gestão democrática na escola e eleição de diretor buscou discutir e identificar, de certo modo, o arcabouço legal e teórico que sustenta algumas das principais produções sobre essa temática, verificada na literatura educacional brasileira. A discussão sobre esse assunto não se esgota nesse trabalho. As possibilidades e limitações desse mecanismo de gestão democrática, a importância do papel desempenhado pelo diretor eleito pela comunidade escolar, por exemplo, não foram debatidas aqui, mas consideramos fundamentais na compreensão do histórico e do panorama atual acerca das eleições diretas para diretor das escolas públicas do Brasil.

Os autores revisados convergiram para a compreensão de que a gestão democrática na escola precisa ser potencializada através da construção e efetivação de um conjunto de mecanismos articulados e fundamentados no diálogo, na transparência, na participação coletiva e na autonomia. A eleição de diretor escolar é apenas um entre esses mecanismos, que apesar de não garantir sozinha a democratização da gestão, o poder de escolher o diretor que melhor contemple os anseios da escola já constitui num importante avanço na perspectiva democrática.

Por fim, fica nítido o entendimento que a construção do ambiente democrático na escola pressupõe o enfrentamento diário dos aspectos do modelo de gestão patrimonialista, burocrático e empresarial, com presença muito marcante ainda no cotidiano escolar do sistema de ensino público no país.

4 Referências bibliográficas

BRASIL. **Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília-DF: Senado, 1988.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Brasília-DF: Senado, 1996.

- BRASIL. **Plano Nacional de Educação - PNE, Lei 13.005 de 25 de junho de 2014.** Brasília-DF: Congresso Nacional, 2014.
- BRASIL. **Projeto CNE/UNESCO - Desenvolvimento, aprimoramento e consolidação de uma educação nacional de qualidade.** Brasília-DF: Conselho Nacional de Educação, 2014.
- DOURADO, Luís Fernandes. **Democratização da escola: eleições de diretores, um caminho?** Goiânia: UFG, Dissertação de Mestrado, 1990.
- DOURADO, Luiz Fernandes. **Gestão da educação escolar.** Brasília-DF: Universidade de Brasília - Centro de Educação a Distância, 2006.
- HORA, Dinair Leal da. **Gestão Democrática na Escola: Artes e Ofício da Participação Coletiva.** Campinas-SP: Papyrus, 1994.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e Gestão da Escola: Teoria e Prática.** São Paulo: Heccus Editora, 2013.
- LÜCK, Heloísa. **Concepções e processos democráticos de gestão educacional.** Petrópolis-RJ: Editora Vozes, 2013.
- LÜCK, Heloísa. **Gestão Educacional: uma questão paradigmática.** Petrópolis-RJ: Editora Vozes, 2015.
- MENDONÇA, Erasto Fortes. **Estado patrimonial e gestão democrática do ensino público no Brasil.** Campinas-SP: Educação & Sociedade, ano XXII, n. 75, p. 84-108, ago. 2001.
- NETO, Antônio Cabral; CASTRO, Alda M. D. A. **Gestão escolar em instituições de ensino médio: entre a gestão democrática e a gerencial.** Campinas: Educação Soc., v. 32, n. 116, p. 745-770, jul.-set. 2011.
- PARO, Vitor Henrique. **Eleição de diretores de escolas públicas: avanços e limites da prática.** Brasília-DF: Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, v. 77, n. 186, p. 376-395, mai/ago, 1996.
- PARO, Vitor Henrique. **Eleição de Diretores: a escola pública experimenta a democracia.** São Paulo: Xamã, 2003.
- PARO, Vitor Henrique. **Gestão democrática da escola pública.** São Paulo: Cortez Editora, 2016.
- PARO, Vitor Henrique. **Gestão escolar, democracia e qualidade do ensino.** São Paulo: Intermeios, 2018.
- SCALABRIN, Ionara Soveral. **Gestão democrática do ensino e eleição de diretores.** Curitiba-PR: UFPR - XI ANPED, 2016.
- SOUZA, Ângelo Ricardo de. **Explorando e construindo um conceito de gestão escolar democrática.** Belo Horizonte: Educação em Revista, v. 25, n. 03, p.123-140, dez. 2009.

POLITIZANDO QUESTÕES DE MORTE, HUMANIZAMOS A VIDA!

Ivete Iara Gois de Moraes¹

Adriana Souza Ribeiro Cavalcante²

Paula Steger³

Márcia Amaral Corrêa Ughini Villarroel⁴

Josiane Carolina Soares Ramos Procasko⁵

1. Politizando questões

Pensar em Políticas Públicas como tema transversal entre Educação e Saúde, relacionando as temáticas de Morte, é reconhecer que o processo de remodelação e humanização do sistema de saúde no Brasil não se iniciou em 1988 com a implementação do Sistema Único de Saúde (SUS⁶), tem seu processo histórico e permanece em constante (re)construção nestes tempos pandêmicos. Estas transformações são o resultado de um processo vivenciado através de Políticas que concretizaram propostas da conformação de um modelo público de Atenção integral em Saúde tendo em vista que, a atenção integral engloba o ciclo vital em toda sua amplitude, incluindo a morte. Estas conquistas foram instituídas por lutas em diferentes instâncias de estruturação da atenção à saúde no início das décadas após 1980, em diferentes cenários Brasileiros, unidos em prol do benefício social baseado nos

1 Enfermeira Emergencista. Aluna do Mestrado Profissional em Informática na Educação do IFRS Campus Porto Alegre (2021). Acadêmica do curso de Psicologia (2021). Especialista em: Emergência, Educação em Direitos Humanos, Informação Científica e Tecnologia em Saúde. E-mail: psicoivethe@gmail.com.

2 Enfermeira Emergencista. Especialista em Urgência e Emergência, e Enfermagem do Trabalho, Saúde Coletiva. Aluna do Mestrado Acadêmico do Mestrado em da Escola de Enfermagem da UFRGS (2022). adrianaribeiro@hcpa.edu.br.

3 Enfermeira Emergencista e Intensivista. Especialista em Controle de Infecção. Email: psteger@hcpa.edu.br.

4 Professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul Campus Porto Alegre. Pedagoga, Mestre em História e Filosofia e Doutora em Psicologia e Educação. E-mail: marcia.moraes@poa.ifrs.edu.br.

5 Professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul Campus Porto Alegre. Mestrado e Pós Doutorado em Educação. E-mail: josiane.amaral@poa.ifrs.edu.br.

6 A partir deste momento, no texto onde se lê “Sistema Único de Saúde” usaremos a sigla “SUS”.

princípios da universalização, da equidade, da integralidade, da descentralização e, principalmente, da construção participativa da população em geral e do nascimento dos Cuidados Paliativos como política pública (BRASIL, 2000).

Os princípios e diretrizes do SUS carecem da compreensão a partir de uma perspectiva histórica e epistemológica, que conceba este processo a partir de ato político, social e humanizador de políticas que expressam o conceito de doença sob uma ótica de direitos humanos Brasileiros que baseando-se: a) Na na Constituição Federal de 1988 que impõe a Seguridade Social como prática a ser vivenciada em todos os âmbitos que incluem Saúde e Adoecimento populacional; b) Na lei Orgânica da Saúde, n.º 8.080 de 1990 que dispõe principalmente sobre a organização e regulação da Saúde no território Nacional. Estes são pilares que sustentam as ações de promoção, prevenção e proteção, ligadas ao direcionamento da participação popular em diferentes contextos. Protegendo a vida e a morte através de articulações garantidas pelo Sistema Público de Saúde de abrangência nacional que enfatizam a dimensão humanista de metodologias ativas, ampliando a educação forma de participação de professores e alunos à práticas educacionais que contemplem políticas públicas (BRASIL, 1990; 2000; 2006; 2015).

1.1 Humanizando a questão

Nesta direção, é importante ressaltarmos neste texto a questão da “Humanização a partir do olhar no SUS”, pois este será um conceito importante no discurso desta escrita. Este ponto onde a humanização das práticas de Saúde se liga à própria Política de Humanização é um elo para a compreensão que centraliza no sujeito/cidadão o privilégio da ação em Saúde que tem como norteador: Saúde como direito de todos e dever do Estado, a partir da ênfase na descentralização e municipalização das ações de saúde (BRASIL, 2000; 2006; 2015). De modo básico, estes são os sentidos norteadores que nos permitem compreender as dinâmicas e estratégias que organizam o SUS sob a égide destes princípios doutrinários comuns, de caráter social, político, histórico e democrático que conglomeram não só doença, mas a Saúde em todo o ciclo humano vida. Sendo assim, humanizar é uma manifestação da inclusão de diferenças nos processos de gestão e de cuidado, em todos os âmbitos do ciclo vital.

Desta construção, em 2003 nasceu a Política Nacional de Humanização (PNH)⁷, a qual legitima uma prática de aplicabilidade dos princípios do SUS no cotidiano dos serviços de saúde, produzindo mudanças nos modos de gerir e cuidar, a partir de práticas pautadas por um modo crítico, reflexivo e sensível às necessidades humanas básicas. Humanizar, na leitura e entendimento deste

⁷ A partir deste momento, no texto onde se lê “Política Nacional de Humanização”, usaremos a sigla “PNH”.

texto, se traduz por complexidades e controvérsias incluídas no âmbito da gestão e do cuidado que materializam-se no cotidiano do SUS, construindo-se a partir de práticas de gestão e de cuidados coletivos compartilhados, que se reproduzem em formas sensíveis de cuidar e organizar o trabalho em Saúde, independente de adoecimento e cura ou adoecimento e processos de morte (BRASIL, 2015). Cabe-nos ressaltar que a maior parte das ações e práticas em Saúde foram construídas de maneira a privilegiar a Vida, negligenciando que a Morte faz parte do ciclo vital humano, este processo colocou a morte como tema renegado, expulso dos bancos escolares e acadêmicos e fora da transversalidade..

1.2 Caminhos Metodológicos

Visualizarmos a realidade de políticas construídas parcialmente ou que estão por construirmos no futuro em relação à temática da morte é uma necessidade humana básica. Após Dezembro de 2019⁴, quando o CoV(SARS-CoV-2)⁸ causou a doença respiratória da COVID-19 pela primeira vez em Wuhan, província de Hubei na China, posteriormente disseminando-se em viagens por terra ou pelo ar, para o mundo, estamos à mercê da fragilidade humana. O sentido deste fato, parte do singular, se direcionando ao coletivo, invadindo espaços onde uns estão impreterivelmente ligados aos outros pela capacidade de virulência desta doença, pelo adoecimento, a morte ou a possibilidade de sobrevivência com sequelas (físicas, econômicas, políticas, sociais, culturais, psicoemocionais). Toda esta complexidade suscita enigmas, interrogações de interpretação e de ação, que exigem múltiplos olhares, abordagens diferenciadas que questionem os “ângulos em que o para que, intimamente ligado ao como, em favor de que e, de quem, ao contra que e contra quem conhecer é o centro orientador mesmo da delimitação do que conhecer”, relacionado a esta nova configuração pós-pandêmica, como possibilidade de pensarmos currículos escolares articulados, transversais, e humanizados. ligados a temáticas da morte (FREIRE, 1978, p. 112). É pertinente ressaltar que a metodologia utilizada foi a de uma reflexão teórica qualitativa baseada na literatura científica, relacionada ao tema proposto, com breve revisão bibliográfica de contribuições dos estudos críticos direcionados por metodologias reflexivas de investigação e reformulação de pensamento social onde,

8 “Os coronavírus (CoVs) são vírus de RNA que causam doenças respiratórias e entéricas com patogenicidade variável em humanos e animais” (LATINNE et al, 2020). LATINNE, Alice et al. (25 de agosto de 2020). «Origin and cross-species transmission of bat coronaviruses in China». Nature Communications (em inglês). 11 (1). 4235 páginas. Bibcode:2020 Nat-Co..11.4235L. ISSN 2041-1723. PMC 7447761 Disponível: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC7447761/> Acesso em 29 de Out. 2022.

observa-se que há poucas referências que envolvam a formação de educadores e professores e as questões da morte, o que indica a necessidade de se propiciar um espaço no qual eles possam expressar suas emoções e sentimentos com relação ao tema e suas dificuldades diante das crianças e jovens que estão vivenciando perdas (JUNQUEIRA; KOVÁCS, 2008, p. 517).

Nesta conjuntura, é imprescindível cruzarmos perspectivas com o ponto de vista de Gabriela Lotta (2019), na crença de que estes são novos tempos, em um espaço diferenciado e emergencial, que está sob perspectivas de uma pandemia com impacto de múltiplos significados sobre nossa compreensão da morte como possibilidade humana. Assim sendo, é significativo reconhecer que “essa geração é marcada por múltiplos modelos e formas distintas de análise sobre o objeto e por produções disseminadas em vários países e continentes” no contexto pandêmico (LOTTA, 2019, p. 17). É impossível pensarmos neste parâmetro social e deixar o tempo passar, sem nos angustiarmos por tudo que deixamos de fazer ou produzir no plano teórico, academicamente, e que poderia reverberar no mundo prático de/da vida, especialmente no que tange ao inserir a morte como parte integrante da vida. A educação deve reconhecer que lhe cabe, em todas as instâncias do conhecimento, educar para a morte e seus processos, pois,

se acreditarmos que a escola pode fazer a diferença – a despeito dos fortes elementos externos à escola que determinam o desempenho escolar –, então, conhecer quais políticas, programas ou ações geram os resultados esperados e em quais contextos de implementação poderia se transformar em instrumentos de equidade social. A meta seria acumular conhecimento que possa relacionar modelos de políticas, instrumentos ou ferramentas, perfil e atuação da burocracia e contexto com o resultado produzido, isto é, identificar seus mecanismos causais e efeitos (GOMES, 2019, p. 60-61).

Estes mecanismos nada mais seriam do que a humanização das temáticas da morte nos bancos escolares, instrumentalizando as pessoas para uma realidade da vida: nada é infinito! Tudo é um ciclo e, o ciclo vital inclui a morte e seus processos, compreender o ciclo vital como um processo finito é reconhecer que a vida tem fases e, que uma delas determina a nossa morte, independente da fase em que estamos vivenciando. Precisamos aceitar a possibilidade de morte para nos libertarmos em direção a uma vida plena, cheia de sentido a cada inspiração, repleta de significados que nos tornam únicos, nos fazem memoráveis em qualquer tempo. Portanto, nossa proposta é de uma reflexão coletiva que parta do individual e proponha que eu, você, cada um de nós possamos vislumbrar a morte em toda sua dimensão e profundidade, confrontando escafandros, subterfúgios, com a única realidade possível: a morte faz parte da vida. Estes são conhecimentos que urgem por ser construídos e devem partir do diálogo com a Educação sobre todas as áreas de conhecimento, em todos os níveis, de forma

natural, não naturalizada, de forma relativa e relacional entre vida, morte e educação. Desse modo, ultrapassando os muros escolares e permitindo a liquidez, a solubilidade junto às nossas vidas onde há uma consciência solidária com a vida e a morte, unindo os seres humanos uns aos outros, conectando-os ao mundo com a vontade de sentido diante da complexidade da vida e da morte (MORIN, 2000; BAUMAN, 2007, FRANKL, 2012).

1.3 Para além da morte como integrante dos cuidados paliativos

No momento em que a morte passou a ser medicalizada, hospitalizada, também em tempos passados, houve um comprometimento de sua contextualização no cotidiano. Acreditamos que a questão da morte em si, ultrapassa a mera associação acadêmica como prática exclusiva dos Cuidados Paliativos⁹, visto que no Brasil iniciativas isoladas e discussões a este respeito principiaram nos anos 70. Entretanto, após a década de anos 90 deu-se início a serviços organizados e estruturados, arquitetados de forma experimental em *Hospices* e /ou ambientes paliativos estruturados (BRASIL, 2020). Esta concepção reflete o entendimento de que,

as doenças ameaçadoras da vida, sejam agudas ou crônicas, com ou sem possibilidade de reversão ou tratamentos curativos, trazem a necessidade de um olhar para o cuidado amplo e complexo em que haja interesse pela totalidade da vida do paciente com respeito ao seu sofrimento e de seus familiares. Este tipo de cuidado foi definido em 2002 pela Organização Mundial de Saúde (OMS) como Cuidados Paliativos (BRASIL, 2020, p.13).

Controlar este emaranhado viés, proveniente dos consequentes sintomas físicos, psicológicos, sociais, emocionais, espirituais, políticos, econômicos e religiosos, é uma questão que ultrapassa um diagnóstico e um tratamento digno que alivie a dor em todas as suas manifestações. Portanto, requer estudo e sensibilidade para vivenciarmos o sentido para com aquele que morre. Neste sentido, este é um texto que procura suscitar mais indagações, tendo em vista que “toda investigação se inicia por um problema com uma questão, com uma dúvida ou com uma pergunta, articuladas a conhecimentos anteriores, mas que também podem demandar a criação de novos referenciais” (MINAYO, 2001, p. 18). A questão primordial é de nos colocarmos diante da morte com um sentido interrogativo, questionando cada situação, cada momento vivenciado, de forma a assumirmos um papel de escuta e de diálogos inadiáveis. Nesta direção, este texto reflexivo parte desta base investigativa, sobre uma abordagem qualitativa, por ancorar-se na perspectiva dialógica em que o sujeito produz sentidos sobre

9 BRASIL, Ministério da Saúde. **Manual de Cuidados Paliativos**/ Coord. Maria Perez Soares D’Alessandro [et al.]. – São Paulo, SP: Hospital Sírio Libanês, 2020. 175p. Disponível em: <https://antigo.saude.gov.br/images/pdf/2020/September/17/Manual-CuidadosPaliativos-vers--o-final.pdf>. Acesso em: 27 de Jun. 2022.

sua prática de ensino e de aprendizagem na interação com a morte em uma proposta de temática transversal. Propondo, desta forma, questões multifatoriais, subjetivas e sensíveis a diferentes realidades humanas e educacionais, onde se compreende que, negar a morte enquanto uma realidade integrada à vida é negligenciar sua ordem vital, além de seu valor de dignidade singular da existência. Politicamente falando, programar e implementar uma proposta onde esta temática transversalizada não exija para além de habilidades técnicas, construídas, propondo uma competência de atuação onde,

a pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis (MINAYO, 2001, p. 21-22).

Esta articulação entre o que se ensina, o que se aprende e o resultante: o que se vive em relação à inserção da morte em seus diferentes contextos vivenciais de espaços educacionais, está para além dos cuidados paliativos. A partir disso, nos cabe o questionamento sobre “qual o limite do bom direcionamento e controle? Qual o limite da capacidade de regramento para não engessar?” (LOTTA, 2019, p. 33). O direcionamento e controle conteudista que exclui a morte dos bancos escolares, tanto nos aprisiona em currículos recheados de lacunas, quanto poderia libertar a temática da morte desengessando-a, nos aproximando da capacidade humana de compreender nossa própria complexidade. Esta necessidade emergente propõe que todas as áreas do conhecimento estejam aptas a construir uma política de vida que inclua a morte em seus processos, no ensino e na aprendizagem. Esta experiência é um processo subjetivo, onde cada pessoa lida de uma forma particular e é afetada em graus diferentes (KOVÁCS, 2016).

A escola sabe que o aluno está vivenciando o luto devido a tantas perdas humanas neste período pandêmico. A própria escola está em luto pela perda de inúmeros alunos, professores e colaboradores do ambiente escolar e neste espaço complexo, de ensino e aprendizagem pode se tornar um espaço de intervenções de acolhimento, de escuta humanizada, pautada por diálogos onde a expressão de sentimentos pode se tornar um processo multifatorial, onde quem ensina também aprende e onde quem aprende encontra espaço para falar sobre a morte de acordo com suas vivências. Esta solidariedade diante do sofrimento é um processo de letramento na questão da morte, de humanizada e humanizadora, livre de preconceitos e com a consciência de que todos nós, humanos, vivemos e morremos, somos finitos. Assim sendo, se faz imprescindível compreendermos que

a morte é um fenômeno que inevitavelmente está atrelado à história de cada ser vivo, e em se tratando especificamente dos seres humanos, ao se tomar em conta seu potencial de pensar de forma abstrata, assim como sua capacidade de pensar temporalmente, estes carregam consigo o temor diante de sua inevitável finitude. Logo, tentar entender as concepções da morte pode ajudar a compreender as limitações humanas (MOURA et al. 2020, p. 10).

Uma possibilidade de construir uma cultura que nos permita reconhecer que precisamos falar sobre a morte em todos os bancos acadêmicos, é criar políticas para a vida que incluam a morte, estabelecendo a inclusão do reconhecimento de nossa própria humanidade, onde individual e coletivamente assumimos a dignidade da finitude. Há um déficit ligado a uma Política pública delimitada em relação à morte e seus processos para além e fora da Política de Cuidados Paliativos, mas é inegável que a morte existe, comprovadamente após esta morte televisionada, apresentada em tempo real em todos os espaços. Nosso olhar sob outra perspectiva, “compreende uma relação intrínseca de oposição e complementaridade entre o mundo natural e social, entre o pensamento e a base material. Advoga também a necessidade de se trabalhar com a complexidade, com a especificidade e com as diferenciações que os problemas e/ou “objetos sociais” apresentam” (MINAYO, 2001, p. 24). Deixar de falar sobre a morte como tema transversal, como uma realidade impregnada de culturalidade, é aceitar certa uma inaptidão que não pode mais existir no ciclo vital humano após a pandemia causada pela COVID-19. Todos perderam alguém nesta pandemia, as perdas humanas foram televisionadas, conectadas mundialmente. Crianças visualizaram a morte em todas as suas manifestações, entre imagens de desenho animado, foram televisionadas imagens de pessoas morrendo na angústia da “fome de oxigênio” em Centros de Tratamento Intensivo (CTI’s), pessoas perderam suas vidas em ruas, caídas em calçadas em alguns países. Em memória destas vidas humanas que não sobreviveram à COVID-19, devemos lutar por políticas educacionais que incluam a morte dentro do ciclo vital.

(In) conclusões:

Se faz possível lembrar que antes da COVID-19 estávamos em nossos cargos e rotinas, atarefados pela continuidade da vida-trabalho-lazer-consumo, protegidos pela nossa “normalidade”. Agora nos tornamos um “nós-ninguém”, direcionados à nossa dimensão ontológica, agora nos tornamos um ser-no-mundo impregnados pela angústia existencial, como nunca estivemos nesta pós-modernidade, uma angústia que não pode mais nos “cortar a palavra”, que urge por diálogos humanizados acerca da morte e suas temáticas (HEIDEGGER, 1989, p. 40). O sentido da vida e da morte, diante da possibilidade de morrer ou de perder

alguém, sem capacidade alguma de negociação financeira ou divina, sem barganhas pela moratória onde o mundo virou um lugar só, nos fez vivenciar angústias desproporcionais, medos com ou sem sentido, nos colocando diante de nossos próprios escafandros vivenciais. Onde nenhum lugar nos garante proteção total contra o Coronavírus e suas artimanhas e, onde a vacina é apenas uma armadura, mas não nos torna imortais. Somos uma geração que sofreu globalmente. Estamos morrendo ainda pela COVID-19, e cada ser humano que morre no globo terrestre deve ser honrado com políticas de Vida, pois as políticas mundiais divergem e suas consequências impactam em todos os sobreviventes do planeta.

Ansiamos pela oportunidade de adquirir planos de saúde privados em prol de uma segurança sanitária. Contudo, agora, estamos todos dependentes e desejosos que o Sistema Único de Saúde (SUS) e seus protocolos públicos nos salvem, nos vacinem no Brasil! Este mesmo Sistema de Saúde, fragilizado por interesses econômicos e políticos corrompidos por uma legislação ilibada por lutas populares, um sistema ilibado pela ética e humanização. Um sistema que agora enfrenta um vírus que massacrou, dizimou vidas humanas indiscriminadamente, vidas desprotegidas e ao mesmo tempo amparadas por políticas públicas e por políticos que negligenciaram estatísticas de morte desde dezembro de 2019. As políticas de proteção à vida, não foram o suficiente para enfrentar tantas mortes, porque dependiam de um governo desdito, ignorante em suas burocracias sem conhecimento científico verdadeiro, (i)legitimado pela arbitrariedade de (in)decisões em emergências.

Não há como desconsiderar números, fatos, que não devem ser vistos ou lembrados apenas como dados estatísticos, mas merecem um olhar humano que enxergue a vida por de trás das probabilidades de vida ou de morte em meio pandêmico. A esperança na Saúde renascerá após 2023, com um novo olhar sobre o panorama pandêmico, com novas estratégias de prevenção e promoção da saúde. Assim, não nos tornaremos uma lápide de mármore social, seremos a bandeira que inquieta a governos e instituições retardatárias, que enfrentará tempos pandêmicos com conhecimento científico e políticas públicas concretas, efetivas. Assim, nenhuma vida seja de qual for a faixa etária, nenhuma vida sequer, será perdida nesta pandemia sem que haja indignação e, sem que nos sintamos capazes de falar sobre estas mortes sempre que possível, sempre que necessário. Calar o ouvido a este sofrimento nos faz omissos, ouvir o sofrimento nos faz humanos. Compreender estas inquietações como urgentes, é ter a consciência de que cada um

tenha a oportunidade de se confrontar com os vários aspectos da morte e do processo do morrer durante sua trajetória acadêmica. Nesse convívio com o tema, achamos imprescindível que o aluno desenvolva habilidades

e atitudes, tanto racionais e intelectuais, bem como emocionais e afetivas (INCONTRI; SANTOS, 2011, p. 80).

Este processo educativo onde a morte sempre foi (sempre será) uma possibilidade na perspectiva durkheimiana onde causas sociais produzem fenômenos coletivos através de um mesmo “corpo biológico”^{10,11} propõe a perspectiva de que enquanto humanos, somos um só corpo /mundo, com mentes lúcidas e insanas, por vezes perversas, mas submetidos a um mesmo desígnio desta existência planetária. O que acontece a uns, repercute em todos, pois é coletivamente que nos humanizamos, é no mundo e com o mundo que passamos a existir. Nesta percepção de vida e de morte, uma abordagem teórica humanizada seria nos aproximarmos da morte sob o olhar de James Hillman¹² (1993), onde poderíamos refletir em uma investida que desprezasse uma balança de juízo moral, nos desprendendo de uma postura egoísta em meio a este processo global de adoecimento, mantendo a consciência de nossa humanidade compartilhada, promovendo um suporte essencial que crie vínculos com a vida, que vislumbre a morte, que nos torne solidários uns com os outros, enquanto humanos e limitados. O contexto dá vida aos conteúdos, dar vida aos conteúdos é transformar palavras em ações transformando o mundo em um espaço humanizado. Portanto, “se existe um sentido na vida, então tem de haver um sentido no sofrimento. O sofrimento é uma parte inextirpável da vida, tal como o destino e a morte. Sem o sofrimento e a morte, a vida humana não está completa”, uma educação que negligencie no ciclo de vida a morte, não pode ser efetiva e humanizada (FRANKL, 2012, p. 61). Assim sendo, para finalizar, acreditamos e pactuamos ao considerar que:

Minha convicção é que não há temas ou valores de que não se possa falar nesta ou naquela área. De tudo podemos falar e sobre tudo podemos testemunhar. A linguagem que usamos para falar disto ou daquilo e a forma como testemunhamos se acham, porém, atravessadas pelas condições sociais, culturais e históricas do contexto onde falamos e testemunhamos. Vale dizer, estão condicionados pela cultura de classe, pela concretude daqueles com quem e a quem falamos e testemunhamos (FREIRE, 1997, p. 53).

Nesta direção, educar para a morte, seria abrir espaços para diálogos humanizados em ambientes de escuta, de fala, de acolhimento, onde além de nossas mãos segurarem o giz na lousa da sala de aula, possamos também dar as mãos em solidariedade, ou até mesmo um abraço, quando não houver algo a ser ensinado ou aprendido, onde a aprendizagem é um coração recebendo outro e a lição a ser ensinada exige algo de nós mesmos, através do contato humano

10 DURKHEIM, Émile. *As Regras do Método Sociológico*. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

11 DURKHEIM, Émile. *O suicídio: estudo de sociologia*. Trad. Monica Stahel. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

12 HILLMAN, James. *Suicídio e alma*. Petrópolis: Vozes, 1993.

pautado por um contexto de políticas educacionais humanizadas e libertadoras no coletivo que aprende e ensina a nos colocarmos no lugar de outrem e, sermos humanos uns com os outros.

Referências:

- BAUMAN, Zygmunt. **Tempos líquidos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2007.
- BRASIL. **Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil**. 16. ed. Organização de Alexandre de Moraes. São Paulo: Atlas, 2000.
- BRASIL. **Lei no 8.080, de 19 de setembro de 1990**. Dispõe sobre as condições para a promoção, proteção e recuperação da saúde, da organização e funcionamento dos serviços correspondentes e dá outras providências (Lei Orgânica da Saúde). Diário Oficial da União, Brasília, DF, 1990.
- BRASIL. **Política Nacional de Humanização**. PNH. Brasília – DF. 2015.
- BRASIL. Manual de Cuidados Paliativos / Coord. Maria Perez Soares D’Alessandro, Carina Tischler Pires, Daniel Neves Forte ... [et al.]. – São Paulo: Hospital SírioLibanês; Ministério da Saúde; 2020.
- BRASIL, Ministério da Saúde. **Manual de Cuidados Paliativos**/ Coord. Maria Perez Soares D’Alessandro [et al.]. – São Paulo, SP: Hospital Sírio Libanês, 2020. Disponível em: <https://cuidadospaliativos.org/uploads/2020/12/Manual-Cuidados-Paliativos.pdf> Acesso em: 27 de Jun. 2022.
- DURKHEIM, Émile. **O suicídio**: estudo de sociologia. Trad. Monica Stahel. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- DURKHEIM, Émile. **As Regras do Método Sociológico**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- FRANKL, Viktor E. **O homem em busca de um sentido**. Ed. Lua de Papel, Lisboa, 2012.
- FREIRE, Paulo. **Cartas à guiné-Bissau**: registros de uma experiência em Processo. 2ª ed., Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1978.
- FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não**: cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Olho d’gua, 1997.
- GOMES, Sandra. Sobre a viabilidade de uma agenda de pesquisa coletiva integrando implementação de políticas, formulação e resultados. In: LOTTA, Gabriela (org). **Teoria e análises sobre implantação de políticas públicas no Brasil**. Brasília: Enap, 2019.
- HILLMAN, James. **Suicídio e alma**. Petrópolis: Vozes, 1993.
- JUNQUEIRA, Maria Hercília Rodrigues e KOVACS, Maria Júlia. Alunos de Psicologia e a educação para a morte. *Psicol. cienc. prof. [online]*. 2008, vol.28, n.3, pp. 506-519. ISSN 1414-9893.

INCONTRI, D; SANTOS, F. S. **As leis, a educação e a morte - uma proposta pedagógica de tanatologia no Brasil**. International Studies on Law and Education. 2011 CEMOrOC-Feusp/IJI-Univ. do Porto. Disponível em: <http://www.hottopos.com/isle9/73-82Dora.pdf>. Acesso em: 27 maio. 2022.

KOVÁCS, Maria Júlia. Curso psicologia da morte: educação para a morte em ação. *Boletim Academia Paulista de Psicologia*, São Paulo, v. 36, n. 91, p. 400-417, 2016.

LATINNE, Alice et al. (25 de agosto de 2020). «**Origin and cross-species transmission of bat coronaviruses in China**». Nature Communications; 11 (1). Disponível: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC7447761/> Acesso em 29 de Out. 2022.

LOTTA, Gabriela (ORG). **Teoria e análises sobre implantação de políticas públicas no Brasil**. Brasília: Enap, 2019.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade**. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MOURA, Hysla Magalhães de et al. Percepção de Morte entre Universitários: Contribuições da Teoria do Gerenciamento do Terror. **Psicologia: Ciência e Profissão [online]**. 2020, v. 40. Acesso em 13 de Nov. 2022. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/1982-3703003195636>>. Epub 25 Nov 2020. ISSN 1982-3703. <https://doi.org/10.1590/1982-3703003195636>.

MORIN, Edgar, 1921- **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 2. ed. São Paulo : Cortez ; Brasília, DF : UNESCO, 2000.

JUVENTUDE E AS POLÍTICAS PÚBLICAS: VIÉSES QUE SE ENTRELAÇAM NA CONSTRUÇÃO SOCIAL DO INDIVÍDUO EM UM CONTEXTO SOCIAL DE DIREITOS A SEREM GARANTIDOS

Laise Almeida Chaves¹
Weliton dos Santos Correa²
Josinete Pereira Lima³
Thabata de Farias Silva⁴
Maria Marize Duarte⁵

1. Introdução

O conceito de juventude é embasado, em termos sociológicos, ao percurso que os indivíduos trilharam como preparação para a fase adulta em vários setores sociais. De acordo com a Organização Mundial de Saúde (OMS) é considerada a faixa etária entre 15 até 24 anos. Ainda que o processo seja visto como fator biológico não podemos esquecer das mudanças também na construção social desse indivíduo, sendo necessária a garantia dos direitos básicos, como educação, saúde, lazer e cultura.

Buscando dialogar com os conceitos de juventude e políticas públicas a presente pesquisa compreende, tal qual Enne (2010), que juventude aprende a dinâmica que convive, formando a sua identidade, discordando totalmente de Oliveira (2008) e Bandeira (2010) que dizem que há uma homogeneidade no processo da juventude, independente de tempo e lugar.

Os dados do IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística) de

-
- 1 Licenciada Plena em Ciências Sociais pela Universidade do Estado do Pará (UEPA). E-mail: laise.chaves@aluno.uepa.br.
 - 2 Licenciado Pleno em Ciências Sociais pela Universidade do Estado do Pará (UEPA). E-mail: weliton175@gmail.com.
 - 3 Doutora em Educação para Ciências pela Universidade Estadual Paulista (UNESP), Professora Assistente da Universidade do Estado do Pará (UEPA). E-mail: josinete.lima@uepa.br.
 - 4 Mestra em Ciências Sociais pela Universidade Federal do Pará (UFPA), Doutoranda em Sociologia e Antropologia pela Universidade Federal do Pará (UFPA), Professora Substituta da Universidade do Estado do Pará (UEPA). E-mail: thabata.silva@uepa.br.
 - 5 Doutora em Ciências Sociais pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), Professora Adjunta da Universidade do Estado do Pará (UEPA). E-mail: marize.duarte@uepa.br.

2021 apontam que a população brasileira está mais velha, uma vez que o quantitativo de pessoas abaixo de 30 anos caiu em torno de 5,4%. No entanto quando é feita análise por região as regiões como Norte e Nordeste ainda possuem uma concentração percentual de jovens (com menos de 18 anos) significativa, em torno de 30% da população total. Sendo uma realidade contraditória quando comprada ao restante do país.

Sendo assim, acredita-se que muito embora o país vivencie um envelhecimento populacional os jovens ainda estão presentes em número expressivo em algumas regiões, acarretando preocupações sobre custo de vida, desemprego, ausência de perspectivas profissionais, educacionais, políticas, econômicas, sociais e na efetivação da gestão do estado para a formulação de políticas públicas.

Dessa forma, utilizou-se conceitos teóricos sobre as duas variáveis (Juventude e Políticas Públicas), construindo sistematicamente um diálogo na possibilidade de originar novas discussões pertinentes sobre o tema.

2. Juventude, políticas públicas e a construção do indivíduo

Na nossa sociedade a juventude se coloca como demanda social muitas vezes por ser considerada um problema. Sendo taxada algumas vezes de irresponsável. Sabe-se que o jovem desafia a sociedade, questiona-a em seus valores e ordem pré-estabelecida. E esse ponto crucial tão provocador marca a juventude e traz pontos de centralização das suas diferentes características.

Seguindo essa percepção, nota-se que a juventude é vista como construção sócio-histórica abrangendo a economia, cultura e relações sociais, enquanto vivencia o processo de mudança inerente ao percurso biológico. O que torna urgentes ações sociais para esse público, que tragam soluções para a sua qualidade de vida.

Não se pode dizer que seja uma tarefa fácil determinar o conceito de juventude, sendo assim, para que não haja reducionismo na ação conceitual, o conceito passa ser determinado pelas transformações ocorridas na realidade, como corrobora Bock; Furtado; Teixeira (2002):

O desenvolvimento das necessidades humanas e das formas de satisfazê-las, ao mesmo tempo em que só são possíveis diante de determinadas relações sociais, provocam a necessidade de transformação dessas mesmas e condicionam o aparecimento de novas relações sociais (BOCK; FURTADO; TEIXEIRA, 2002, p. 90).

Enne (2010) conceitua que os jovens herdaram a dinâmica que vivenciam e a partir delas criam suas identidades, o que vem permitir que seja mutável e autônoma o desempenho de seus papéis sociais. Mas, existem autores como Oliveira (2008) e Bandeira (2010) que determinam a homogeneidade no que concerne a juventude, uma vez que para o primeiro, a juventude passa pelas

transformações com particularidades globais, em determinado intervalo de idades, na completude de seu desenvolvimento físico e mudanças psicológicas. E o segundo, diz que os jovens passam por características que são únicas, não importa o tempo ou lugar.

Entende-se que a juventude seja um processo pelo qual a socialização se concretiza, no sentido de criar possibilidades para os jovens se integrarem na vida social, produzindo e reproduzindo os mecanismos que compõem essa vida e quando a sociedade tem o capitalismo em sua base, esses jovens terão oportunidades voltadas basicamente para o mercado de trabalho como centro de suas vidas, esse aspecto casa de forma sistemática com as políticas públicas, numa vertente apenas educacional, de formação técnica.

A criação de políticas públicas para a juventude são uma das mais discutidas atualmente, por ser vista como essencial aos órgãos públicos com o objetivo de amenizar as dificuldades, das quais os jovens são acometidos e como essas ações surgiram na agenda política.

Essas políticas surgem como uma corrente de deliberações que visam a permanência da estabilidade social ou até mesmo causar reviravoltas e mudar contextos desiguais. Sendo que essas resoluções são pensadas a partir da dinâmica que envolve o contexto social, permeado pelos valores, ideais e visões dos autores dessas medidas, que buscam formas de se chegar a determinados pontos específicos, com a finalidade de consolidar a democracia, a justiça social, bem como a manutenção do poder que as mesmas ações trazem aos que compõe a esfera de poder.

Pode-se dizer ainda, que as políticas são estratégias públicas que visam prevenir ou corrigir situações reais de vários ambientes sociais. Nessa linha de pensamento as políticas públicas vem ser um curso de ação do Estado, condicionado por metas que visam interesses específicos.

Assim, as políticas públicas competem aos Estados, no entanto, implementar essas ações precisa de parcerias de vários órgãos e organismo distintos que tem relação direta ou indireta com as políticas que serão executadas, no sentido de redistribuir os benefícios sociais, os quais os grupos específicos têm direitos, com o intuito de diminuir as desigualdades existentes.

Mas, como identificar se as políticas são públicas? Segundo Thoenig (1985) são cinco itens que caracterizam:

[...] um conjunto de medidas concretas; decisões ou formas de alocação de recursos; ela esteja inserida em um 'quadro geral de ação'; tenha um público-alvo (ou vários públicos); apresente definição obrigatória de metas ou objetivos a serem atingidos, definidos em função de normas e de valores. (THOENIG, 1985, p. 45)

No entanto, há que se definir algumas questões, como a quem se dirige as

políticas públicas? E dentro de um contexto social, não é tarefa fácil, pois Santos (2007), enfatizam que a elaboração de uma política pública, casa com quem decide o quê, em que momento, quais resultados e o público alvo.

É preciso ficar atento as políticas sociais que vem apenas para tapar os buracos das desigualdades ou usurpação de direitos, ainda que aparentemente estejam na agenda política de determinado governo. Camargo (2004) vem dizer que a dinâmica envolvendo as ações sociais perpassa pelos objetivos esperados, como a diminuição da pobreza, a evasão escolar, atendimento em saúde e tantos outros. O mesmo autor reforça que os programas são escolhidos baseado em três elementos, o quantitativo de recursos, o que seria prioritário e quais incentivos surgiriam a partir da ação. Esses pormenores irão determinar se as políticas sociais serão micros ou macros.

No entanto, segundo Souza (2007) existem três meios que podem instigar os realizadores de políticas a executarem determinadas ações nesse sentido, a primeira é apresentar ao público as demandas e seus problemas, pode-se expor de forma mais ostensiva a repetição da situação e seus agravantes e ainda se já foi realizada uma política nessa vertente, evidenciar de que forma está sendo executada e se está dando retorno favorável. Causando discussões coletivas a respeito do pleito, pois essa construção social que atende as demandas, devem ser elaboradas, pensadas de forma coletiva, pelos diversos autores do processo, que visam garantir e efetivar os direitos dos cidadãos.

As Políticas Públicas seriam uma ação coletiva que viabilizam a garantia de direitos prescritos em lei. Por meio das políticas é que os serviços sociais são garantidos de forma abrangente e o direito que fundamenta essas políticas devem ser coletivo, não individual (PEREIRA, 1996).

E ainda quando se remete as políticas consideradas públicas é preciso entender o que seria esse elemento denominado público. Baseado nas discussões de Pereira (1994) o termo diz respeito a coletividade, isto é, não pertence exclusivamente ao Estado, ainda que muitas vezes sejam prerrogativas de execução do mesmo, porém atende a interesses comuns, mesmo sendo projetadas pelo poder privado, torna-se público quando podem ser fiscalizadas pelos próprios cidadãos que são ou não beneficiários daquela política, isso quer dizer que as decisões privadas a respeito das políticas, convergem-se em públicas quando atingem a todos.

De forma mais simples, seria o que não fica obscuro, é visto e executado em larga escala, traz representatividade e torna possível, uma vez que é acessível a todos, e esses todos detém o poder de controlar a execução por parte do governo, fazendo jus a participação popular e ao governo democrático.

A ideia de coletivo na implementação das políticas públicas é corroborada ainda por Battini (2000) quando a mesma enfatiza que as políticas públicas expressam e incorporam as demandas coletivas, os interesses do povo que se

evidenciam nos problemas sociais, levando as discussões sobre o tema na esfera pública, originando programas e ações que atendam aos problemas especificados. Sendo reforçada por Conil (1995) quando esta enfatiza que toda ação efetuada no território, as políticas públicas serão práticas mediadoras, onde as condições de vida, o que os legitima politicamente e suas reivindicações travam batalhas tensas com o poder executor das políticas.

Capella (2007) vem dizer que esse tipo de formulação de políticas não se caracteriza pelas relações das redes e sim nos vínculos criados e que se reforçam entre as entidades e os sujeitos reivindicadores e elaboradores das ações.

Cabe salientar então, que políticas públicas seguem a linha estratégica no sentido de se chegar e amenizar os problemas apresentados, selecionados através de ações que se delimitam por meio de objetivos especificamente traçados nos programas e projetos discutidos e decididos, seja por meio de leis ou decisões governamentais. Isto quer dizer que as estratégias pensadas e executadas serão preventivas e intervencionistas, no âmbito da gestão e execução desses planos.

Nesse sentido, compreende-se que as políticas aqui especificadas, seriam o retorno do Estado, as lutas sociais apresentadas. No entanto, tais questões têm sido padronizadas, no que tange a atender determinados grupos, quando se fala neste especificamente, o viés atuantes se voltam para formação em prol do mercado de trabalho, contrariando as questões sociais mais abrangentes para favorecer projetos voltados para o crescimento econômico.

Baseado nesse contexto economicista, Santos (1994) vem dizer que dentro dessas condições a cidadania é regulada, onde as intervenções sociais saem em detrimento das econômicas, gerando gastos que sobram, não que são pensados e elaborados de forma mais abrangente. O que vem ser reforçado por Cohn (2004) alegando que se os investimentos em âmbitos da saúde e da educação não favorecem aqueles que estão fora do mercado, esse capital serão destinados a políticas fragmentadas, sem contexto estudado e direcionado, alheio aos direitos sociais de todos.

O que vem nos apresentar um panorama de desigualdades, uma vez que há uma complexa rede de proteção social, onde os direitos são garantidos com o intuito contributivo, mas que na realidade, não gera mercado suficiente para todos, o que torna discrepante, a realidade de direitos garantidos e efetivados.

Então, é preciso haver políticas sociais amplas, abrangentes e ligadas entre si, como afirma Cohn (2004) enfatizando que as políticas sociais devem ser universais e atreladas umas nas outras, construídas a partir dos direitos que devem ser garantidos e não somente pelo trabalho como centro de todas as ações.

No entanto, não se pode determinar facilidade nesse processo de elaboração e execução das políticas públicas, visto que, segundo Rua (1998), tais iniciativas somente são colocadas em voga, quando existem campanhas de

enfrentamentos, enquanto isso não acontece, as demandas se tornam apenas debates, discursos, sem contudo, chegar a ser agenda do governo e dependem segundo Lopes (1999), inclusive de financiamento externo e com prazo de validade, desconfigurando o que poderia ser uma política social, passando a ser caracterizado como assistencialismo, pois não gera condições de sustentar as necessidades mais básicas do público alvo pretendido.

Baseado no que discutem (OUTHWAIRE; BOTTOMORE, 1996), a ação política do Estado responde ao conjunto composto pelas necessidades que a vida social traz em um ambiente comunitário, uma localidade, município, estado e país. Com vista a atender uma gama de objetivos da vida coletiva de uma sociedade ou grupo social. Ainda segundo os autores, a análise dessas políticas, perpassa pela forma como os agentes políticos agem e afeta suas decisões. Tais afirmações trazem à baila a discussão política sob uma análise politizada, como espaço de luta na construção de direitos, não enxergando apenas o Estado com centro de discussões políticas. A visão analítica nesse momento, passa a ser no jogo de interesses e grupos interessados, causando conflitos entre os segmentos de uma sociedade marcada por lutas de classes, através dos segmentos definidores de identidades.

Essa visão, dá ao Estado uma atuação mais flexível, pois outros atores entram na discussão e execução das políticas. Nesse contexto, Estado e Governo são percebidos como heterogêneos e conflitantes, pois não atuarão unicamente como reprodutor de capital ou servidor das camadas dominantes. Seu cumprimento se dará para a tomada de decisões referentes às demandas mais complexas a partir de mediações institucionais.

Cunha e Cunha (2002) contribuem sobre o assunto destacando que o debate sobre políticas públicas remete a:

[...] linhas de ação coletiva que concretiza direitos sociais declarados e garantidos em lei. É mediante as políticas públicas que são distribuídos ou redistribuídos bens e serviços sociais, em resposta às demandas da sociedade. Por isso, o direito que as fundamenta é um direito coletivo e não individual (CUNHA; CUNHA, 2002, p. 12).

Aqui o Estado surge como aquele que distribui e redistribui ações políticas, mas não é o único espaço para debate, uma que o mesmo, age na produção de direitos sociais e coletivos realizados por meio de atores sociais que se organizam pública ou privadamente, de forma múltipla. Como enfatiza ainda Cunha e Cunha (2002, p. 12):

[...] embora as políticas públicas sejam reguladas e frequentemente providas pelo estado, elas englobam preferências, escolhas e decisões privadas podendo (e devendo) ser controladas pelos cidadãos. A política pública expressa assim, a conversão de decisões privadas em decisões e ações públicas, que afetam a todos (CUNHA; CUNHA, 2002, p. 12).

Entende-se aqui que as decisões que visem manter o equilíbrio social e provocar no mesmo mudanças de realidade, sendo influenciadas por valores, ideias e concepções que condicionam até mesmo a participação de todos na decisão final, consolidando a democracia, justiça social etc.

No entanto, deve-se colocar na berlinda que as decisões tomadas publicamente, não acontecem de forma passiva, ordenada, muito pelo contrário, a truculência das decisões, causam desordem atingindo os indivíduos e deixam de certa forma, o Estado debilitado e ineficiente no cumprimento das políticas públicas. E política pública social as ações que tem por finalidade os entraves sociais, independente dos julgamentos de valor, os quais a ordem social os submetem.

Mediante várias discussões em busca de soluções teórico-políticas para a proteção social, os infortúnios juvenis ganham força na agenda pública através de políticas focalizadas. Segundo Abad (2002) com o apoio das Nações Unidas, a implementação do Ano Internacional da Juventude em 1985) a temática, obteve repercussão maior em conjunto com a Constituição Federal de 1988, que redefiniu o papel da federação como prioritário na elaboração de políticas públicas, dando aos estados e municípios autonomia para a execução das mesmas, como elenca (Cunha & Cunha, 2002).

Com o surgimento de programas públicos para os jovens, também são criados os Conselhos da Juventude em alguns pontos do país, com esses surgimentos, fomenta ainda mais a implementação de políticas públicas em nível micro, com reconhecimento institucional dos conteúdos juvenis e a afirmação dessas políticas, agregados a isso, criam-se outros movimentos como Fórum da Juventude, Congressos, Secretarias, Movimento Jovem, Núcleo de Pesquisas, Ongs e a Organização Ibero-americana da Juventude e etc.

A partir daí, começa a se formar um novo padrão de políticas públicas, que preparam os jovens para o mercado de trabalho, com o surgimento de programas de capacitação, o que vem ser considerado por Bango (2003) como excludente, pois enxerga os jovens como capital humano, que estão como suporte de crescimento econômico.

Na década de 90, os programas passaram a ter um cunho de redução e prevenção da violência, uma vez que as mortes juvenis aumentaram consideravelmente, mesmo que não tenha solucionado a questão, trouxe reflexões suficientes para a elaboração de políticas públicas mais completas, mesmo que não efetivadas ainda.

Como destaca Novaes (2003) esclarecendo que as políticas elaboradas são escassas, segmentadas, que provocam disputas entre as esferas de governo, muitas vezes não há acordo nos programas elaborados pelo governo federal. O autor continua sugerindo que o maior desafio é a combinação de mecanismos que

contemplem a transferência de renda, a oferta e acesso à educação que capacite para o mercado de trabalho, bem como ações comunitárias que viabilizem a construção identitária desses jovens. O cerne da questão está em agregar todos esses fatores na efetivação das políticas públicas, uma vez que transformar programas em políticas, requer a continuação da mesma, que muitas vezes não ocorre.

3. Conclusão

Portanto, a realidade aqui exposta, torna inviável conscientizar os jovens de seus protagonismos, quando seus direitos não são discutidos, pensados e elaborados por eles, quando as oportunidades não chegam de forma igual até os mesmos, inviabilizando suas ações nessa direção.

Mediante o exposto, os conceitos se tornam relevantes para a compreensão de uma juventude que, segundo os autores aqui citados, tem particularidades únicas, universais e em processo de transformação, no sentido de se construir socialmente, reconhecer seu papel e seu valor enquanto indivíduo.

4. Referências

ABAD, Miguel. **Las políticas de juventud desde la perspectiva de la relacion entre convivencia, ciudadanía y nueva condicion juvenil. Última Década**, Viña del Mar, CIDPA, no 16, p. 119-155, mar. 2002.

BANDEIRA, J. T. S. **Juventude, culturas e cidadanias: diálogos em perspectivas numa ONG na periferia da cidade de Fortaleza**. Tese de Doutorado, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2010

BANGO, J. Políticas de Juventude na América Latina: identificação de desafios. In: **Políticas Públicas: Juventude em Pauta**. Maria V. Freitas e Fernanda C. Papa (orgs), São Paulo: Cortez: Ação Educativa: Fundação Friedrich Ebert, pp 33-55, 2003.

BATTINI, Odária. Extraído do material de apoio para o Curso de Capacitação de Conselheiros Municipais da Assistência Social. Convênio PUC-PR/SECR. Curitiba: set. de 2000 (revisto).

BOCK, A. M. B.; FURTADO, O.; TEIXEIRA, M. L. T. **Psicologias: uma introdução ao estudo da Psicologia**. 13. ed. reform. e ampl. São Paulo: Saraiva, 2002.

CAMARGO, J.M.. **Política social no Brasil: prioridades erradas, incentivos perversos**. São Paulo em Perspectiva, 18(2): 68-77, 2004.

CAPELLA, A.C. Perspectivas teóricas sobre o processo de formulação de políticas públicas. In: HOCHMAN, G.; ARRETCHE, M. & MARQUES, E. **Políticas públicas no Brasil**. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ, 2007.

CONIL, Eleonor M. **Políticas Públicas e Estratégias Urbanas: o potencial po-**

- lítico do conselho de saúde na construção de uma esfera pública democrática. Serviço Social e Sociedade n° 49, Ano XVI, São Paulo: Cortez, Maio de 1995.
- COHN, A. O modelo de proteção social no Brasil: qual o espaço da juventude? In: NOVAES, R.; VANNUCHI, P. (Org). **Juventude e sociedade**: trabalho, cultura e participação. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, p.160-179, 2004.
- CUNHA, E. da P.; CUNHA, E. S. M. Políticas públicas sociais. In: CARVALHO, A.; SALLES, F., GUIMARÃES M.; UDE, W. **Políticas públicas**. (org.) Belo Horizonte: UFMG; PROEX, 2002. pp. 11-26.
- ENNE, A. L. (2010). **Juventude como espírito do tempo, faixa etária e estilo de vida**: processos constitutivos de uma categoria-chave da modernidade. Comunicação, mídia e consumo, 7(20), 13-35.
- LOPES, R. E. Estado, políticas públicas e cidadania. In: LOPES, R. E. **Cidadania, políticas públicas e terapia ocupacional**. 1999. 2v. 539p. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP, Campinas, p.17-62.
- NOVAES, R. Juventude, exclusão e inclusão social: aspectos e controvérsias de um debate em curso. In: **Políticas Públicas**: Juventude em Pauta. Maria V. Freitas e Fernanda C. Papa (orgs), São Paulo: Cortez: Ação Educativa: Fundação Friedrich Ebert, 2003, pp. 115-151.
- OLIVEIRA, R. B. A. **Percepções sobre juventude entre membros do ministério público de Curitiba** – PR. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2008.
- OMS/OPS. La salud del adolescente y el joven em las Américas, D.C., 1985.
- OUTHWAITE, W.; BOTTOMORE, T. (Ed.). **Dicionário do pensamento social do século XX**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1996.
- PEREIRA, Potyara A P. **Assistência social nas perspectivas dos direitos**: crítica aos padrões dominantes de proteção aos pobres no Brasil. Brasília: Thesaurus, 1996.
- PEREIRA, Potyara A P. **Concepções e propostas de políticas sociais em curso**: tendências, perspectivas e consequências. Brasília: NEPPoS/CEAM/UnB, 1994.
- RUA, M.G. As políticas e a juventude dos anos 90. In: RUA, M. G. **Jovens acontecendo na trilha das políticas pública**. Brasília: CNPD, 1998. v. 2, p.731- 752.
- SANTOS, W. G. **Cidadania e justiça**: a política social na ordem brasileira. 3ª ed. Rio de Janeiro: Campus, 1994.
- SANTOS, R.S.; RIBEIRO, E.M. & GOMES, F.G. **Compreendendo a natureza das políticas do Estado capitalista**. Revista de Administração Pública, 41(5): 819-34, 2007.
- SOUZA, C. Estado da arte da pesquisa em políticas públicas. In: HOCHMAN,

G.; ARRETCHE, M. & MARQUES, E. **Políticas públicas no Brasil**. Rio de Janeiro: Editora FOCRUZ, 2007.

THOENIG, Jean-Claude. L'analyse des politiques publiques. In: GRAWITZ, Madeleine; LÉCA, Jean. *Traité de science politique*. v. 4: **Les politiques publiques**. Paris: PUF, 1985. p.1-60.

Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/34438-populacao-cresce-mas-numero-de-pessoas-com-menos-de-30-anos-cai-5-4-de-2012-a-2021>. Acesso em: 18 de agosto de 2022

O ENSINO DA QUÍMICA NA PERSPECTIVA INCLUSIVA: A ÁGUA COMO TEMA GERADOR DE UMA PROPOSTA DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA

Jamile dos Santos Pereira¹

Klebson Souza Santos²

Olívia Maria Bastos Costa³

1. Introdução

Por muito tempo até os anos 50 do século passado, a educação de estudantes surdos no Brasil foi banalizada, por acreditar-se que ensinar para essa minoria de pessoas não seria relevante, pois seria um fardo para o governo e a sociedade dar a devida atenção para esse público. Diante dessa realidade, fez-se necessário a criação de leis que pudessem amparar os estudantes surdos, garantindo que fosse efetivado um ensino especial inclusivo para eles; no entanto, a inclusão de estudantes especiais na rede regular de ensino nem sempre garante que estes não sejam tratados de forma desigual e excludente na sala de aula por seus professores (ROGALSKI, 2010).

A garantia da inclusão de estudantes com necessidades especiais na rede regular de ensino, além de fazê-los se sentir pessoas iguais a qualquer uma, pode ser uma ferramenta eficaz no processo de desenvolvimento intelectual deles (SILVA; ELIAS, 2020).

Silva e Arruda (2014) consideram a ideia de que os professores do ensino regular devem planejar de forma que atenda a qualquer tipo de necessidade, tendo o cuidado de incluir todos os estudantes nas atividades propostas na sala de aula.

1 Licenciada em Química pela Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS). jamilles15@hotmail.com.

2 Prof. Doutor em Química pela Universidade Federal da Bahia - UFBA e Licenciado em Química pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB. Atuando como professor da área de Química – Ensino de Química e Química Geral na Universidade Estadual de Feira de Santana – UEFS. Trabalhando com a Formação de Professores em Química, Educação Ambiental e Ciências de Materiais e Ambiental. klebsonsouzaqa@gmail.com.

3 Mestra em Química Inorgânica pela Universidade Federal da Bahia – UFBA e Licenciada em Química pela Universidade Federal da Bahia – UFBA. Atua como professora da área de Química – Ensino de Química e Química Geral - na Universidade Estadual de Feira de Santana – UEFS. Trabalhando com a formação de professores de Química, processo de ensino-aprendizagem de conceitos químicos e produção de material didático. ombcosta@uefs.br.

Manica e Caliman (2014) discutem algumas habilidades e competências necessárias aos professores que atuam em sala de aula com estudantes com necessidades especiais, afirmando ser necessário que o professor permita que os estudantes reflitam sobre sua realidade e busquem respostas aos desafios do cotidiano. Além disso, o professor deve possuir conhecimento sobre interação social e ter a consciência de que o estudante é um ser em constante evolução.

Entendendo que o professor tem a importante função de realizar o ensino inclusivo na sala de aula, considera-se importante revisar os currículos dos cursos de formação de professores para ter garantidas as disciplinas que forneçam o conhecimento mínimo para atuação em sala de aulas com alunos surdos. Desta forma, os docentes terão preparo suficiente para adaptar suas aulas de maneira que possam atender estudantes surdos e ouvintes. Diante dessa problemática, Kalatai e Streiechen (2012) afirmam que:

A inclusão destes alunos em salas regulares de ensino tem causado muita controvérsia entre os profissionais envolvidos nesse processo. A maioria dos professores, infelizmente, não se sente preparado para trabalhar com surdos e desconhece as técnicas metodologias eficazes para a educação destes alunos (KALATAI; STREIECHEN, 2012, p.2).

Este estudo foi desenvolvido durante a pesquisa do trabalho de conclusão de curso em licenciatura em química, tendo como perspectiva a promoção do ensino de química para performasse inclusiva na educação básica para alunos surdos, formulando possibilidade de inclusão com alternativas ao ensino de Química. Como resultado é apresentado uma proposta de sequência didática voltada para o primeiro ano do ensino médio com metodologia que visa atender às especificidades desse público.

2. Referencial teórico

A educação inclusiva no Brasil: um breve recorte histórico

Segundo Peschuti e Lima (2017), afirmam que até a década de 50, as pessoas que apresentavam alguma deficiência, seja ela física ou psicológica sofriam grande segregação pela sociedade, pois existia a ideia de que essas pessoas não tinham capacidade de aprendizagem ou de exercer alguma função no mercado de trabalho, o que acabava excluindo-as do convívio social.

Miranda (2008) comenta como se caracterizava o tratamento das pessoas com necessidades especiais na antiguidade:

Na Antiguidade, os deficientes eram abandonados, perseguidos e eliminados devido às suas condições atípicas. Na Idade Média, o tratamento variava segundo as concepções de caridade ou castigo predominantes na

comunidade em que o deficiente estava inserido, o que era uma forma de exclusão (MIRANDA, 2008, p. 30).

Jannuzzi (2006) relata que até o início do século XX, a educação das pessoas com necessidades especiais praticamente não existia, e que era baseada no ensino de trabalhos manuais.

Em 1954, como forma de amparar as pessoas com necessidades especiais, surgiram as Associações dos Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) com o intuito de melhorar as condições de vida e proporcionar o desenvolvimento destes. A partir da criação da APAE, as pessoas com necessidades educacionais especiais começaram a ser vistas como indivíduos que necessitam do cuidado e respeito da sociedade (ROGALSKI, 2010).

Os autores Noronha e Pinto (2011) destacam que a educação especial se compromete com o atendimento e educação de pessoas com deficiência e transtornos globais de desenvolvimento em instituições especializadas, já a educação inclusiva proporciona participação de todos os estudantes (com ou sem necessidades especiais) nos estabelecimentos de ensino regular.

Com a finalidade de promover o acesso à educação para estudantes que apresentam necessidades especiais, concretizou-se, em 1994, a Declaração de Salamanca, a qual visa a garantia dos direitos das pessoas especiais de serem incluídas na rede regular de ensino, determinando a obrigatoriedade de adaptação das instituições de ensino para atender estudantes independente das condições físicas, sociais ou linguísticas.

Desta forma a escola contribui para minimizar o preconceito aos estudantes especiais, além de garantir uma aprendizagem mais eficaz para eles. De acordo com a Declaração de Salamanca (1994):

Nós, os delegados da Conferência Mundial de Educação Especial, representando 88 governos e 25 organizações internacionais em assembleia aqui em Salamanca, Espanha, entre 7 e 10 de junho de 1994, reafirmamos o nosso compromisso para com a Educação para Todos, reconhecendo a necessidade e urgência do providenciamento de educação para as crianças, jovens e adultos com necessidades educacionais especiais dentro do sistema regular de ensino e reendossamos a Estrutura de Ação em Educação Especial, em que, pelo espírito de cujas provisões e recomendações governo e organizações sejam guiados (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994, p.1).

A Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência define a deficiência como “toda perda ou anormalidade de uma estrutura ou função psicológica, fisiológica ou anatômica que gere incapacidade para o desempenho de atividade, dentro do padrão considerado normal para o ser humano” (BRASIL, 1999). Assim, existem dois tipos de deficiências: a deficiência natural, ou seja, a pessoa já nasceu com ela; e a deficiência adquirida ao longo

do tempo, seja por acidente ou de qualquer outra maneira. Diante das inúmeras deficiências e/ou necessidades especiais existentes, podemos classificá-las em cinco grupos: visual, auditiva, mental, física e múltipla (BRASIL, 1999).

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) compromete-se com a educação integral reconhecendo que a educação básica deve priorizar o desenvolvimento dos alunos e promover uma educação direcionada ao desenvolvimento pleno e respeitando cada singularidade e a diversidade do público estudantil. É um documento muito importante para a educação inclusiva, pois infere as aprendizagens necessárias ao desenvolvimento dos estudantes durante toda a educação básica, independente das diferenças (cor/raça/cultura), atendendo a cada especificidade dos estudantes (BRASIL, 2019).

O processo de ensino-aprendizagem de química para estudantes surdos

Diante das necessidades especiais que são consideradas mais desafiadoras para o trabalho do professor, podemos citar a surdez, já que estudantes surdos têm maior dificuldade de compreender o que o professor está transmitindo através da fala, quando comparado aos ouvintes. Desta forma, faz-se necessário a presença de um intérprete para traduzir a aula através da língua de sinais (LIBRAS). O desafio é que a maioria das escolas, com estudantes surdos, não dispõe de um intérprete que possa dar esse suporte para todos os professores. Neste sentido, Silva e Oliveira (2016) afirmam que:

Ao trabalhar com os estudantes surdos no espaço escolar, o intérprete de Libras passa a ter um compromisso com a construção do conhecimento desses alunos, interpondo-se como um mediador nesse processo, o que traz novos desdobramentos para sua atuação profissional. Nesse sentido, uma vez que o intérprete está inserido na escola, o trabalho de tradução, interpretação e o trabalho docente, de certa maneira articulam-se na atuação desse profissional, produzindo novas configurações (SILVA; OLIVEIRA, 2016, p.698).

Quadros (2006) ressalta que as necessidades dos surdos não são supridas pela escola, fato este que compromete o desenvolvimento desses estudantes por não lhes oferecer condições mínimas que favoreçam sua aprendizagem.

Segundo Vertuan e Santos (2019, p.5) “o professor não se atenta para a potencialidade da língua de sinais e o que esta pode proporcionar para a apresentação de conceitos para o aluno surdo”, portanto o docente acaba ministrando suas aulas sem considerar as especificidades dos estudantes surdos, e na maioria dos casos, tem a ideia de que o estudante com necessidades especiais não deveria estar incluso na rede regular de ensino, por considerá-lo incapaz de compreender os conteúdos abordados.

Apesar de estarem na sala de aula com os alunos ouvintes, os surdos enfrentam muitas dificuldades e, na maioria das vezes, pelo fato de o professor não estar preparado para apresentar um plano de aula inclusivo para esses alunos, por este motivo, preferem aprová-los de série, ao invés de avaliá-los. A consequência disso é que na maioria das vezes os alunos surdos são aprovados nas disciplinas sem terem os conhecimentos básicos esperados naquele ciclo escolar, contribuindo para que no ano seguinte as dificuldades aumentem (KALATAI; STREIECHEN, 2012).

Pereira *et al.* (2011) afirmam que se compararmos a aprendizagem de surdos com ouvintes, a segunda é mais rápida, já que para os ouvintes existem várias formas de estimular a construção do conhecimento (som, imagens, fala etc.), já para os surdos só temos o visual e a Língua de sinais.

Ferreira *et al.* (2019) destacam as metodologias que têm sido aplicadas por professores na sala de aula com estudantes surdos, as quais ela classifica como: Oralismo, Comunicação Total, Bilinguismo e Pedagogia Surda. O oralismo é a capacidade de fala alcançada pelos surdos, no entanto muitos não compreendem a própria fala, a comunicação total corresponde à união da linguagem oral com a visual, o bilinguismo defende a LIBRAS como primeira linguagem dos surdos e a fala (português) como segunda língua e na pedagogia surda, os estudantes surdos devem ser ensinados por professores surdos, o que facilitaria muito a aprendizagem dos surdos, no entanto em uma sala de aula regular, os ouvintes não seriam contemplados, rompendo com a ideia de educação inclusiva.

Quadros (2006) salienta que as limitações nas práticas pedagógicas adotadas pelos professores de surdos colaboram para que este estudante tenha uma vida escolar insatisfeita, carregando consigo dificuldades em desenvolver atitudes mais básicas do processo educacional, como ler e escrever.

Mendonça, Oliveira e Benite (2017) sustentam a ideia de que há uma necessidade extrema de haver uma adaptação dos profissionais de educação que atuam em escolas inclusivas, a fim de atender melhor os estudantes com necessidades educacionais especiais. Além disso, reforçam ser indispensável a presença de um intérprete de LIBRAS na sala de aula, principalmente quando se refere aos estudantes surdos, mesmo que a maioria dos intérpretes não tenham formação específica em Química, o que acaba dificultando a tradução da fala em LIBRAS.

De acordo com Kalatai e Streiechen (2012), para que os alunos surdos possam ter êxito em seu processo de aprendizagem, é necessário que aprendam LIBRAS desde a educação infantil para que tenham a possibilidade de se comunicar na sala de aula e compreender os conteúdos de forma satisfatória, pois a linguagem dos sinais é a língua principal dos surdos. Além disso, Quadros (2006) chama a atenção para a preocupação do corpo escolar com a proposta curricular, a fim de contemplar as diferenças entre os estudantes.

Guido (2014) chama a atenção para o fato de que os estudantes surdos utilizam a leitura labial como técnica para a comunicação com os ouvintes, e que é imprescindível que os surdos sejam educados de forma bilíngue, já que sua forma de comunicação é gestual e a LIBRAS tem o poder de romper o silêncio desses estudantes. A autora ainda ressalta que os surdos têm o mesmo potencial de aprendizagem que os ouvintes, desde que a Língua de sinais seja levada em consideração.

Considerando a importância da LIBRAS no ensino para surdos, Vilela-Ribeiro et al. (2014) demonstra em seu trabalho intitulado “O ensino de química para alunos surdos e ouvintes: utilizando a experimentação como estratégia didática para o ensino de Cinética Química” a abordagem do conteúdo de Cinética Química, para uma turma contendo dois alunos surdos deixando claro o apoio do intérprete de LIBRAS, no entanto, faz uma ressalva do fato de que os surdos ficaram muito apegados apenas à explicação do intérprete.

Pereira *et. al* (2011) esclarece que mesmo diante de toda a dedicação do sistema educacional para a garantia do ensino dos surdos, ainda há uma defasagem no que se refere às metodologias utilizadas pelos professores para a inclusão destes estudantes, já que o objetivo de promover a aprendizagem dos mesmos não está sendo alcançado.

As situações anteriores revelam as necessidades de interações entre os sujeitos da educação (professores e alunos ouvintes e surdos), podendo ocorrer por intermédio do intérprete e de momentos interativos entre professor- aluno surdo- intérprete- aluno ouvinte.

3. Procedimento de pesquisa

Este trabalho trata-se de uma pesquisa qualitativa, pois não houve coleta de dados para representação numérica (GOLDENBERG, 2004).

Para a construção deste trabalho foi realizado um estudo em documentos e legislações que abordam o ensino especial inclusivo, tais como a Declaração de Salamanca (1994), Constituição Federal (1988), Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996), Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (2018), Base Nacional Comum Curricular 2018 (BNCC) e resoluções do Conselho Nacional da Educação-CNE Nº 2, que são usadas para nortear os estudos sobre esse tema. Assim nesse trabalho buscou-se compreender de que maneira a educação especial inclusiva é tratada perante a lei. Além desses documentos, foi feita a análise de alguns artigos que tratam do ensino de Química inclusivo, com a finalidade de investigar as metodologias de aulas de Química propostas que atendam não somente aos alunos ouvintes, mas também aos alunos surdos.

A partir do estudo dos documentos e artigos foi desenvolvida uma proposta de sequência didática voltada para turmas do primeiro ano do ensino médio,

com o tema “A água como tema gerador para o estudo de conceitos químicos” abordando os conteúdos químicos de: substâncias e misturas, propriedades da matéria e separação de componentes de misturas, fomentando a discussão sobre a poluição e o tratamento da água, seu uso consciente e descarte adequado de produtos químicos.

A sequência didática foi planejada para 7 horas/aulas, organizadas a partir dos três momentos pedagógicos: o primeiro momento é caracterizado como problematização inicial, o qual estimula o aluno a relacionar situações cotidianas com o conteúdo a ser abordado, através de questionamentos que serão respondidos através dos conhecimentos prévios e os construídos na aula; o segundo momento trata-se da organização do conhecimento que visa estudar os conceitos fundamentais para o entendimento científico do que foi problematizado através da mediação do professor; e o terceiro momento é a aplicação do conhecimento, que tem como objetivo empregar o conhecimento adquirido articulando o conceito científico com as situações cotidianas. (DELIZOICOV; ANGOTTI; PERNAMBUCO, 2002).

Diante do contexto da pandemia da COVID-19 que inviabilizou a normalidade do ensino presencial nas escolas, a sequência didática proposta não foi aplicada, portanto o resultado desse trabalho trata-se da construção da proposta de aula, cujo objetivo é apresentar uma metodologia que contemplem turmas com alunos surdos e ouvintes.

Proposta de sequência didática a partir do tema Água

A escolha do tema desta proposta didática decorre da importância da conscientização dos estudantes referente ao uso consciente da água, visando contribuir com a sustentabilidade do planeta, já que a poluição de rios, mares e lençóis freáticos tem sido muito frequente. Esta abordagem permite trazer para o contexto os conceitos de Química, a fim de fazer o aluno relacionar o que está sendo trabalhado na sala de aula com os problemas sociais.

O aluno a partir dos conhecimentos referentes à água potável, água do mar e água poluída, terão condições de reconhecer os contaminantes da água e classificá-los em substâncias ou misturas, o conhecimento das propriedades da água dará suporte para que os alunos possam compreender as propriedades das demais substâncias e o estudo dos processos que ocorrem na estação de tratamento da água, proporcionará que os estudantes conheçam alguns métodos utilizados para a separação de componentes de misturas e identifiquem quais desses métodos são utilizados neste processo.

O estudo dos conteúdos selecionados proporcionará aos estudantes a possibilidade de reconhecer às vivências no cotidiano como instrumento de aprendizagem,

estimulando o consumo consciente da água para evitar desperdícios, o uso e descarte consciente de produtos químicos, a fim de evitar a contaminação dos rios, mares e lençóis freáticos, contribuindo assim para a aprendizagem significativa.

OBJETIVOS:

a) **Objetivo geral:** Estudar o conceito de substâncias e misturas, propriedades da matéria e métodos de separação de componentes de misturas utilizando a Água como tema gerador.

Objetivos conceituais	Objetivos procedimentais	Objetivos atitudinais
1. Estudar o conceito de substâncias e misturas; 2. Conhecer as propriedades da matéria; 3. Estudar os métodos de separação de componentes de misturas.	1. Compreender o conceito de substância simples e composta a partir análise dos possíveis contaminantes da água; 2. Estudar as propriedades da matéria a partir da análise das características da água poluída; 3. Reconhecer os processos de separação de componentes de uma mistura a partir do estudo dos processos de separação utilizados na estação de tratamento de água.	1. Compreender a importância do consumo consciente da água para a manutenção da vida dos seres vivos; 2. Entender a importância do uso e descarte consciente de produtos químicos; 3. Diferenciar substância e mistura a partir da composição química de materiais presentes no cotidiano; 4. Identificar os materiais no cotidiano através do estudo das propriedades; 5. Reconhecer os métodos de separação nos processos do cotidiano;

MATERIAIS E RECURSOS DIDÁTICOS: Quadro, piloto, Datashow, slides, caderno, caneta, experimento, livro, texto, tabelas, jogo.

Aula 01 - Substâncias e misturas

Primeiro momento: problematização inicial

O professor deverá iniciar a aula sondando os conhecimentos prévios dos alunos em uma roda de conversa a partir de questões problematizadoras referentes ao tema Água, que devem ser escritas no quadro para facilitar a compreensão dos estudantes surdos perante o diálogo. As respostas dos alunos deverão ser registradas em seus cadernos. O professor deverá aproveitar este momento para mediar um diálogo referente ao tema água e sua importância para os seres vivos e importância do seu uso consciente.

SUGESTÃO DE QUESTÕES PROBLEMATIZADORAS: 1) Quais substâncias estão presentes em nosso cotidiano? 2) Quais as substâncias mais importantes para a sobrevivência do ser humano? 3) O que queremos dizer quando afirmamos que a água é potável? 4) O que caracteriza ou torna a água não potável? e 5) Você considera a água do mar potável? Por quê?

Orientações: O intérprete participará como auxiliar da aula traduzindo a fala do professor conforme planejamento discutido com antecedência, o professor pode indicar vídeos do canal de Alini Mariot no Youtube para auxiliar na

tradução de conceitos e terminologias da Química.

- O professor deverá exibir o vídeo legendado (para facilitar a compreensão dos estudantes surdos) intitulado “Poluição no Rio São Francisco chama atenção da população” disponível no link: https://www.youtube.com/watch?v=pyANK_9JfC8, o qual mostrará o impacto da contaminação da água.

- Perguntar o que mais chamou a atenção dos alunos surdos e ouvintes ao assistir o vídeo e solicitar que eles representem através de desenhos.

- Por meio do vídeo, estimular os alunos a inferir quais os contaminantes que poderiam ser a causa da poluição do rio São Francisco.

- O professor deverá orientar as respostas dos alunos ajudando-os a compreender que dentre os contaminantes da água, podem conter os contaminantes químicos, físicos e biológicos e citar possíveis exemplos, como os metais (mercúrio; chumbo); agrotóxicos, óleos, amianto etc.

Orientações: O intérprete deverá estar atento à participação dos surdos para mediar a comunicação com o professor e alunos ouvintes e traduzir suas respostas para o professor, a fim de que ele possa registrá-las no quadro para que possam ser analisadas por toda a turma juntamente com o professor.

Aula 2 – Substâncias e misturas

Segundo momento: Organização do conhecimento

Dividir a turma em quatro/cinco grupos (garantindo que surdos e ouvintes estejam no mesmo grupo a fim de proporcionar interação entre ambos) para que realizem uma discussão sobre misturas homogêneas e heterogêneas. O professor deverá estimular os alunos a citar exemplos de seu cotidiano e posteriormente fazer a classificação.

- O professor deverá explicar o conceito de substância e que as mesmas podem ser classificadas em simples e compostas utilizando os exemplos da água e seus contaminantes (metais, pesticidas, plásticos etc.) e exemplificar a água (H_2O) como uma substância composta e o O_2 , H_2 como substâncias simples.

- Explicar o conceito de misturas, sistema homogêneo e heterogêneo. O agrotóxico, um dos contaminantes da água, pode ser utilizado como exemplo de uma mistura, por ser formado por componentes químicos, por exemplo glifosato e deltametrina e alguns elementos podem estar presentes nas formulações dos agrotóxicos, dentre eles: bromo (Br), carbono (C), cloro (Cl), enxofre (S), fósforo (P), hidrogênio (H), nitrogênio (N) e oxigênio (O), e são os mais frequentemente encontrados. O professor deverá discutir que a água poluída pode ser considerada uma mistura heterogênea por apresentar mais de uma fase.

Aula 3 – Substâncias e misturas

Terceiro momento: Aplicação do conhecimento

- O professor poderá falar dos componentes presentes na água “pura”, abordando o significado de “pura” e fazer um comparativo com a água poluída (citar o exemplo da água de rios poluída)

Orientações: O professor deve garantir que os surdos formem duplas com ouvintes para estimular a interação entre ambos.

- O professor deverá mediar uma discussão na sala de aula a respeito dos danos causados à saúde humana após o contato e ingestão de água poluída.

Aula 4 - Propriedades da matéria

Primeiro momento: Problematização inicial

- Neste primeiro momento o professor deverá iniciar a aula sondando os conhecimentos prévios dos alunos utilizando as questões problematizadoras a seguir referente ao tema água e suas propriedades.

SUGESTÃO DE QUESTÕES PROBLEMATIZADORAS: 1) Você já ouviu a frase: “a água é um solvente universal”? O que quer dizer? 2) Como podemos diferenciar os diversos materiais presentes em nosso cotidiano? 3) Quais características conseguimos perceber na água quando a mesma está poluída? e 4) Você já ouviu falar que no Mar Morto (localizado no Oriente Médio) as pessoas conseguem boiar? Como explicar este fato?

- Dialogar com a turma referente aos questionamentos destacando a alteração nas propriedades organolépticas (cor, brilho, odor, sabor e textura) da água quando poluída. Conduzir o diálogo destacando para a turma que o que distingue os materiais são suas propriedades, por exemplo, densidade, ponto de fusão, ponto de ebulição etc. Citar também as propriedades gerais (massa, volume, inércia, impenetrabilidade, compressibilidade, elasticidade, indestrutibilidade).

Segundo momento: organização do conhecimento

- Exibir o vídeo legendado “Propriedades específicas da matéria-parte 3/3- Propriedades Organolépticas da Matéria”, disponível no link: <https://www.youtube.com/watch?v=ku9HAT4Lvqc> e fazer a relação da alteração das propriedades organolépticas (cheiro, cor, sabor) da água quando está poluída.

- Explicar para a turma que os materiais têm propriedades gerais e específicas as quais auxiliam na identificação deles. Deixar claro que quando a água se torna poluída, as propriedades organolépticas - propriedades específicas identificadas pelos nossos sentidos - são alteradas.

- Conceituar densidade, ponto de fusão e ebulição que são propriedades específicas que permitem a identificação dos materiais. No caso da água, apresenta um conjunto de propriedades como: a densidade igual a 1g/cm^3 (a 4°C), ponto de fusão 0°C e ebulição igual 100°C . O professor deverá fazer uma

exposição no quadro dos conceitos de cada propriedade abordada.

- Para trabalhar o conceito de densidade da água, o professor poderá juntamente com os alunos fazer uma comparação entre as características do mar da Bahia e o Mar morto. Essa discussão pode ser mediada através de reportagens que tratem desse assunto/tema.

Terceiro momento: aplicação do conhecimento

Solicitar da turma uma pesquisa sobre outras propriedades da matéria e a construção de um mapa mental referente a essas propriedades. O professor deverá orientar o que é e como fazer o mapa mental.

Orientações: A pesquisa e a construção do mapa mental deverão ser realizadas em casa.

Roteiro de pesquisa: A turma deverá realizar uma pesquisa sobre as propriedades gerais da matéria e registrar as seguintes informações: 1) O conceito da propriedade; 2) Exemplos no cotidiano e 3) Quais os usos e/ou aplicações da/dos matéria/materiais considerando a propriedade física e/ou química?

Orientações para construção do mapa mental: Para a realização individual do mapa mental, o aluno deverá fazer uma combinação de conceitos e imagens que facilitem a construção do conhecimento. É interessante que todos usem imagens, pois elas transferem muitas informações. Deverão ser seguidos os seguintes passos: 1) Buscar as informações e conceitos necessários sobre as propriedades da matéria; 2) Fazer uma conexão entre os conceitos por meio de imagens; ambos devem estar relacionados. As imagens devem representar a aplicação da propriedade no cotidiano.

Orientações: Para auxiliar na realização da pesquisa e construção do mapa mental, os estudantes surdos poderão instalar no celular o aplicativo “Hand Talk”, o qual faz a tradução das palavras (oral e/ou escrita) em sinais de LIBRAS, disponível no Play Store para sistema Android.

Aula 5 - Propriedades da matéria

Terceiro momento (continuação): aplicação do conhecimento

O professor deverá retomar a pesquisa feita pelos alunos abordando as propriedades gerais da matéria utilizando apresentação de slides com imagens que representem cada propriedade geral da matéria. O uso de imagens facilitará a compreensão tanto dos alunos surdos quanto dos ouvintes.

Aula 6 - Métodos de separação de componentes de misturas

Primeiro momento: problematização inicial

Fazer uma abordagem sobre a qualidade da água que chega às nossas casas, através das questões problematizadoras: 1) Você sabe por quais processos a água passa até chegar à sua casa? 2) Conhece ou já ouviu falar sobre algum

processo usado para tratar a água? e 3) Você sabe o que é ou como funciona uma estação de tratamento de água?

- Mostrar no *slide* a imagem de uma estação de tratamento de água e explicar para a turma que a água passa por processos que a purificam;

Segundo momento: Organização do conhecimento

Exibir o vídeo legendado “Estação de tratamento de água - como funciona?” disponível no link: <https://www.youtube.com/watch?v=YcLtPJBjdAc>

- Perguntar para a turma quais foram os processos identificados no vídeo referente ao tratamento de água;

- Abordar os métodos de separação utilizados na estação de tratamento de água (**Coagulação, Floculação, Decantação, Filtração**) através de apresentação de *slides*. Os conhecimentos adquiridos sobre propriedades da matéria darão suporte para o aluno reconhecer qual é o método de separação mais adequado para cada situação.

Aula 7 - Métodos de separação de componentes de misturas

Terceiro momento: aplicação do conhecimento

Sugestão 1: O professor poderá propor uma visita técnica com a turma à Estação de Tratamento de Água de sua cidade, já que nesse ambiente os alunos (principalmente os surdos) terão a oportunidade de visualizar os processos de tratamento de água estudados na sala de aula.

Sugestão 2: O professor poderá construir um jogo de cartas em que algumas delas terão imagens de diferentes tipos misturas e outras cartas terão os nomes dos respectivos métodos de separação estudados. Para a compreensão dos alunos surdos, os nomes das misturas (abaixo da imagem) e os métodos de separação devem ser escritos utilizando o alfabeto em LIBRAS; os alunos, em grupo, deverão fazer a associação correta entre as cartas, relacionando as imagens com as que apresentam o nome do método de separação. O intérprete poderá auxiliar os grupos, caso necessário; ao finalizar o jogo, o grupo deverá aguardar os demais finalizarem para que o/a professor/a faça a correção.

Orientação para avaliação: A avaliação tem por natureza ser processual considerando a participação e o desempenho dos alunos durante as discussões em sala, respostas aos questionamentos nas problematizações iniciais. Será considerada a realização das atividades individuais (construção do mapa mental, pesquisa) e em grupo (experimento, jogo e análise de tabelas em sala de aula).

5. Considerações finais

O ensino de Química especial e inclusivo enfrenta grandes desafios para se concretizar. A partir dos estudos realizados nesta pesquisa foi possível perceber

a presença de poucos trabalhos nesta área, mesmo no contexto atual em que é necessário pensar a sociedade cada vez mais inclusiva. Percebemos também a relevância da formação de professores para efetivação da educação inclusiva, minimizando a defasagem no ensino especial, pois em muitos casos, os cursos de Licenciatura não disponibilizam as disciplinas básicas, cujos conhecimentos são mínimos necessários para a atuação com alunos especiais. O que se percebe é que cada vez mais os surdos são inseridos nas salas de aula regular, mas o sistema educacional não oferece o apoio pedagógico necessário, recursos didáticos e intérprete de LIBRAS que auxiliem a educação especial.

Neste trabalho percebeu-se a importância do sistema de ensino bilíngue em salas de aula com alunos surdos, já que a LIBRAS é a língua primária deles, visto que não basta incluir o surdo na sala de aula, é essencial oferecer condições pedagógicas que visem o desenvolvimento desses alunos, portanto cada vez mais faz-se necessário que o professor desenvolva estratégias de ensino de Química que contemplem os alunos surdos, buscando priorizar sua principal forma de comunicação na sala de aula que é a visão, através do uso da LIBRAS. O estudo dos documentos oficiais fez perceber e sensibilizar ainda mais sobre a importância da educação especial inclusiva, despertando a necessidade do aperfeiçoamento na atuação dos professores da rede regular.

Acredita-se que a sequência didática proposta nesta pesquisa - estruturada em sete aulas a partir de momentos pedagógicos (problematização, organização e aplicação) e abordando os conteúdos de substância e misturas, propriedades da matéria e métodos de separação de componentes de misturas - por priorizar o sistema bilíngue de ensino e utilizar estratégias que exploram aspectos visuais, possa contribuir para o planejamento didático de professores de Química que vivenciam o desafio do processo de ensino-aprendizagem de surdos e ouvintes, contribuam para elevar a qualidade do ensino de Química Especial e Inclusivo no Brasil.

Agradecimentos

Universidade Estadual de Feira de Santana – UEFS, pelo incentivo e apoio para o acontecimento desta pesquisa.

Referências bibliográficas

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/legislacao/constituicao1988/arquivos/ConstituicaoTextoAtualizado_EC%20109.pdf. Acesso em: 10/04/2021.

BRASIL. Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999. Regulamenta a Lei no 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a

Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolidada as normas de proteção, e dá outras providências. p. 1-15. Disponível em: https://www.udesc.br/arquivos/udesc/documentos/Decreto_n_3_298_de_20_de_dezembro_de_1999_15226890440067_7091.pdf. Acesso em: 02/04/2021.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n. 9394/96. Brasília, 1996. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/70320/65.pdf>. Acesso em: 02/04/2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2019. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 13/04/2021.

BRASIL. RESOLUÇÃO CNE/CEB Nº 2, DE 11 DE SETEMBRO DE 2001. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília, 14 de setembro de 2001. Seção 1E, p. 39-40. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>. Acesso em: 13/06/2021.

DELIZOICOV, D.; ANGOTTI, J. A.; PERNAMBUCO, M. M. **Ensino de ciências: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2002. Disponível em: https://kupdf.net/download/ensino-de-ciencias-fundamentos-e-metodos-1_5b-f9ed1ee2b6f5191c4e04c3_pdf. Acesso em: 20/04/2021.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA: Sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais. **Salamanca** – Espanha, 1994. FOUCAULT, Michel. Os anormais. Disponível em: http://perspectivasustentavel.com.br/pdf/educacao/02_DECLARACAO_DE_SALAMANCA_INCLUSAO_EM_QUESTAO_1994.pdf. Acesso em : 20/04/2021.

FERREIRA, M. C. D.; SACRAMENTO, B. M. F. R.; SANTOS, D. W. S. R.; SILVA, T. F. C. Metodologias utilizadas na educação de surdos no brasil. P 1-10, 2019. Disponível em: https://editorarealize.com.br/editora/anais/join/2019/TRABALHO_EV124_MD1_SA70_ID1887_23082019235854.pdf. Acesso em: 03/05/2021.

GOLDENBERG, M. A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais. 8. ed. Rio de Janeiro: Record, 2004. Disponível em: <http://www.unirio.br/cchs/ess/Members/lobelia.faceira/ensino/programa-de-pos-graduacao-em-memoria-social/seminario-de-pesquisa-doutorado-memoria-social/textos/goldenberg-a-arte-de-pesquisar>. Acesso em: 30/07/2021.

GUIDO, M. N. C. O processo de inclusão do aluno surdo no contexto da educação regular. 2014. Monografia de especialização (Pós-graduação em Educação: Métodos e Técnicas de Ensino). Medianeira. Orientadora: Prof.^a Me Silvana Mendonça Lopes. Pág. 1-40, 2014. Disponível em: http://repositorio.roca.utfpr.edu.br/jspui/bitstream/1/5417/1/MD_EDUMTE_VII_2014_86.pdf. Acesso em: 23/05/2021.

JANNUZZI, G. de M. A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI. 2.ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2006. 243p.

Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/w4vBnR8GrZm9VGHZQVrR-qSF/?lang=pt>. Acesso em: 03/04/2021.

KALATAI, P; STREIECHEN, C. E. M. As principais metodologias utilizadas na educação dos surdos no Brasil, Irati, p.1-15, 2012. Disponível em: <https://anais.unicentro.br/seped/pdf/iiiv3n1/120.pdf>. Acesso em: 20/05/2021.

MIRANDA, A. A. B. EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL: DESENVOLVIMENTO HISTÓRICO. Cadernos de História da Educação, [S. l.], v. 7, 2009. Disponível em: <<https://seer.ufu.br/index.php/che/article/view/1880>>. Acesso em: 21 nov. 2022

MANICA, L.E; CALIMAN, G. As características, habilidades e competências exigidas para o docente atuar na educação profissional com alunos com algum tipo de deficiência. B. Téc. Senac. Rio de Janeiro, v.40, nº2, p.54-73. 2014. Disponível em: <https://www.bts.senac.br/bts/article/view/109>. Acesso em: 18/05/2021.

MENDONÇA, N.C. S; OLIVEIRA, A. P.; BENITE, A. M. C. O Ensino de Química para alunos surdos: o conceito de misturas no Ensino de Ciências. Química nova na escola. São Paulo, Vol. 39, Nº 4, p. 347-355, 2017. Disponível em: http://qnesc.sbq.org.br/online/qnesc39_4/07-RSA-88-16.pdf. Acesso em: 13/05/2021.

NORONHA, E. G.; PINTO, C. L. Educação especial e educação inclusiva: aproximações e convergências. p. 1-9, 2011. Disponível em: <https://www.bonsucessomt.com.br/sws/Pasta-PDF-livro/EDUCA%C3%87%C3%83O%20ESPECIAL%20E%20EDUCA%C3%87%C3%83O%20INCLUSIVA.pdf>. Acesso em: 25/05/2021.

PEREIRA, L. L. S.; BENITE, C. R. M.; BENITE, A. M. C. Aula de Química e Surdez: sobre Interações Pedagógicas Mediadas pela Visão. Química nova na escola. Vol. 33, Nº 1, pág. 45-56, fev. 2011. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos_teses/2011/quimica/artigos/aula_quim_surdez.pdf. Acesso em: 10/06/2021.

PESCHUTI, M. Q.; LIMA, R. C. D. de S. A inclusão da pessoa com deficiência no mercado de trabalho. Pedagogia em foco. Iturama (MG), v. 12, n. 7, p. 102-116, jan./jun. 2017. Disponível em: <https://revista.facfama.edu.br/index.php/PedF/article/view/259>. Acesso em: 01/05/2021.

QUADROS, R. M. Estudos Surdos I: Série Pesquisas. Editora Arara Azul. Petrópolis-RJ, 324p, 2006. Disponível em: <https://www.editora-arara-azul.com.br/ParteA.pdf>. Acesso em: 05/03/2021.

ROGALSKI, S. M. HISTÓRICO DO SURGIMENTO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL. Revista de educação do Ideau. Quatro Irmãos RS. Vol. 5, nº12, pg. 1-13, jul. Dez 2010. Disponível em: https://www.passofundo.ideau.com.br/wp-content/files_mf/eca97c3f3c5bda644479e4c6a858f556168_1.pdf. Acesso em: 15/03/2021.

SILVA, A. P.M. da. ARRUDA, A. L. M. M. O Papel do Professor Diante da

Inclusão Escolar. Revista Eletrônica Saberes da Educação. Volume 5, nº 1, p. 1-29, 2014. Disponível em: https://docs.uninove.br/arte/fac/publicacoes_pdf/educacao/v5_n1_2014/Ana_Paula.pdf. Acesso em: 01/03/2021.

SILVA, E. F.; ELIAS, L. C. S. Habilidades Sociais de Pais, Professores e Alunos com Deficiência Intelectual em Inclusão Escolar. Rev. Bras. Ed. Esp., Bauru, v.26, n.4, p.605-622, out. Dez., 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/pmxwddx9qstq7gyW4pGfBDx/?lang=pt>. Acesso em: 25/03/2021.

SILVA, K. S. X.; OLIVEIRA, I. M. O Trabalho do Intérprete de Libras na Escola: um estudo de caso. Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 41, n. 3, p. 695-712, setembro, 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/zNcKDXPgt9V6VPSrRqCb7XR/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 10/03/2021.

VERTUAN, G. S.; SANTOS, L. F. O ensino de Química para alunos surdos: uma Revisão Sistemática. Revista Educação Especial. Santa Maria. v. 32. p. 1-20, 2019. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/3131/313158902044/html/>. Acesso em: 04/05/2021.

VILELA-RIBEIRO, E. B. O ensino de química para alunos surdos e ouvintes: utilizando a experimentação como estratégia didática para o ensino de Cinética Química. Revista Tecné. Bogotá. Sexto Congresso Internacional sobre Formação de Professores de Ciências, 2014. Disponível em: <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/TED/article/view/3390>. Acesso em: 18/03/2021.

ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NA PERSPECTIVA DOS GÊNEROS TEXTUAIS: O LIVRO DIDÁTICO E O TRABALHO COM TEXTOS DISCURSIVOS DA ESFERA ARGUMENTATIVA

Jobson Jorge da Silva¹

Massilon Fragoso de Freitas²

Introdução

O ensino de língua portuguesa tem sido foco de debates e objeto de estudo de muitos Bunzen (2005) Rojo (2005) e Leffa (2012). A partir do ano de 1960, segundo aponta Leffa (2012), os/as pesquisadores/as passaram a refletir sobre a necessidade, naquele momento, de mudanças nos métodos de ensino pautado nas concepções tradicionais de língua, como a exposição e transmissão de conteúdo. Nesse momento, o padrão dito culto carregava o prestígio social para promover a dominação linguística e cultural na escola e na sociedade da época. O/a professor/a como transmissor/a de conceitos normativos e metalinguísticos e o conceito de certo e errado dominavam as salas de aula de Língua Portuguesa e, de certa forma, as perspectivas formativas em instituições de ensino e formação profissional.

Na década de 1990, os esforços de estudiosos/as no ensino de língua materna tentavam costurar tanto teoria quanto prática, dando ênfase na interlocução e refletindo sobre a construção da história e experiências vividas pelos sujeitos em interação. Assim, o ensino de língua portuguesa teria uma ênfase em criar oportunidades para valorizar os saberes silenciados oportunizando o uso dos variados textos circulantes no mundo. A palavra de ordem seria a concepção interacionista, considerando o compartilhamento de saberes entre os/as estudantes e o/a professor/a. A partir de então, segundo Zanini (1999), nessa

1 Doutorando em Ensino pela Rede Nordeste de Ensino (RENOEN) na Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE). Mestre em Educação pela Universidade de Pernambuco (PPGE/UPE). Especialista em Ensino de Língua Portuguesa e Literatura pela Universidade Federal de Lavras (UFLA). Licenciado em Letras Língua Portuguesa e Língua Inglesa pela Universidade de Pernambuco e Licenciado em Pedagogia pelo Cento Universitário Venda Nova do Imigrante (UNIFAVENI). Professor efetivo da rede estadual de Pernambuco na área de Língua Portuguesa. jobson.jorge@upe.br.

2 Licenciado em Letras (Português) e Especialização em Leitura e Produção de Textos pela Univisa e Mestrando em Educação pela Universidade de Pernambuco. fragosomassilon@gmail.com.

concepção horizontal de formação, os/as docentes são considerados/as mediadores/as do processo de aprendizagem.

Diante disso, este estudo objetiva analisar o primeiro capítulo de um Livro Didático de Língua (Se liga na língua: leitura, produção de texto e linguagem: manual do professor) doravante (LDP), à luz da teoria da enunciação e na perspectiva da progressão de gêneros entendendo a visão didática e metodológica desse instrumento pedagógico e do trabalho com gêneros discursivos do tipo argumentativo na perspectiva do argumentar para convencer.

Quanto ao percurso metodológico deste estudo, entendemos necessária uma análise qualitativa de cunho avaliativo-analítico, a partir de três acepções analíticas com relação à enunciação; ao trabalho com gêneros e à estratégia tipológica utilizada para análise da referida coleção. Portanto, as acepções analíticas organizadas são: (1) o conteúdo temático, estilo e construção composicional, em relação à enunciação; (2) a progressão de gêneros, quanto ao trabalho com gêneros e (3) argumentar para convencer, quanto à estratégia tipológica. O estudo desenvolveu as análises a partir de leitura crítica do primeiro capítulo do LDP, “Se liga na língua: leitura, produção de texto e linguagem”, manual do professor, 9º ano, dos autores Wilton Ormundo e Cristiane Siniscalchi da editora Moderna (ORMUNDO; SINISCALCHI, 2018).

Diante do exposto, todo texto pode ser tomado como gênero discursivo constituído pela enunciação em sua composição, pois, segundo BAKHTIN (1997) a enunciação é o resultado da interação entre dois indivíduos, é por essa razão que a análise será realizada com o Livro Didático de Português (LDP) na perspectiva da recepção do/a aluno/a e do/a professor/a.

Assim, organizaremos nossa investigação desde a gênese do livro didático, suas primeiras aparições e os métodos utilizados nesses primeiros manuais até a atualidade e suas formatações mais modernas, levando em consideração o livro didático como um gênero discursivo composto de enunciados e inúmeras possibilidades de debates e reflexões, assim sendo, os gêneros usados na composição do livro didático trazem marcas apoiado no pensamento Bakhtiano na construção do **conteúdo temático, estilo e construção composicional**. O acesso aos estudantes de forma democrática e divulgado através dos programas da aquisição do livro didático, e a função social desse material de divulgação do pensamento ideológico e científico.

Livro didático em foco: da gênese à função social

O livro didático constitui-se, enquanto recurso pedagógico, por sua função didático-metodológica em um ambiente que compreende relações de troca, ou seja, de ensino e aprendizagem entre os sujeitos que aprende um determinado

conteúdo. A partir disso, após ter sido negligenciado, tanto pelos historiadores/as quanto pelos/as bibliógrafos/as, os livros didáticos vêm suscitando um vivo interesse entre os/as pesquisadores/as de uns trinta anos para cá. (BATISTA, 2009) “Desde então, a história dos livros e das edições didáticas passou a constituir um domínio de pesquisa em pleno desenvolvimento, em um número cada vez maior de países.” (BATISTA, 2009, p. 549)

Nessa perspectiva, esse tipo de material estabelece uma proposta para mediar a aprendizagem dos/as estudantes e acompanhar/ o trabalho do/a professor/a ao longo do ano letivo. Sendo assim, Batista (2009), afirma que, a impossibilidade de identificar o “livro didático” como objeto “livro” fica evidenciada quando levamos em conta a existência de várias obras didáticas que acompanham outros objetos que não o livro, por exemplo, as cartilhas utilizadas entre os anos de 1940 a 1980.

Sobre as cartilhas, especialmente, podemos considerá-las parte fundante, quanto à gênese dos materiais didáticos no Brasil.

Uma hipótese para o surgimento da cartilha, que deve ser reconhecida de fato como nada menos que um paradigma da alfabetização, é, justamente, a percepção do saber como uma relação de poder: o significado é secundário, porque permitir ao alfabetizando a construção de significados é o mesmo que lhe conferir um poder no ato do conhecimento. Ora, em sociedades caracterizadas pelo domínio de uns sobre outros, o ato de definir significados deve permanecer como atribuição dos primeiros, para que aquela característica se conserve. Nelas, o estímulo à construção autônoma de significados só pode surgir como ato de resistência, contestação, conflito, contradição. (RAMOS, 2005. p, 47)

Seguindo o percurso da discussão acerca do conceito didático, dicionarizado ou pedagógico do LD, apontamos para o surgimento da imprensa como ferramenta de veiculação de informações e, portanto, impulsionadora das primeiras publicações e produções de livros didáticos. Sendo assim, a invenção da imprensa teria provocado a revolução na produção de material didático nas escolas. Contudo, a possibilidade de reproduzir ou construir os próprios materiais não significou grandes avanços em inovação pedagógica, tendo em vista, a instauração da cópia de outros materiais para as atividades escolares. A partir dessa reflexão sobre a gênese do LD, no Brasil e no mundo:

(...) muitos[as] estudiosos[as] do LD como Alaíde Lisboa de Oliveira (1968) Marisa Lajolo e Regina Zilberman (1998) e Magda Soares (1996), defendem a inclusão, na categoria dos livros didáticos, de um conjunto de textos anteriores à invenção da imprensa. Para Magda Soares, por exemplo, o livro didático teria sido uma criação grega e obras como Elementos de Geometria, de Euclides, teriam circulado desde o século 300 a.C. como textos escolares. (BATISTA, 2009, p. 45).

Pensando na invenção do livro didático, conforme apontamos em Batista (2009), podemos refletir sobre a utilização de inúmeros materiais pela escola que não foram produzidos para ela, como a Bíblia e o Código Penal no LD, segundo a Constituição do Império. Além das ordenações legais ou religiosas, conforme registra a história do contexto colonial, outros produtos acabaram sendo utilizados pela escola em contexto comercial ou político, como é o caso das editoras de obras literárias, atualmente. A partir desse cenário histórico, construímos, um conceito raso sobre o livro didático, entendido, segundo Batista (2009) como problemática.

Trata-se desse tipo de livro que faz parte de nosso cotidiano: é adquirido, em geral, no início do ano, em livrarias e papelarias quase sempre lotadas; que vai sendo utilizada à medida que avança o ano escolar e que, com alguma sorte, poderá ser reutilizado por outro usuário no ano seguinte. Seria afinal, aquele livro ou impresso empregado pela escola, para o desenvolvimento de um processo de ensino ou de formação. (BATISTA, 2009, p. 41)

A partir dessa explanação histórica sobre o LD, consideramos relevante apontá-lo como um instrumento de dominação ideológica e cultural. Diante deste contexto, entendemos que, quanto aos textos e impressos didáticos e a diversidade de suas características materiais, discursivas e estruturais decorrem, “de pelo menos três condições: aquelas ligadas a fatores de ordem econômica e tecnológica, de ordem educacional e pedagógica e de ordem social e política”. (BATISTA, 2009, p. 27)

A produção sistemática de material didático para o acompanhamento de professores/as nas escolas está inserida em um contexto de articulação política, ideológica e de dominação curricular que denota intenções propositivas quanto à formação dos/as estudantes em nível básico. Assim, consideramos que certas propostas didáticas não promovem articulações efetivas para a formação integral dos/as educandos/as, mas objetivam centralizar a formação desses sujeitos nos conteúdos curriculares voltados para o universo do trabalho e da atuação técnica.

Livro didático como gênero do discurso

A presente seção objetiva apresentar a concepção de livro didático como gênero do discurso. Expõem-se neste espaço enunciativo a perspectiva que toma o LDP como enunciado num gênero discursivo, no sentido atribuído ao conceito de gênero pelo Círculo de Bakhtin Para abordar o LDP como enunciado em gênero, adotaremos, portanto, a perspectiva sociológica bakhtiniana de análise, segundo a qual o analista reflete, em primeiro lugar, sobre

as formas e os tipos de interação verbal em ligação com as condições concretas em que se realiza, as formas das distintas enunciações, dos atos de fala isolados, em ligação estreita com a interação de que constituem os elementos,

isto é, as categorias de atos de fala na vida e na criação ideológica que se prestam a uma determinação pela interação verbal, a partir daí, exame das formas da língua na sua interpretação linguística habitual. (BAKHTIN, 1929, p. 124).

Neste sentido, em primeiro lugar, discutimos, anteriormente, as condições históricas e sociopolíticas em que se dá o surgimento deste tipo de manual didático no Brasil e no mundo e “as reconfigurações em suas esferas de produção e de circulação (escolas públicas e privadas de ensino fundamental e médio), devido às mudanças educacionais mais amplas, ocorridas no país, no início da década de 70”. (BUNZEN; ROJO, 2005, p. 1-2).

A partir das mudanças históricas que compuseram o campo do estudo, ensino e produção de livros didáticos na área da língua materna, o Português, e dos novos perfis de alunado e de professorado, “diminui o beletismo do ensino de Português. Constitui-se um ensino mais preocupado com a realidade prática, que enfatiza sobretudo gêneros que circulam na comunicação de massa e nas mídias”. (BUNZEN; ROJO, 2005, p. 6)

Assim, entende-se a produção de novos materiais didáticos para apoio aos/às professores/as uma necessidade decorrente das transformações sociais e políticas que interferiram diretamente na estruturação de currículos educacionais, na organização e estruturação de componentes curriculares e, portanto, na produção de materiais didáticos para o desenvolvimento de atividades escolares.

Batista (2001, 2003) mostra que este novo tipo de material, que conhecemos hoje como livro didático, propõe-se a estruturar e facilitar o trabalho de um/uma professor/a, apresentando não somente os conteúdos, mas também as atividades didáticas e organizando-se conforme a divisão do tempo escolar, em séries/volumes e meses ou bimestres/unidades, por exemplo.

Essa concepção de livro didático e os materiais educacionais que dela resultam, por tudo isso, são pouco adequados para responder às exigências apresentadas pelo contexto educacional contemporâneo. Como já se evidenciou anteriormente, esse contexto é marcado pela afirmação da diversidade e flexibilidade das formas de organização escolar, originadas pela necessidade de atender aos diferentes interesses e expectativas gerados por fatores de ordem cultural, social e regional. Para isso, é necessário dispor de um livro didático também diversificado e flexível, sensível à variação das formas de organização escolar e dos projetos pedagógicos, assim como à diversificação das expectativas e interesses sociais e regionais (BATISTA, 2003, p. 49).

Por essa razão, Bunzen (2005), com base nos estudos do Círculo de Bakhtin sobre a intercalação de gêneros defende a ideia de que a origem da configuração atual do gênero LDP advém justamente de uma confluência, para o LDP, de três outros gêneros: a antologia, a gramática e a aula.

Como afirma Bakhtin (1929, p. 106), “um gênero é e não é o mesmo, sempre

é novo e velho ao mesmo tempo”. A gramática e a coletânea de textos são fundidas com um conjunto de instrumentos de normalização das atividades (observar, ler e responder questionários) e com as explicações didáticas, agora não mais realizadas pelo/a professor/a, mas pelos/as novos/as autores/as de livro didático.

A partir do discutido, podemos indicar que a questão para Bakhtin (1929) não é a problemática da “transmutação” dos gêneros, como sugere Marcuschi (2003), mas do processo de produção de um enunciado num gênero do discurso, no caso deste texto, compreendido como o livro didático de língua portuguesa, que pode trazer para o seu interior outros gêneros, outras vozes e outros estilos, compondo, então, o cenário ideal defendido por Bakhtin (1929), enquanto gênero do discurso.

Assim, “estamos diante de uma discussão sobre a re(a)apresentação, declarada ou não, do discurso de outrem, que, mais ainda no discurso didático, deve ser vista como um procedimento normal” (BUNZEN; ROJO, 2005, p. 16). Por essa razão, entendemos os textos em gêneros diversos presentes no LDP como uma forma de discurso reportado típica do gênero, ou seja, “como uma forma específica de apreensão didática do discurso de outrem, em que o autor constrói o seu texto através da intercalação de outros”. (BUNZEN; ROJO, 2005, p. 16-17).

Agora aqui, faz um parágrafo ligando esta seção para a próxima, contando o leitor porque vocês criaram uma seção sobre enunciação. Vocês sabem o porquê mas o leitor não. Lembre-se: avaliador ad hoc AMA esses adornos em textos.

Nas fronteiras da enunciação: diálogos possíveis

Na perspectiva da teoria da enunciação, abordada por Bakhtin, acerca da concepção de linguagem a partir dos estudos de uma língua viva e real debruçada em um capítulo de um livro didático de língua portuguesa da coleção “Se liga na língua: leitura, produção de texto e linguagem”, livro do mestre, 9º ano, dos autores Wilton Ormundo e Cristiane Siniscalchi, 2018) como fonte de investigação demonstrou que o livro é um objeto complexo, ideologicamente multifacetado e recheado de possíveis interpretações. Logo, esse espaço integra o cenário para o trabalho com a perspectiva enunciativa do gênero em questão. Então, segundo Fantí (2003, p. 96) “talvez seja por isso que ainda existem muitos espaços a serem explorados nessa teoria”.

Segundo Machado (1996), o aprofundamento das teorias de Bakhtin fortifica a prática docente e o processo de ensino e aprendizagem voltada para o crescimento linguístico, principalmente do estudante. Assim, são construídos elos a partir dos repertórios culturais e valorados nas atividades sócio discursivas significativas no processo comunicativo, desenvolvidas no âmbito do contexto escolar.

Conforme afirma, Bakhtin/Volochinov,1997[1929], p. 294) “o discurso se molda sempre à forma do enunciado que pertence a um sujeito falante e

não pode existir fora dessa forma”, corroborando com essa definição, Chaguri (2010, p. 231) afirma que “o pensamento Bakhtiniano decorre do pressuposto de que nos constituímos à medida que nos relacionamos com o outro. Questão central de todo o trabalho de Bakhtin reside no fato de que a linguagem é fruto da interação entre sujeitos falantes”.

Nessa perspectiva, as construções dos conhecimentos linguísticos são desatadas nesse processo de trocas dialógicas. Trazendo a partir das reflexões as relações de sentido entre os sujeitos participantes do processo educativo, ancorado na formação sólida e robusta. Assim, retroalimentando a teoria da enunciação com esse processo de construção dos saberes, “desenvolvemos um espaço de entremeio de noções inter-relacionais, que auxiliam no entendimento da linguagem em Bakhtin”. (FANTI, 2003, p. 96).

Nessa construção enunciativa, o caminho traçado por Bakhtin aponta para uma teoria que considera a linguagem como atividade, instituindo os processos reais que “o signo se instaura ideológico e dialógico”. (FANTI, 2003). Assim sendo, tomará como arena de discussão e construção real “o texto como evento que acontece entre discursos e em enunciações precisas”, (MACHADO, 1996, p. 90) junto com os atores dentro do processo de ensino e aprendizagem.

Diante do processo de interação educativa, o livro didático vem sendo um potente instrumento, o qual, ao lado dos estudantes, às vezes, tem sido o único material de acesso aos conhecimentos. O material didático torna-se uma bússola para o educando no desenvolvimento intelectual e sistemático dos conteúdos propostos. Assim, aliado à teoria da enunciação de Bakhtin abrirá as portas do processo de ensino e aprendizagem significativo.

Todo texto se constitui nas fronteiras do dito e do não dito, do verbal e do não-verbal na situação comunicativa concreta. Foi escrito por um eu (autor) para um tu (um leitor ou um outro alguém), assim, a palavra encontra os dois, como ponte no campo do discurso no qual tais fios são guiados pelas construções polifônicas e dialógica pelo fator social, segundo afirma, Bakhtin/Volochinov,1997[1929]. Diante disso, ratifica Ferreira (2004) que a verdadeira substância da língua é constituída pelo fenômeno eminente social, fator determinante para entendermos o que acontece na interação e desenvolvimento linguístico do falante de língua materna. Assim sendo, estabelece um território compartilhado e comum entre quem faz e quem lê o texto.

Nessa abordagem, surgem algumas inquietações de como os textos discursivos na esfera do argumentar para convencer estão postos no livro didático e como são encaminhados para, no processo de aprendizagem, no cotidiano da sala de aula. Como os questionamentos de partida estão posicionados, como o lugar de fala do estudante é valorizado, e como a sequência é construída nessa

perspectiva interacional da língua.

A proposta, então, é criar possibilidades e novas maneiras de ver como o produto da interação entre o texto e o estudante na construção desse projeto linguístico o leva a ser um leitor crítico e responsivo, capaz de reter aquilo que debate com seus pares e compreender a proposta reverberada no livro didático. Os gêneros discursivos nos livros didáticos são entidades carregadas de sentidos e conforme, Bazerman (2006), situados em determinadas enunciações de uso. Por essa razão, “em se tratando da prática docente, pressupõe uma articulação assentada na relação dialógica entre os sujeitos do processo: professor/a e alunos/as” (FERREIRA, 2004, p. 75), construindo uma consciência aberta sobre o entendimento e as trocas interativas para a construção sólida de um ensino de língua eficiente e emancipatório.

Nesse mosaico de intenções do trabalho com textos discursivos, a esfera do argumentar para convencer ganha força nessa construção ideológica, assim, os encaminhamentos teóricos-metodológicos e as escolhas dos textos para o trabalho, o grau de reflexão e leitura, dos estudantes são ampliados junto com o ângulo de entendimento linguístico.

Um dos principais objetivos dos estudos Bakhtinianos é colocar no centro da reflexão o desenvolvimento da linguagem na sua totalidade, ou seja, a construção realizada pelas trocas entre o/a locutor/a e o/a interlocutor/a. É, por isso, então, que Bakhtin/Volochinov, 1997[1929]. Afirma que, “a verdadeira substância da língua não é constituída de um sistema abstrato e nem pela enunciação monológica, mas pelo fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações”.

As ocorrências e circulações dos gêneros discursivos (orais e escritos) estão presentes no cotidiano de todos os falantes da língua materna. Dentro do ambiente escolar não é diferente, circulam cartazes, poemas, avisos, divulgações de trabalhos, além desses textos escritos circulam os textos orais, produzidos dentro do ambiente escolar e fora do cotidiano dos/as estudantes, ou seja, somos bombardeados por inúmeros gêneros discursivos. Dessa maneira Bakhtin (1997) descreve três aspectos caracterizadores dos gêneros:

Esses três elementos (conteúdo temático, estilo e construção composicional) fundem-se indissolúvelmente no todo do enunciado, e todos eles são marcados pela especificidade de uma esfera de comunicação. Qualquer enunciado considerado isoladamente é, claro, individual, mas cada esfera de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, sendo isso que denominamos de gêneros do discurso (BAKHTIN, 1997, p. 158).

Os estudos de Bakhtin (1997), portanto, compreendem esses três elementos fundamentais para ocorrências dos gêneros. O conteúdo temático, o estilo e a construção composicional encontrados nos diversos gêneros discursivos

com suas formas específicas de circulação social. O enunciado (já realizado) e a enunciação (ação de produzir o enunciado) e as categorias da enunciação que nos constituem como ser social.

Conteúdo temático, estilo e construção composicional: análise do LDP

O livro selecionado, “Se liga na língua: leitura, produção de texto e linguagem”, livro do mestre, 9º ano, dos autores Wilton Ormundo e Cristiane Siniscalchi (ORMUNDO; CRISTIANE, 2018), editado pela da editora Moderna, atende as principais exigências do ensino de língua portuguesa para o ensino básico e conta com uma organização didática progressiva para o entendimento e construção do conhecimento linguístico do/a aluno/a. O livro organiza os conteúdos por bimestre e os subdividem em eixos que são relacionados às habilidades e competências, baseados na Base Nacional Comum Curricular, (BRASIL, 2017).

A partir das discussões realizadas, conforme vimos, Bakhtin (1997), aponta três elementos para a ocorrência dos gêneros; o conteúdo temático, o estilo e a construção composicional. Além disso, abordamos na presente análise, a perspectiva da progressão de gêneros da esfera do argumentar para convencer e da sistematização de atividades no LDP escolhido para análise nesse estudo.

O primeiro capítulo traz como tema gerador o “ Protesto” e organiza diversos gêneros, atividades e conteúdo em uma perspectiva didático-progressiva e crítica. A seção do livro, subdivide-se em blocos que propõem atividades distintas como leituras críticas e reflexivas de textos e imagens, proposta de produção textual, questionários, notas complementares e pesquisas na *web*.

QUADRO 01: Poema-protesto

Quem fala em flor não diz tudo.
Quem me fala em dor diz demais.
O poeta se torna mudo
sem as palavras reais.
No dicionário a palavra
10 é mera ideia abstrata.
Mais que palavra, diarreia
é arma que fere e mata.
Que mata mais do que faca,
mais que bala de fuzil,
15 homem, mulher e criança
no interior do Brasil.

Fonte: ORMUNDO; SINISCALCHI, 2018, p. 18

A abertura do capítulo apresenta um poema-protesto, nomenclatura utilizada pelos autores afim de juntar e da voz ao poema introdutório do capítulo. A partir da análise, observamos que o capítulo traz a proposta de promover a reflexão/

criticidade nos/as estudantes a partir do gênero protesto que circula na esfera discursiva argumentativa caracterizada pelo viés tipológico do argumentar para convencer.

Com relação a organização composicional o poema-protesto utiliza-se de uma estrutura de estrofes, versos, tendo em vista a exposição do gênero, entendemos que esse organiza-se, a partir da estrutura do gênero-primário, poema e, portanto, apresenta métrica, rimas, figuras de linguagem. Diante da temática é preciso ancorá-lo no tempo, no espaço e na relação com o/a interlocutor/a para a mensagem ser compreendida. Na combinação de tipologias para promover uma reivindicação social, o poema-protesto, caracteriza-se, pela combinação tipológica com o prolongamento da voz do eu lírico.

Este é um exemplo de como os/as autores/as do livro didático propõe a apresentação do conteúdo temático (poema-protesto), na esfera argumentativa dando voz para os/as interlocutores/as discutirem inicialmente sobre questões sociais. Pode-se observar que existe o uso de palavras não polidas como 'diarria' no quadro 1, até então, não usadas na literatura clássica, mas necessária no encaminhamento da reflexão proposta. Contudo, na esfera escolar que o/a locutor/a está inserido, exige a seleção de palavras e formas cabíveis à proposta reivindicatória.

Após a apresentação do primeiro gênero discursivo (poema-protesto), o livro propõe uma sequência de atividades sobre este gênero e os seus sentidos. O livro deixa explícita que se trata de uma crítica social e propõe questionamentos relevantes para a reflexão e o desenvolvimento crítico do/a estudante/a.

QUADRO 02: atividade

COMO FUNCIONA UM POEMA-PROTESTO?

Como você percebeu, o poema lido discute um problema social. Para aprofundar suas observações, responda também às seguintes questões.

1 Observe os dois grupos sociais opostos a que o texto se refere.

a) Quais são eles?

b) Na quarta estrofe, citam-se homens, mulheres e crianças atingidos pela doença. Que palavras se referem a eles nas três estrofes finais?

c) Na penúltima estrofe, que palavra identifica os responsáveis pela doença?

Fonte: ORMUNDO; SINISCALCHI, 2018, p. 21

Com a análise das questões que formam uma atividade didática no livro e de outras propostas de atividades, entende-se que o livro, apresenta uma configuração relevante para o trabalho do/a professor/a de língua portuguesa. Aborda os questionamentos de forma dialética na arena da construção dos conhecimentos linguísticos. São expostos para os/as estudantes/as os problemas com intenção da resolução e o levantamento de hipóteses, os quais, na interação da aprendizagem fundamenta as bases de uma leitura crítica. Desse modo, o material didático, é uma exceção entre tantos materiais que não promove articulação eficiente nos quesitos; letramento social, leitura crítica, produção escrita e eixos curriculares.

Em uma perspectiva vazia de conteúdo e de sentido na escola, de acordo com Geraldí (2002, p. 127), “a redação escolar implica numa imposição do contexto, não decorrente de uma real necessidade vivenciada pelo aluno. Escreve-se apenas para cumprir exigências”. É uma prática meramente pautada em momentos de artificialidade”. Ensinar redação significa abordar a escrita a partir do que Dolz e Schneuwly (2011, p. 65) denominaram de “gêneros escolares”, ou seja, produtos autênticos da escola que têm como pretensão o desenvolvimento e a avaliação sistemática das capacidades de escrita dos/as alunos/as.

Trata-se do ensino das tipologias: sequências textuais, como descrição-narração-dissertação. Sob essa ótica, o trabalho de produção desses gêneros é feito através de condições artificiais, que não fazem sentido para quem escreve, ou seja, não se leva em consideração o contexto em que se realiza a escrita; os/as alunos/as acabam escrevendo apenas por escrever ou para obterem uma nota. A produção independe do que se escreve, de quem escreve e para quem se escreve.

Em contrapartida, entende-se que um caminho possível para um ensino da escrita enquanto prática social seja a opção pelo ensino de produção textual sob o viés da progressão de gêneros discursivos, estratégia inspirada na sequência didática (SD), para o ensino da escrita, visto que proporciona ao/à aluno/a possibilidades de ter contato com os gêneros discursivos ou com textos de diferentes ordens dos domínios sociais discursivos.

IMAGEM 1: Variedades Linguísticas



Fonte: (ORMUNDO; SINISCALCHI, 2018, p. 18)

Nessa perspectiva de progressão de gêneros discursivos, a imagem 1, apresentada na seção variedade linguística do livro, conteúdo atrelado ao eixo análise linguística e semiótica na BNCC (2017), apresenta uma tirinha composta de linguagem verbal e não-verbal.

As imagens configuram uma narrativa articulada, sequenciando os usos da língua, nos primeiros quadrinhos (“como você não para com isso, vai pra cama”), (ORMUNDO; SINISCALCHI, 2018, p. 18) na sequência (“me avise quando quiser falar sério”) (ORMUNDO; SINISCALCHI, 2018, p. 18) a forma coloquial e a segunda sequência configurada com uma abordagem normativa (“uma vez que não paras, com isso, vais para a cama”), e (“chama-me quando quiseres falar a sério”, ORMUNDO SINISCALCHI, 2018, p. 18). Contrapondo assim, os usos das variedades linguísticas.

Acerca do tema, Bakhtin (1997), afirma que este é “determinado não só pelas formas linguísticas que entram na composição (as palavras, as formas morfológicas ou sintáticas, os sons, as entonações), mas igualmente pelos elementos não verbais da situação”. Assim, consideramos que a construção do conteúdo temático se dá pela necessidade e a finalidade da produção a que se presta. Arelada ao conteúdo temático do capítulo (protesto), ou seja, a atitude de Calvin estabelece um ato de reivindicação com relação a ordem de dormir, momento de descanso e que algumas crianças não conseguem cumprir.

QUADRO 3: Agrupamento de gêneros proposto por Dolz e Schneuwly (2011)

Domínios sociais de comunicação	Capacidades de linguagem Dominantes	Exemplos de gêneros orais e escritos
Protesto	Argumentar para convencer	Poema-protesto; Tirinha; Carta.

Fonte: (DOLZ & SCHNEUWLY, 2011, p. 51)

Acima, apresentamos um quadro proposto por Dolz e Schneuwly (2011), para agrupar os gêneros apresentados pelo livro didático em questão. O quadro organiza os textos a partir do domínio social de comunicação que é o gênero protesto. Isso significa dizer que o capítulo orienta uma prática social crítica. Em seguida, organizamos no quadro, a capacidade maior de linguagem introduzida por essa abordagem, a argumentação. Nesse sentido, pensa-se, especificamente, em uma proposta argumentativa voltada para o convencimento sobre um ponto de vista. Por fim, elencamos os três gêneros principais que circulam em destaque ao longo do capítulo do livro. Assim, o protesto surge como tema central progredindo para o trabalho com os gêneros; poema, tirinha e carta.

Posteriormente, são apresentadas algumas atividades, as quais buscam desenvolver a habilidade escrita para o domínio discursivo do gênero protesto, atividade proposta em equipe indicado na seção (momento de produzir). A atividade, apresenta tópicos e definições subsidiando a produção textual de cada estudante. Nessa proposta, é perceptível a tentativa de conduzir os/as alunos/as à reflexão sobre uma temática considerada atual e polêmica, são apresentados elementos

necessários para a construção de um poema protesto. Diante do percurso estabelecido pelos/as autores/as do livro didático, as atividades proporcionam aos/às estudantes um percurso construtivo com relação à temática do capítulo.

Considerações finais

Para concluir, entendemos relevante a necessidade de revisão de diversos materiais didáticos para utilização em sala de aula e apoio ao trabalho do/a professor/as. Assim, observamos que o LDP pode ser um aliado do/a professor/a apoiando-o/a em diversas situações de ensino e aprendizagem, promovendo estratégias necessárias e úteis para o ensino de língua portuguesa.

Além disso, entendemos a necessidade de afirmar o LDP como gênero do discurso uma vez que a organização de um material didático parte de princípios ideológicos claros que apontam para uma perspectiva de ensino e aprendizagem e para a dominação curricular que todo estado tem de sua educação. Assim, o ensino de língua e os materiais didáticos utilizados nesse contexto estão inseridos no cenário e, portanto, visam promover, no caso do livro analisado, o pensamento crítico, a possibilidade democrática de se protestar, a ampliação dos conhecimentos linguísticos dos estudantes em gêneros distintos com fins próximos.

Referências bibliográficas

- BUNZEN, C. **Livro didático de Língua Portuguesa: um gênero do discurso**. 2005. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular. Ensino Fundamental**. Brasília, MEC. Livro Eletrônico. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 23 out. 2017.
- BAKHTIN, M. M. **Estética da Criação Verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BAKHTIN, M. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1989. (publicação original em 1929).
- BAKHTIN, M. M./MÉDVEDEV, P. N. **El método formal en los estudios literarios: introducción crítica a una poética sociológica**. Tradução Tatiana Bubnova. Madrid: Alianza Editorial, 1994. (publicação original em 1928).
- BAKHTIN, M. **Questão de literatura e estética**. São Paulo: UNESP/Hucitec, (1992).
- BAKHTIN, M. **Problemas da poética de Dostoiévski**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1997.
- BAZERMAN, Charles. **A vida do gênero, a vida na sala de aula**. Gênero, agência e escrita. Tradução e adaptação Judith Chambliss Hoffnagel. São Pau-

lo: Cortez, p. 23-34, 2006.

BATISTA, A. A. G. **O conceito de “livros didáticos”**. Livros escolares de leitura no Brasil: elementos para uma história, p. 41-73, 2009.

BATISTA, A. A. G. **Recomendações para uma política do livro didático**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental, 2001.

BUNZEN, Clécio; ROJO, Roxane. **Livro didático de língua portuguesa como gênero do discurso: autoria e estilo**. Livros didáticos de língua portuguesa: letramento e cidadania. Belo Horizonte: Ceale, p. 73-118, 2005.

BATISTA, A. A. G. **A avaliação dos livros didáticos: para entender o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD)**. In: ROJO, R. H. R. e BATISTA, A. A. G. (Org.). Livro didático de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental, letramento escolar e cultura da escrita. Campinas: Mercado de Letras, 2003. p. 25-67.

CHAGURI, J. P. **As Vozes de uma Política de Ensino de Língua Estrangeira Moderna na Educação Básica do Estado do Paraná**. Acta Scientiarum. Education, Maringá, v. 32, n. 2, p. 225-236, 2010.

DOLZ, Joaquim; SCNHEUWLY, Bernard; NOVERRAZ, Michelle. **Sequências Didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um documento**. In.: DOLZ, Joaquim; SCNHEUWLY, Bernard. Gêneros orais e escritos na escola. Campinas: Mercado de Letras, 2011.

GERALDI, João Wanderley. et al. (orgs.). **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 2002.

FANTI, M. G. C. **A Linguagem em Bakhtin: pontos e pespontos**. VEREDAS - Rev. Est. Ling, Juiz de Fora, v. 7. n. 1-2, p. 95-111, 2003.

FERREIRA, M. B. **A Linguagem e os Processos de Enunciação, Dialogismo e Polifonia**. Olhar de Professor, Ponta Grossa, v. 7, n. 1, 67-75, 2004.

LEFFA, V. **Ensino de Línguas: passado, presente e futuro**. Revista Estudos Linguísticos, Belo Horizonte, v. 20, n. 2, p. 389-411, 2012.

MACHADO, Irene A. **Texto como enunciação**. A abordagem de Mikhail Bakhtin. Língua e Literatura, n. 22, p. 89-105, 1996.

MARCUSCHI, L. A. **A questão do suporte dos gêneros textuais**. Recife: Departamento de Letras do Centro de Comunicação e Artes da UFPE, 2003. (versão preliminar, inédita).

ORMUNDO, Wilton; CRISTIANE Siniscalchi. **Se liga na língua: leitura, produção de texto e linguagem: manual do professor**. São Paulo: Moderna, 2018.

RAMOS, Rossana Regina Guimarães et al. **Cartilhas: um paradigma didático-linguístico da alfabetização no Brasil**. 2005.

ZANINI, M. **Uma Visão Panorâmica da Teoria e da Prática do Ensino de Língua Materna**. Acta Scientiarum, Maringá, v. 21, n. 1, p. 79-88, 1999.

ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NA PERSPECTIVA DOS SABERES DOS ALUNOS DO 2º ANO DO ENSINO MÉDIO SOBRE ADEQUAÇÃO DA ESCRITA

Vanilma Karla Barbosa de Freitas¹

Jobson Jorge da Silva²

Glaudston Diego Queiroz de Aragão³

Introdução

Tendo em vista os gêneros textuais como evento social, ou seja, a concepção da língua construída em um contexto social, no dia a dia, na interação humana, Antunes (2010, p.30) diz que todo enunciado que porta uma função comunicativa apresenta características textuais. Dessa forma, com o intuito de discutir os saberes dos alunos sobre os gêneros textuais e de quais maneiras esse conhecimento pode ser usufruído e as numerosas inserções dessas práticas em diversos processos cotidianos, foi proposto um estudo de campo com estudantes do ensino médio para possibilitar a obtenção de um panorama acerca da compreensão desses estudantes no que concerne aos conhecimentos referentes aos gêneros textuais, e, a partir da análise desses resultados, foram feitas associações às diferentes práticas pedagógicas e suas bases metodológicas.

Antunes (2010, p.31) afirma que “compreender um texto é uma operação que vai além de seu aparato linguístico, pois se trata de um evento comunicativo em que operam, simultaneamente, ações linguísticas, sociais e cognitivas”. Sob essa perspectiva, percebe-se a importância ativa da compreensão efetiva nos diversos níveis e nichos linguísticos-textuais, impactando diretamente no processo

1 Licenciada em Letras na Universidade de Pernambuco (UPE). vanilmalettras@gmail.com.

2 Doutorando em Ensino pela Rede Nordeste de Ensino (RENOEN) na Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE). Mestre em Educação pela Universidade de Pernambuco (PPGE/UPE). Especialista em Ensino de Língua Portuguesa e Literatura pela Universidade Federal de Lavras (UFLA). Licenciado em Letras Língua Portuguesa e Língua Inglesa pela Universidade de Pernambuco e Licenciado em Pedagogia pelo Cento Universitário Venda Nova do Imigrante (UNIFAVENI). Professor efetivo da rede estadual de Pernambuco na área de Língua Portuguesa. jobson.jorge@upe.br.

3 Estudante de Licenciatura Plena em Letras Português e Espanhol na Universidade de Pernambuco (UPE). glaudston.aragao@upe.br.

de ensino-aprendizagem dos estudantes acerca desse conhecimento. Presente desde as turmas primárias da educação, o ensino de língua portuguesa mantém-se apresentando incontáveis lacunas na sua aplicação desde os anos iniciais até os anos finais, tal como será visto no decorrer da presente pesquisa.

O ensino da produção textual

A produção textual no contexto de sala de aula tem por objetivo formar alunos em escritores que consigam elaborar textos adequados aos mais diversos gêneros. Para isso, é imputado à escola o papel de proporcionar aos alunos atividades que visem constituir suas competências de escrita. Essas recomendações podem ser constatadas na Base Nacional Comum Curricular:

Os conhecimentos sobre os gêneros, sobre os textos, sobre a língua, sobre a norma-padrão, sobre as diferentes linguagens (semioses) devem ser mobilizados em favor do desenvolvimento das capacidades de leitura, produção e tratamento das linguagens, que, por sua vez, devem estar a serviço da ampliação das possibilidades de participação em práticas de diferentes esferas/campos de atividades humanas (2017, p.67).

Ao utilizar textos em sala de aula, é possível trabalhar com os alunos as questões históricas do desenvolvimento da língua, as relações entre as diversas variantes linguísticas, os padrões e as organizações sintáticas, as estratégias de redação e questões de estilo, o estudo dos gêneros textuais, as relações entre fala e escrita no uso real da língua, entre outros (MARCUSCHI, 2008, p.51). Dessa forma, o aluno obtém um maior repertório linguístico para atender as demandas do dia a dia.

Sabemos que a comunicação linguística não se dá a partir de unidades isoladas, como morfemas, fonemas ou palavras soltas, mas sim através dos textos. Desse modo, antes de compreender o que é o texto, deve-se primeiro ter noção do conceito de textualidade, que seria a característica estrutural das atividades socio comunicativas e linguísticas realizadas entre os falantes. “Logo, todo enunciado — que porta sempre uma função comunicativa — apresenta necessariamente a característica da textualidade ou uma ‘conformidade textual.’”(ANTUNES, 2010). A textualidade seria o conjunto de critérios semânticos e pragmáticos que farão com que o texto tenha lógica e não seja apenas um aglomerado de frases soltas. Em qualquer língua, e em qualquer circunstância de comunicação verbal, o modo de manifestação da atividade comunicativa é a textualidade ou um gênero textual. (ANTUNES, 2010). Por fim, Antunes afirma acerca da textualidade:

Fazer da textualidade o objeto de ensino não é, pois, ceder às teorias da moda, ou um jeito de — como alguns dizem — deixar as aulas mais motivadas, mais prazerosas, menos monótonas. É muito mais que isso: é uma questão de assumir a textualidade como o princípio que manifesta e que

regula as atividades de linguagem. Ocorre que essa textualidade não acontece de forma abstrata. Acontece sob a forma concreta de textos, linguísticas e socialmente tipificados (2010, p.30).

Após ter a noção de textualidade, deve-se compreender a noção de texto. Recorremos ao texto sempre que temos o desejo de nos comunicarmos. Sendo assim, todo texto é a manifestação de um propósito comunicativo. O êxito da atuação comunicativa está no reconhecimento dessa intenção por parte do destinatário. Essa noção de texto é bastante referida por todos os autores que se ocupam do texto. Segundo Beaugrande (1997, p.10, tradução minha), “o texto é um evento comunicativo em que convergem ações linguísticas, sociais e cognitivas”, visto que, ao se comunicar, o ser humano utiliza dos conhecimentos que possui para obter uma comunicação efetiva. Os textos, além de seus sentidos linguísticos, possuem uma relevância sociocomunicativa, pois estão sempre inseridos em outras atividades do ser humano como parte constitutiva.

O texto, conforme citado, também é a intersecção de ações linguísticas, sociais e cognitivas, sua importância se mostra através de sua presença ser inerente à comunicação. Para Adam (2008, p.107), “o texto não é uma sequência de palavras, mas uma sequência de atos”. Hallyday e Hasan (1989, p.170, tradução minha) definem o texto como “a linguagem que é funcional. Por linguagem funcional, queremos referir aquela linguagem que cumpre alguma função em algum contexto”.

Além do ensino da escrita, a escola não pode deixar de lado o processo da comunicação oral, tendo em vista que, ao escrever um texto, o autor faz o papel do falante e do ouvinte. A escola não tem o papel de ensinar a língua em si, mas os usos da língua e formas não tão comuns de comunicação oral e escrita, como por exemplo relatório e resenha, sendo o foco do trabalho a compreensão, análise e produção textual. Para Marcuschi,

dizer que a análise da língua se limita à sintaxe é reduzir a língua a algo delimitado, pois os aspectos textuais e discursivos, bem como as questões pragmáticas, sociais e cognitivas são muito relevantes e daí não se pode evitar de considerar o funcionamento da língua em textos realizados em gêneros (2008, p.57).

Os gêneros textuais são os textos encontrados no dia a dia e realizados em situações comunicativas recorrentes, visto que todas as áreas da atividade humana, por mais diversas que sejam, utilizam a língua. Devido a esse fator, os modos de utilização da língua são tão variados quanto as esferas da atividade humana. É impossível não se comunicar verbalmente através de algum gênero ou texto, sendo assim, a comunicação verbal só é possível por algum gênero textual. Segundo Bronckart (1999, p.103), “a apropriação dos gêneros é um mecanismo fundamental

de socialização, de inserção prática nas atividades comunicativas humanas”, dessa forma, quando dominamos um gênero textual dominamos uma forma de realizar linguisticamente objetivos específicos em acontecimentos sociais específicos.

A competência sociocomunicativa dos falantes permite que detectem o que é adequado ou inadequado nas práticas sociais, além de realizarem a diferenciação dos gêneros textuais presentes no momento. O contato com os textos no dia a dia, como propagandas, receitas culinárias, manuais de instrução, artigos de revistas, etc., exercita a capacidade metatextual para a construção e entendimento de textos. Bakhtin (1953) diz:

(...). O enunciado reflete as condições específicas e as finalidades de cada uma dessas esferas, não só por seu conteúdo temático e por seu estilo verbal, ou seja, pela seleção operada nos recursos da língua — recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais — mas também, e sobretudo, por sua construção composicional (1992, p.179).

Bakhtin identifica os gêneros como primários e secundários. Os primários (diálogo, carta, situações de interação face a face) são formados a partir de situações comunicativas ligadas a esferas sociais recorrentes, já os secundários são relacionados a esferas públicas e mais complexas de interação social. Ainda em termos bakhtinianos: os gêneros possuem uma forma de composição; tratam-se de entidades escolhidas considerando as temáticas das esferas de comunicação, os participantes e as intenções do locutor; distinguem-se pelo conteúdo temático e pelo estilo.

Para Schneuwly (2004), o gênero pode ser considerado como uma ferramenta, tendo em vista que o enunciadador age discursivamente em determinada situação definida por uma série de critérios com a ajuda de um recurso — o gênero. A escolha do gênero se dá a partir dos parâmetros da situação que guiam a ação e determina a relação meio-fim, sendo essa a estrutura básica de uma atividade mediada. Entende-se o domínio do gênero como o domínio da situação comunicativa, podendo se dar através do ensino das aptidões exigidas para a realização de determinado gênero. É aí que surge a necessidade do professor de agir ativamente em sala de aula, para assim, auxiliar os alunos no desenvolvimento da sua compreensão acerca dos gêneros textuais aprendidos em sala de aula. Assim, apenas por meio de uma prática pedagógica efetiva, tais dificuldades serão amenizadas, podendo assim, aos poucos, sanar essas lacunas.

Segundo Bronckart (1999), em uma ação de linguagem, o agente precisa tomar uma série de decisões nas quais é necessário ter competência para realizar. Essas decisões dizem respeito à escolha do gênero mais adequado, à organização do conteúdo temático e à escolha de mecanismos de textualização e enunciativos. A escolha dos gêneros deverá levar em consideração os objetivos, o lugar social e os papéis dos participantes.

Para Schneuwly & Dolz (2004), o gênero é usado como uma forma de articulação entre as práticas sociais e os objetos escolares, principalmente em relação ao ensino da produção e compreensão de textos. Toda ação de linguagem exige por parte do sujeito diferentes capacidades, como: adequar-se às características do contexto e do referente, de mobilizar modelos discursivos e de dominar as operações psicolinguísticas e as unidades linguísticas. Fica a critério do produtor escolher, entre as sequências disponíveis — descritiva, narrativa, injuntiva, argumentativa, explicativa, dialógica — a que pareça mais adequada à situação.

Nas escolas, os gêneros deixam de ser apenas uma ferramenta de comunicação e passam a ser, ao mesmo tempo, objeto de ensino/aprendizagem. Segundo Schneuwly & Dolz (2004), é possível distinguir três principais maneiras de tratar o ensino da produção textual: o gênero torna-se apenas uma forma linguística e o objetivo é o seu domínio, sendo estudado totalmente isolado dos padrões da situação de comunicação; a escola é tida como um lugar autêntico de comunicação e as situações escolares como ocasiões de produção/recepção de textos, sendo os gêneros o resultado do funcionamento de comunicação escolar e a sua especificidade o resultado desse funcionamento; nega-se a escola como lugar particular de comunicação, agindo como se houvesse continuidade absoluta entre o exterior e interior da escola, tendo como principal preocupação a diversidade da escrita e criação de situações autênticas de comunicação, de fazer com que o aluno domine o gênero da forma como funciona nas práticas de linguagem de referência. É importante que haja a integração e esclarecimento da linguagem e contexto social nas práticas pedagógicas, tendo em vista que ambos são indissociáveis e fazem parte da rotina do ser humano.

A Linguística Sistêmico-Funcional

A Linguística Sistêmico-Funcional (LSF) desenvolveu-se fortemente nos anos 80 e um dos principais linguistas responsáveis pelo seu desenvolvimento foi Michael Alexander Kirkwood Halliday. A perspectiva funcional difere da tradicional, uma vez que a última vê a língua de forma desvinculada de uso e de contexto. Segundo Bagno (2006), as normas e padrões sem contexto retiram da língua a característica social, complexa e dinâmica. Para os funcionalistas, a gramática não é um sistema autônomo e não pode ser entendida isoladamente de fatores como interação, comunicação, cultura, etc. A gramática funcional, apesar de analisar gramaticalmente a estrutura, analisa também toda a situação comunicativa: o propósito do evento de fala, seus participantes e seu contexto discursivo (NICHOLS, 1984).

A linguística sistêmica é funcional, ou seja, ela busca dar conta do modo como a linguagem é utilizada, tendo em vista que todo enunciado está inserido

em um contexto de uso. Fazemos uso funcional da linguagem quando percebemos as variações da língua de acordo com as situações de interação e quando entendemos como o contexto influencia nossas escolhas.

Pedagogia de Gênero

Fundamentando-se na Linguística Sistêmico-Funcional, há a Pedagogia de Gênero, a qual surgiu a partir de uma demanda da educação básica australiana e teve como principal objetivo o melhor desenvolvimento das habilidades de escrita das crianças com níveis de letramento abaixo do esperado pelo sistema educacional. Sendo conhecido como “Projeto da Escola de Sydney” (MARTIN, 2015), o programa de letramento da PG teve início nos anos 80 e se desenvolveu ao longo de três décadas baseando-se em três projetos: Writing Project e Language and Social Power, Write It Right e Reading to Learn.

O objetivo do Writing Project foi identificar e nomear os textos que os alunos escreviam na escola primária com o objetivo de elaborar uma metodologia para auxiliar todos os estudantes a escrever com sucesso. Como resultado desse projeto, os gêneros escritos foram organizados e mapeados em um sistema, sendo utilizado como base para desenvolver “uma metalinguagem explícita que os professores e alunos poderiam usar para falar sobre escrever” (ROSE, 2008, p. 5, tradução minha).

No final dos anos 80 foram mapeados os gêneros usuais na escola secundária utilizando os projetos Write it Right e Language and Social Power. Devido à ampliação do mapa de gêneros que foi desenvolvido no primeiro projeto, a metodologia da PG foi institucionalizada na Austrália. Nesse projeto, “a pedagogia da escrita também foi refinada e expandida, e foram desenvolvidos materiais instrucionais com o objetivo de fornecer aos professores habilidades críticas de alto nível tanto para análise textual quanto para pedagogia” (ROSE, 2008, p.9, tradução minha). Nesse contexto, Rothery (1994, 1996) criou o Ciclo de Ensino e Aprendizagem (CEA) formado por três ciclos metodológicos principais: Desconstrução, Construção Conjunta e Construção Independente (ROSE; MARTIN, 2012, p.66). De acordo com os autores, “Os dois primeiros projetos identificaram as práticas de letramentos cruciais para obter sucesso na educação básica e explicitaram os recursos linguísticos necessários para integrar essas práticas tanto para professores quanto para alunos.” (ROSE; MARTIN, 2012, p.308, tradução minha).

O terceiro projeto, Reading to Learn (R2L), foi desenvolvido no final dos anos 90 visando satisfazer as necessidades de alunos indígenas australianos de comunidades remotas da região central da Austrália (ROSE; MARTIN, 2012, p.133). Diferentemente dos projetos anteriores, esse projeto inclui estratégias de

letramento que compõem a leitura e a escrita, tendo em vista que “O foco está em preparar todos os estudantes para ler textos do currículo e empregar na escrita o que aprenderam a partir da leitura” (ROSE; MARTIN, 2012, p. 308, tradução minha).

De acordo com Rose (2015), um dos princípios essenciais da pedagogia de gêneros é o de que os professores devem preparar os alunos antes de alguma tarefa de aprendizagem. Martin e Rose (2012) apresentam o ciclo de ensino de gênero: a Desconstrução, a Construção Conjunta e a CI. Na Desconstrução, o professor irá apresentar os modelos do gênero escolhido para produção, tendo como objetivo o entendimento do aluno em relação ao gênero. Nesta etapa, a preparação começa com leitura e interpretação para trazer o conhecimento prévio dos alunos, sendo seguida pela apresentação da estrutura textual, ou seja, a estruturação do gênero em etapas e fases, e quais aspectos linguísticos são destacados no texto. A leitura e discussão dos textos resultam nas atividades de produção textual, nas quais os estudantes utilizam os recursos linguísticos que aprenderam a partir da leitura. Na Construção Conjunta, o professor e seus alunos irão praticar a escrita do gênero em conjunto. É papel do professor conduzir o processo de escrita e, na CI, fase final, o objetivo é a produção do texto por parte dos alunos. Dessa forma, os alunos são preparados pela pedagogia da escrita do gênero com o objetivo de serem capazes de escrever e refletirem criticamente sobre os seus papéis (ROSE, 2008).

Ensinar aos alunos as habilidades que são necessárias desenvolver ao longo do ensino fundamental, médio e superior demanda o planejamento de atividades de aprendizagem. No programa Reading to Learn, as práticas pedagógicas têm como objetivo proporcionar aos estudantes o conhecimento determinado no currículo da série/ano equivalente, sendo a base da aprendizagem a realização de tarefas de leitura e produção escrita durante a aula. Porém, para que ocorra uma realização bem-sucedida o estudante deve ser preparado adequadamente para trabalhar com textos que não tem familiaridade. O papel do professor ao utilizar o ciclo de aprendizagem baseado em gêneros é se certificar de que o aluno compreenda, se engaje no processo de aprendizagem e que o estimule a pensar sobre o tema em questão e aplicá-lo à própria experiência.

Existe uma diversidade de textos que os alunos precisam ler e escrever ao longo do ensino fundamental e médio das escolas brasileiras. Nos anos iniciais, os textos são principalmente da família de gêneros das histórias, e a partir dos anos finais do ensino fundamental, os textos mais vistos são os dos gêneros das famílias da informação, dos argumentos e da avaliação. Como o objetivo geral das histórias é atrair e entreter leitores, a atenção do ensino recai sobre a linguagem que o autor utiliza para engajar os leitores. O propósito dos textos factuais é

passar informação para os leitores, então o foco do ensino é sobre a informação chave. Já o objetivo dos textos avaliativos é avaliar os textos, no caso de resposta, e questões ou pontos de vista quando se tratar de argumentos. Nos textos, existem as etapas e as fases. As etapas organizam a estrutura global do texto e são altamente previsíveis para cada gênero, enquanto as fases organizam como o texto se desenvolve em sua estrutura global e podem ser mais variadas.

Os gêneros da família das histórias, por exemplo, englobam contos autobiográficos, em que o escritor conta os eventos principais que ocorreram em sua vida; e relatos biográficos, que constituem as fases na vida de uma pessoa. O relato autobiográfico forma-se a partir das etapas Orientação e Registro de eventos; e o relato biográfico forma-se a partir das etapas Orientação e Registro das etapas.

Essa metodologia caracteriza as atividades através das quais os professores dão assistência aos alunos, para, em aula, lerem textos complexos e desafiadores com o objetivo de serem bem-sucedidos na leitura e na produção de textos. Para Gouveia (2013), ter o conhecimento dos gêneros escolares utilizados em diferentes disciplinas e um ensino fundamentado em gêneros torna os alunos melhores produtores de texto. Segundo Muniz da Silva (2015), o uso do ciclo de ensino de gêneros na sala de aula faz com que o professor (a) comprove a “compreensão dos estudantes, (b) engaje-os no processo de aprendizagem, (c) estimule-os a pensar sobre o tema em questão e (d) aplique-os à própria experiência” (MUNIZ DA SILVA, 2015, p. 26). Para Bawarshi e Reiff (2013, p. 53), “o Ciclo ensino-aprendizagem torna visíveis para os estudantes os traços estruturais e linguísticos dos gêneros e mostra como esses traços estão ligados a funções sociais”.

A metodologia utilizada na PG foi aprofundada por mais de três décadas com fundamento em projetos de pesquisa-ação e cooperação entre linguistas e professores de diferentes níveis educacionais. Dessa forma, a PG proporciona uma metodologia de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita e tem uma forte ênfase na formação de professores.

Metodologia

A pesquisa busca saber os conhecimentos dos alunos do ensino médio, especificamente da segunda série, sobre a adequação da escrita em relação aos gêneros textuais, para isso, o método de pesquisa utilizado é o qualitativo, em que foram usadas as técnicas de coleta de dados. Para obter os dados, foram feitas entrevistas com os alunos visando conseguir respostas para as perguntas que nortearam a pesquisa.

Como base para a fundamentação teórica, foram utilizados autores como Marcuschi (2008), Antunes (2010) e Schneuwly (2004), os quais abordam os gêneros textuais como evento comunicativo e social e afirmam que a escolha dos

gêneros leva em consideração o evento e os participantes, além de afirmarem que toda comunicação se dá através de um texto.

Para a entrevista, foram elaboradas quatro perguntas referentes ao assunto da pesquisa e a aplicação da entrevista ocorreu de forma online, através de um formulário enviado para os alunos. O formulário foi respondido por oito alunos da segunda série do ensino médio, sendo eles de escolas da rede pública e privada, e continha perguntas que tinham como objetivo induzir os alunos a mostrarem seus conhecimentos sobre texto e gêneros textuais.

Análise e discussão dos dados

Nesta seção serão apresentados os resultados do material obtido, ou seja, as respostas dos alunos para a entrevista. Os nomes dos participantes foram substituídos por números de 1 a 8.

Pergunta 1- Quando você vai escrever, o que vem de imediato a sua cabeça?

- R1. Um papel uma caneta, letra bonita ter que fazer
- R2. Como me inserir no tipo de texto que vai ser escrito
- R3. Repertórios
- R4. Palavras
- R5. Primeiro eu interpreto o que a questão pede e depois escrevo
- R6. Coesão e coerência do texto
- R7. O que irei colocar de repertório
- R8. O planejamento do texto que será escrito.

O aluno 2 pode estar se referindo a tipologia textual (narrativa, dissertativa, descritiva, etc.), não exatamente aos gêneros. Os alunos 1,3 e 4 estão se referindo a vocabulário, que também faz parte da composição do gênero. O aluno 5 vê o texto apenas como uma resposta a algo questionado. Os alunos 6, 7 e 8 podem estar se referindo ao gênero, pensando como vão organizar determinado texto.

Pergunta 2- Você acha que há formas diferentes de se escrever? Se sim, quais?

- R1. Sim, a escrita formal e a informal
- R2. Sim. Gírias, norma padrão
- R3. Sim.
- R4. Não
- R5. Sim, uma forma mais culta e uma mais coloquial
- R6. Sim. Braille
- R7. Sim. Com sentidos e opostos
- R8. Sim, escrita coloquial e a norma padrão.

A maioria dos alunos está enxergando o texto de modo gramatical, em que se utiliza a norma padrão e não padrão, e deixando de lado as formas textuais. Para Marcuschi,

dizer que a análise da língua se limita à sintaxe é reduzir a língua a algo delimitado, pois os aspectos textuais e discursivos, bem como as questões pragmáticas, sociais e cognitivas são muito relevantes e daí não se pode evitar de considerar o funcionamento da língua em textos realizados em gêneros (2008, p. 57).

Assim sendo, o texto é muito mais do que a forma gramatical, pois em um texto entram outros aspectos, como discursivos e sociais.

Pergunta 3- Você acha que há textos mais difíceis de se escrever que outros? Por quê?

- R1. Sim, quanto mais complexo e formal o assunto, mais difícil a escrita
- R2. Sim, pelo tipo de linguagem e pelos conhecimentos necessários
- R3. Sim, pois alguns demandam maior conhecimento e embasamento que outros
- R4. Sim, há textos que tem que ter um embasamento maior, estrutura mais rígida e uma linguagem rebuscada
- R5. Sim, pois alguns textos dependem de um bom entendimento da língua portuguesa
- R6. Sim, nem todos conseguem escrever sobre alguns temas
- R7. Não, pois é difícil para quem não conhece o assunto abordado. Há textos complicados, não difíceis
- R8. Sim, pois para alguns textos é necessário se ter um cuidado maior com o vocabulário, com a escrita etc... (A redação por exemplo) já outros também é necessário o cuidado na hora de escrever porém não de forma tão rígida (um conto por exemplo).

A maioria dos alunos se refere à complexidade da forma e não propriamente ao gênero. Considerando essas respostas, podemos utilizar a fala de Antunes (2010), a qual afirma que entender um texto é algo que vai além de seu aparato linguístico, visto que se trata de um evento comunicativo em que operam, simultaneamente, ações linguísticas, sociais e cognitivas.

Pergunta 4- Você já ouviu falar em gêneros textuais? O que são, na sua opinião? Para que servem?

- R1. Sim, são famílias textuais, categorias em que determinada função social do texto é exercida. Servem para comunicar tipos de mensagens seja de uma história fictícia para entretenimento até mesmo uma notícia, uma lei, ou mesmo um poema.
- R2. Sim, são as várias formas de escrever textos se adequando a situação, expressar algo dependendo da situação

R3. Sim, as diferentes formas de se catalogar um estilo de texto, para melhor distinção dos leitores em relação ao seu estilo de leitura.

R4. Sim, são classificações de texto de acordo com suas características.

R5. Sim, são as diferentes formas de linguagem dispostos nos textos, servem para classificar os textos de acordo com as características

R6. Sim, são classificações dadas aos textos em relação às suas características

R7. Sim, é cada tipo de classificação da língua portuguesa. Servem para dividir de que classe é cada um

R8. Sim, São diferentes formas de escrever um texto e servem para serem aplicados em diversas áreas abrangentes do cotidiano.

O aluno 1, apesar de usar o termo “família”, dá a definição correta do que são gêneros textuais. Todos os alunos possuem a noção do que seriam os gêneros, considerando o fato de terem respondido que são as diferentes classificações e formas dos textos. De acordo com Schneuwly (2004), a escolha do gênero se dá a partir dos parâmetros da situação que guiam a ação. Segundo Bronckart (1997), a escolha dos gêneros deverá levar em consideração os objetivos, o lugar social e os papéis dos participantes. Dessa forma, as respostas dos alunos 2 e 8 são as que mais se aproximam da fala dos dois autores.

Considerações finais

No decorrer deste trabalho, pôde-se observar que os alunos da segunda série do ensino médio, num modo geral, compreendem que há diversos tipos textuais com diferentes funcionalidades. Baseando-se no trabalho decorrido, os conhecimentos dos alunos sobre textos e gêneros textuais classificam-se, predominantemente, sobre a percepção da estrutura gramatical e dos gêneros textuais em si.

A pesquisa desenvolveu-se na direção proposta, levando em consideração que as etapas presentes na metodologia foram cumpridas corretamente. No que diz respeito aos resultados, observamos que os estudantes apresentam lacunas no que se refere aos gêneros textuais. Baseando-se nisso, este artigo propôs-se a refletir sobre o ensino dos textos e gêneros e os saberes dos alunos referentes a este tema.

Considerando as respostas da entrevista, o que se pôde perceber foi que os alunos, embora possuam a noção dos textos e gêneros textuais, não compreendem exatamente o que são, visto que as respostas fugiram um pouco do que era solicitado nas perguntas. Sendo assim, percebe-se a necessidade de uma atenção especial para o ensino dos gêneros textuais.

Fundamentando-nos na atual pesquisa, é perceptível a real necessidade dos professores de atuarem ativamente não apenas na segunda série do ensino médio, mas também nos anos finais, séries essas nas quais muitas das diversas lacunas atuais surgiram.

Referências bibliográficas

- ADAM, J. M. **A Linguística Textual**. São Paulo: Cortez, 2008.
- ANTUNES, Irlandé. **Análise de textos: fundamentos e práticas**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.
- BAGNO, Marcos. **Preconceito linguístico: o que é, como se faz?** 45.ed. São Paulo: Loyola, 2006.
- BAKHTIN, Michael [1953] (1992). **Estética da criação verbal**. São Paulo, Martins Fontes.
- Base Nacional Comum Curricular - **Educação é a Base**. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017.
- BAWARSHI, A. S.; REIFF, M. J. **Gênero: história, teoria, pesquisa, ensino**. Tradução de Benedito Gomes Bezerra. São Paulo: Parábola, 2013.
- BEAUGRANDE, R. **New Foundations for a Science of Text and Discourse: Cognition, Communication and Freedom of Access to Knowledge and Society**. Norwood, 1997.
- BRONCKART, J-P. **Atividades de Linguagens, texto e discursos**. Por um interacionismo sócio-discursivo. Trad. Anna Rachel Machado e Péricles Cunha. São Paulo: Educ, 1999.
- GOUVEIA, C. A. M. **A escola como sistema de gêneros: conhecimento, aprendizagem e transversalidade**. In: MATEUS, M. H. M.; SOLLA, L. (ed.). **Ensino do português como língua não materna: estratégias, materiais e formação**. Lisboa: Iltec; Fundação Calouste Gulbenkian, 2013.
- HASAN, R. Part II. In: HALLIDAY, M. A. K.; HASAN, R. **Language, Context and Text: Aspects of Language in a Social-Semiotic Perspective**. Oxford: Oxford University Press, 1989.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola, 2008.
- MARTIN, James Robert. **One of three traditions: genre, functional linguistics, and the 'Sydney School'**. In: ARTEMEVA, Natasha; FREEDMAN, Ava (Eds.) **Genre studies around the globe: Beyond the three traditions**. Edmonton, AB, Canada: Inkshed Publications. 2015.
- MUNIZ DA SILVA, E. C. **Ciclo de aprendizagem baseado em gênero**. *Linguagem: Estudos e Pesquisas, Catalão*, v. 19, n. 2, p. 19-37, jul.-dez. 2015.
- NICHOLS, J **Functional theories of grammar** *Annual Review of Anthropology*, n 43, 1984.
- ROSE, D. **Accelerating Learning and Closing the Gap. Sydney: Reading to Learn**, 2015b. CD Course Book 2.
- ROSE, D. **Writing as Linguistic Mastery: the Development of Genre Based**

Literacy Pedagogy. In: MYHILL, D. et al. (ed.). *Handbook of Writing Development*. London: Sage, 2008.

ROSE, D.; MARTIN, J. R. **Learning to Write, Reading to Learn: Genre, Knowledge and Pedagogy in the Sydney School**. London: Equinox, 2012.

ROTHERY, J. **Exploring the Literacy Requirements in School English**. Sydney: Metropolitan East Disadvantaged Schools Program, 1994.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Os gêneros escolares – das práticas de linguagem aos objetos de ensino**. In: SCHNEUWLY, Bernard.; DOLZ, Joaquim. e colaboradores. *Gêneros orais e escritos na escola*. [Tradução e organização: Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro]. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2004.

GÊNERO E TEXTO LITERÁRIO: UMA CONEXÃO REFLEXIVA, COMPREENSIVA E EMANCIPATÓRIA

Tatyane dos Santos Fonseca¹

Antonio Gilson Barbosa Azevedo²

Rosângela do Socorro Nogueira de Sousa³

Introdução

A presente pesquisa visa inter-relacionar a literatura com o estudo da categoria gênero e suas abrangências, um tema transversal que vem sendo muito discutido na atualidade, mas que ainda se apresenta “complexo”, causando muita dificuldade de compreensão, e conseqüentemente observa-se um índice considerável de desrespeito na sociedade. Além disso, o gênero não vem sendo discutido como deveria nas salas de aulas, talvez pelo grande número de temas essenciais que cada vez mais exigem espaço para reflexão também dentro do ambiente escolar ou/ e até mesmo a necessidade de se cumprir rigorosamente o currículo obrigatório.

Em relação aos objetivos norteadores deste trabalho, tem-se como objetivo geral: Compreender, a partir da utilização do texto literário, a categoria gênero e o movimento feminista. O qual se desdobra ao se especificar em: Discutir a respeito do que compreendem ser o gênero e o feminismo; (Re)construir a definição/ entendimento do que de fato é a categoria gênero e movimento feminista; Estreitar as relações entre os sujeitos - autor e leitor; Contribuir com o aprimoramento da

1 Especialista em Literatura, Leitura e Formação de leitores e Graduada em Letras Língua Portuguesa pela Universidade Federal do Pará – UFPA. E-mail: tatynefonseca12@gmail.com.

2 Mestre, pelo Programa de Pós Graduação em Cidades, Territórios e Identidades/PPGCI-TI, da Universidade Federal do Pará – UFPA; Especialista em Psicopedagogia Institucional com Habilitação em Educação Especial, pela Faculdade Latino-Americana de Educação – FLATED; Especialista em Educação no Campo e Especialista em Metodologia de Ensino de Geografia, pelo Centro Universitário Leonardo da Vinci – UNIASSELVI. Graduado em Pedagogia, pela Faculdade Latino-Americana de Educação – FLATED e Graduado em Geografia, pela Universidade Federal do Pará – UFPA. Membro do grupo de pesquisa Dispositivos, Instituições, Desenvolvimento e Agroecologia - Didra. E-mail: antoniogico@gmail.com.

3 Doutora em Linguística pela Universidade Federal do Ceará (2016). Mestra em Letras: Linguística pela Universidade Federal do Pará (2007) e Graduada em Letras pela Universidade Federal do Pará (2003). Líder do Grupo de Pesquisa em Discurso e Relações de Poder (DIRE), associada da Associação Brasileira de Linguística (ABRALIN) e da Asociación de Estudios sobre Discurso y Sociedad (EDiSo/Espanha) e membra da Rede IntegraSul.

capacidade crítica, analítica, argumentativa e reflexiva dos indivíduos; Contribuir com o exercício da igualdade de gênero nos diferentes espaços.

As motivações que impulsionaram tal estudo na área da identidade de gênero se justificam pela variedade de postura comportamental que a sociedade atual vem adotando/perpetuando em relação à mulher, muitas inadmissíveis, principalmente por se tratar de uma sociedade com mais acesso a informação, visto que a comunicação instantânea e os meios de informação fazem cada vez mais parte da realidade das pessoas.

Apesar de chamar “muita atenção” e culminar inúmeros debates a temática feminista ainda não é tão conhecida como de fato se constitui, pois se vê, seja por meio das redes sociais ou conversas informais, a grande falta de domínio sobre o assunto, o que geram equívocos, e assim a perpetuação de estereótipos. Acarretando consequentemente tantos tipos de desrespeitos, até mesmo violência ao sexo feminino.

Ressalta-se que nem sempre é possível tratar o feminismo nas aulas de sociologia, e em vista disso, vê-se o texto literário como uma importante ferramenta e aliado no processo reflexivo. Pois, a literatura além de proporcionar a formação do leitor no que cabe ao desenvolvimento das práticas de leitura e escrita, propicia a compreensão e reflexão, de maneira prazerosa.

Gênero e texto literário: um diálogo emancipatório

O estudo acerca da categoria gênero apesar de não ser tão recente, vem cada vez mais chamando atenção no cenário político, social e ideológico. Apresentando a necessidade de problematizar e compreender tal categoria, principalmente por conta da ideologia intrínseca que a rodeia - busca da igualdade entre os gêneros, difundida pelo Movimento Feminista.

Diante de tal necessidade, a literatura por proporcionar uma leitura propriamente dita, possibilita ao mesmo tempo a realização da leitura de mundo. O que favorece um tratado diferente dessa temática que, apesar de não ser nova, para muitos ainda é distante e complexa.

Em conformidade a isso, adotou-se neste trabalho a concepção de gênero apresentada pela Scott, que afirma que o “gênero é um elemento constitutivo de relações sociais baseado nas diferenças percebidas entre os sexos, e o gênero é uma forma primeira de significar as relações de poder” (2016, p. 21), ou seja, apresenta duas proposições distintas que se conectam uma à outra.

A educação o e seu papel social na formação do indivíduo

É incontestável que a escola é uma instituição que muito contribui na

construção da identidade do indivíduo, e não menos que na sua formação de leitor. No entanto, com a necessidade de se abordar cada vez mais, nessas instituições, problemáticas e assuntos ligados ao contexto social do aluno, visto que este é um ser social, percebe-se uma responsabilidade formativa maior comparada há algumas décadas.

Concernente a isso, as escolas além de trabalharem com os conteúdos pressupostos nas grades curriculares, precisam possibilitar espaços para diálogos e reflexões de acordo com o contexto social dos alunos. Pois, deve-se se educar para além dos “muros da escola”, de tal maneira que as suas construções reflitam positivamente nos diferentes ambientes em que estejam inseridos e engajados. Sobre o papel educacional, ressalta-se que:

Ensinar sobre formas de relacionar-se de modo diferente do que é estabelecido, é contribuir para uma maior compreensão da diferença, “prevenindo” assim “pré-conceitos” muitas vezes tão arraigados ao senso comum. E esse é o papel da educação. Com um viés científico e laico disseminar a importância de compreender as diferentes formas de relação. É ensinar o respeito. E quando falamos de preconceitos falamos de violência. (OLIVEIRA, p. 04)

Desse modo, como afirma a autora acima, uma educação que saia dos padrões que já se está acostumado possibilita uma mudança de modo de ver. O que amplia possivelmente as formas de se relacionar, evitando os conceitos prévios, e conseqüentemente qualquer tipo de violência.

Essa adoção de metodologias diferenciadas e da discussão mais encorpada para a compreensão das relações, já é prevista em documentos que regem a educação brasileira, como no documento lançado (versão homologada final) em 2018, a Base Nacional Curricular Comum – BNCC ao tratar da área de Ciências Humanas e Sociais aplicadas, tomando o ensino médio como exemplo, propõe:

(...) a ampliação e o aprofundamento das aprendizagens essenciais desenvolvidas no Ensino Fundamental, sempre orientada para uma formação ética. Tal compromisso educativo tem como base as ideias de justiça, solidariedade, autonomia, liberdade de pensamento e de escolha, ou seja, a compreensão e o reconhecimento das diferenças, o respeito aos direitos humanos e à interculturalidade, e o combate aos preconceitos de qualquer natureza. (BRASIL, p. 561)

Tendo em vista que esta etapa de ensino trabalha a consolidação do que foi desenvolvido no Ensino Fundamental, onde a BNCC se ocupa com os processos de tomada de consciência do Eu, do Outro e do Nós, das diferenças em relação ao Outro e das diversas formas de organização da família e da sociedade em diferentes espaços e épocas históricas (BRASIL, p. 561), percebe-se que com este aprofundamento o aluno aprende o que está paramentado, sem deixar de levar

em consideração outras variáveis, tais como: o processo de transformação de cada indivíduo, da instituição escolar, da comunidade e do mundo como um todo.

Além desse documento, têm-se os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs, que apesar de não ser tão novo como a BNCC, mas já apresentava tal preocupação com as relações, como se pode observar:

Aqui se coloca a sensibilidade em relação ao outro. Compreender que aquele que é alvo da discriminação sofre de fato, e profundamente, é condição para que o professor, em sala de aula, possa escutar até mesmo o que não foi dito. Como a história do preconceito é muito antiga, muitos dos grupos vítimas de discriminação desenvolveram um medo profundo e uma cautela permanente como reação. O professor precisa saber que a dor do grito silenciado é mais forte do que a dor pronunciada. Poder expressar o que sentiu diante da discriminação significa a chance de ser resgatado da humilhação, e de partilhar seus sentimentos com colegas. Ou seja, trata-se de ensinar a dialogar sobre o respeito mútuo num gesto que pode transformar o significado do sofrimento, ao fazer do ocorrido ocasião de aprendizagem. A sensibilidade, aqui, exige a atenção para a reação do pré-adolescente e do adolescente, para sua maior ou menor disposição para tratar do assunto exatamente no momento ocorrido, ou em situação posterior. (BRASIL, 1997, p. 141)

Pode-se notar que nesta colocação, extraída do caderno “Apresentação dos temas transversais, pluralidade cultural” retoma a importância da sensibilização em relação ao outro, principalmente quando o “outro” é vítima de algum tipo de violência; ressaltando o diálogo e o respeito como agentes transformadores da realidade em que estão inseridos. Assim como também, aponta-se o professor como responsável, além de mediador do conhecimento, sendo o indivíduo mais capacitado em sala de aula para observar e se necessário “intervir” diante de algum tipo de discriminação, até porque este é o ser próximo de todos ali presentes. Por isso, espera-se mais do que o ato de ensinar, do seu profissionalismo, esperam-se atitudes críticas, reflexivas, humanas.

É importante salientar que a preocupação com a formação do indivíduo e o seu relacionar-se socialmente, faz parte de alguns espaços não escolares também, pois partilham da mesma preocupação e trabalham com este intuito. Um deles, por exemplo, é um dos seguimentos juvenis da Igreja Católica, denominado Pastoral da Juventude, que em um de seus subsídios ao tratar das suas características e almejos, discorre:

1. Sonhamos com uma **juventude** participativa, consciente, engajada e formada, sabendo e conhecendo seu meio e sua realidade; uma juventude missionária, organizada, ousada, autêntica. (grifo do autor).
2. Sonhamos em reavivar, no **homem** e na **mulher**, a liberdade e a igualdade, em dignidade e direitos, tendo por base os valores do Evangelho. Que nossa vida e nossa fé nos levem a entender as relações de gênero. (grifo do autor).

3. Sonhamos uma *sociedade* que tenha como primorado a pessoa humana (o ser), um projeto social claro e justo, com condições e oportunidades para todos, sem preconceitos, com vivência e testemunho dos valores evangélicos, valorizando a diversidade de riquezas da pessoa e da juventude. Sonhamos uma sociedade democrática, justa e de paz, que defenda o direito à vida digna, onde sejamos reconhecidos e valorizados, encontrando um sentido pleno de viver, sendo protagonistas dos processos transformadores da realidade. (grifo do autor). (SILVA et al, 2012, p. 42)

Partindo da seguinte exposição, nota-se que a formação humana perpassa no desenvolvimento ou aperfeiçoamento das qualidades éticas e morais, visando à formação do indivíduo crítico, consciente, capaz de exprimir a igualdade entre o homem e a mulher; o que reflete o autoconhecimento, o relacionar-se com o outro e consequentemente com a sua sociedade.

O texto literário e sua natureza social

O texto literário possui intrinsecamente o viés social. Com o intuito de se compreender essa perspectiva, parte-se da concepção de literatura, aqui adotada a do teórico Montagnari (2008), onde se afirma que:

“(...) a literatura é uma expressão estética das relações que estabelecemos entre nós e com o nosso entorno para formar isso que chamamos de *sociedade* ou *cultura*. Trata-se de uma leitura sobre nós e para nós, que revela sentimentos individuais e conhecimentos gerais sobre a vida social em seus múltiplos aspectos...” (CARVALHO, 2012, p. 82 apud MONTAGNARI, 2008, p.2) (Grifo do autor)

Diante de tal perspectiva, ressalta-se que a experiência social com a leitura suscita não apenas o gosto pelo diálogo, mas também pela natureza social da literatura. Principalmente, por apresentar a capacidade de retomar as experiências individuais e coletivas, inter-relacionando-se com o meio em que se faz parte.

Em conformidade a isso, ao abordar natureza social da literatura, toma-se como concepção de função social o “(...) papel que a obra desempenha no estabelecimento de relações sociais, na satisfação de necessidades espirituais e materiais, na manutenção ou mudança de uma certa ordem na sociedade”. (CANDIDO, 2006, p. 54).

No que diz respeito as emoções e sentimentos que pairam no ato de ler a literatura, enfatiza-se que o principal desses é o prazer estético, pois o ato de ler um texto literário é um ato prazeroso e formativo, que por conta disto não deve se afastar da necessidade de estimular o leitor a: indignar-se, refletir e criticar. Tais posturas fazem com que a literatura seja vista como prática social, e não meramente escolar.

Tal adoção de habilidades colabora para que o diálogo com meio seja

mais consistente, crítico e emancipatório, pois o indivíduo conseguirá sobressair o reconhecer e o constatar das condições de vida, dialogando de maneira que o mundo ao redor possa a ser transformado por si próprio, se assim desejar.

Apesar do maior destaque do trato da literatura em espaços escolares, ela por si só não se comporta apenas neste espaço, notadamente pela sua natureza que surge da necessidade que o escritor tem de exprimir a realidade que vive, observa ou almeja, dialogando com a sociedade, exprimindo representações individuais e coletivas. Diante disso, é importante compreender que:

(...) o escritor, numa determinada sociedade, é não apenas o indivíduo capaz de exprimir a sua originalidade (que o delimita e especifica entre todos), mas alguém desempenhando um papel social, ocupando uma posição relativa ao seu grupo profissional e correspondendo a certas expectativas dos leitores ou auditores. A matéria e a forma da sua obra dependerão em parte da tensão entre as veleidades profundas e a consonância ao meio, caracterizando um diálogo mais ou menos vivo entre criador e público. (CANDIDO, 2006, p.83)

Constata-se que o texto literário é a “ponte” que liga dois polos, o autor e o público, suscitando um diálogo. Logo, o meio social contribui com o fazer literário, e em contrapartida, o autor, por meio da obra e da interpretação construída pelo leitor favorecem mudanças no meio social. Assim, por conta desse diálogo frutífero escritor-obra-leitor, a literatura apesar de interligada aos aspectos educacionais possibilita ser difundida sob o viés não educacional. Concernente a isso, salientar-se que:

(...) a função social independe da vontade ou da consciência dos autores e consumidores de literatura. Decorre da própria natureza da obra, da sua inserção no universo de valores culturais e do seu caráter de expressão, coroada pela comunicação. Mas quase sempre, tanto os artistas quanto o público estabelecem certos desígnios conscientes, que passam a formar uma das camadas de significado da obra. (CANDIDO, 2006, p. 54)

É possível notar produções, pesquisas no campo educacional, onde se trabalha a leitura em contextos não escolares. Pois a escola não é espaço exclusivo para a formação de leitores. Diante disso, afirma-se que:

Algumas produções no campo educacional têm abordado a questão da leitura em contextos não escolares, destacando a leitura em práticas transformadoras da realidade nas quais o cenário social se diversifica e dialoga com teorias e ações que propõem novas alternativas para o ensino da literatura. (CARVALHO, 2012, p. 140)

Muitos são os ganhos observados com o trabalho da literatura em espaços escolares, principalmente no que diz respeito às práticas de leitura. Porém, ancorado a isso, há a utilização da literatura na prática transformadora com um

cenário social distinto, em espaços não escolares, influenciando diretamente na transformação da realidade. Notadamente, observa-se a necessidade cada vez mais de se buscar meios alternativos que trabalhem de maneira eficaz essa perspectiva.

Feminismo: um movimento importante, um diálogo necessário

Voltando-se a história do feminismo no Brasil, este movimento apresenta quatro momentos mais expressivos desde a sua constituição, os quais se denominam “Ondas”, apropriando-se em sua maioria da organização apresentada por Duarte (2003), pauta-se nas reivindicações e conquistas ao longo dos anos, como se verá a seguir.

A Primeira onda do Feminismo (que até então não era conhecido por tal nomenclatura) consistia na organização feminina em busca do direito básico de aprender a ler e a escrever; que só foi possível em 1827, com a primeira legislação autorizando a abertura de escolas públicas femininas. Aqui, dá-se o primeiro pontapé para que se houvesse uma literatura brasileira de autoria feminina.

Por volta de 1870, vivencia-se a Segunda onda do movimento, que consistia na ampliação da educação e já se passava a sonhar com o voto, tanto que a luta era contra o modelo social opressor, a (...) insensibilidade masculina por não reconhecer o direito da mulher ao ensino superior, ao divórcio, ao trabalho remunerado e ao voto (DUARTE, 2003, p. 204).

A terceira onda é conhecida como Movimento Sufragista (1897), pautava-se principalmente na luta do direito ao voto (sufrágio), mas também (...) ao curso superior e à ampliação do campo de trabalho, pois queriam não apenas ser professoras, mas também trabalhar no comércio, nas repartições, nos hospitais e indústrias. (DUARTE, 2003, p. 207). No entanto, só teve sua reivindicação atendida em 1932, como parte das medidas de reforma eleitoral adotadas pelo então atual presidente Getúlio Vargas.

Já na quarta onda, apresentam-se reivindicações ligadas ao social e político, porém, nota-se a necessidade de se problematizar e discutir a compreensão concernente a categoria gênero – termo esse que só vem ser utilizado, ainda timidamente, no fim da década de 80 - alcançando assim um âmbito teórico. E nessas circunstâncias, nota-se que:

Militantes feministas participantes do mundo acadêmico vão trazer para o interior das universidades e escolas questões que as mobilizavam, impregnando e “contaminando” o seu fazer intelectual — como estudiosas, docentes, pesquisadoras — com a paixão política. Surgem os estudos da mulher. (LOURO, 1997, p. 16)

Isso possibilitou um maior debate e a conquista trabalhosa de espaços, encorpando o diálogo feminista, o que conseqüentemente contribuiu para a

compreensão e a disseminação de estudos sobre a mulher, a partir da ação de dar voz às mulheres silenciosas e silenciadas.

Muitas eram (e ainda encontra-se enraizadas) as desigualdades entre os gêneros, e a insatisfação com isso, motivaram as estudiosas feministas a trabalharem mais ainda em demonstrar e denunciar tal desrespeito – a ausência de protagonismo feminino nas diferentes áreas de estudo, tais como: nas ciências, nas letras, nas artes (LOURO,1997, p. 18). Diante disso, afirma-se:

(...) os estudos iniciais se constituem, muitas vezes, em descrições das condições de vida e de trabalho das mulheres em diferentes instâncias e espaços. Estudos das áreas da Antropologia, Sociologia, Educação, Literatura etc. apontam ou comentam as desigualdades sociais, políticas, econômicas, jurídicas, denunciando a opressão e submetimento feminino. Contam, criticam e, algumas vezes, celebram as “características” tidas como femininas. (LOURO,1997, p. 18)

Concernente a isso, as áreas humanas, ressalta-se a literatura, demonstrou-se um meio de denúncia e reivindicação de direitos às vozes femininas tão silenciadas nas áreas de conhecimento majoritariamente masculinas, até então. Tem-se aí a inserção do pensamento feminista interligado à prática literária das escritoras.

Diante da necessidade de se compreender o que é o Movimento Feminista, adotou-se o recorte histórico realizado por Duarte, a qual afirma que o Feminismo trata-se de:

“(...) um movimento legítimo que atravessou várias décadas, e que transformou as relações entre homens e mulheres, torna-se (quase) inexplicável o porquê de sua desconsideração pelos formadores de opinião pública. Pode se dizer que a vitória do movimento feminista é inquestionável quando se constata que suas bandeiras mais radicais tornaram-se parte integrante da sociedade, como, por exemplo, mulher freqüentar universidade, escolher profissão, receber salários iguais, candidatar-se ao cargo que quiser... Tudo isso, que já foi um absurdo sonho utópico, faz parte de nosso dia-a-dia e ninguém nem imagina mais um mundo diferente.” (2003, p. 196)

A autora aproveita não só para retomar as contribuições do movimento, mas também para problematizar a postura dos formadores de opinião que o desconsideram, além de salientar que não há como pensar as sociedades futuras diferentes, sem a ideia de progressão da emancipação do gênero feminino.

Voltando-se ao universo literário é possível observar que a cada nova escola literária difundida, em sua maioria, a autoria é majoritariamente masculina, e a produção não se distanciava disso, visto que as personagens femininas, quando não secundárias, desempenhavam papéis sociais subjugados. E isso se intensifica quando se trata da percepção das interseccionalidades que vem a influenciar o gênero a partir de quadros sociais de raça, classe e orientação sexual. Em

correlação a isso Delgado afirma que “a escassez de modelos de identificação na tradição literária de autoria feminina é ainda mais flagrante quando se trata das populações negras” (2015, p.224).

Em conformidade a isso, afirma-se que:

Surgem, assim, personagens avessas à fixidez dos velhos papéis de gênero e que são, portanto, efeito das conquistas feministas e também agentes simbólicos produtores de diferença tanto no espaço formal das obras, que tende a balizar tais movimentos, quanto na “geografia” extraliterária. (DELGADO, 2015, p. 624)

A produção literária feminista em questão, além de dá voz a mulher, dá voz a mulher negra, que além de trazer em seu legado a condição de mulher, é constituinte do grupo de minorias também marginalizado pela etnia/raça, levando em consideração o contexto histórico de produção. Como confirma Carneiro:

Ao politizar as desigualdades de gênero, o feminismo transforma as mulheres em novos sujeitos políticos. Essa condição faz com esses sujeitos assumam, a partir do lugar em que estão inseridos, diversos olhares que desencadeiam processos particulares subjacentes na luta de cada grupo particular. Ou seja, grupos de mulheres indígenas e grupos de mulheres negras, por exemplo, possuem demandas específicas que, essencialmente, não podem ser tratadas, exclusivamente, sob a rubrica da questão de gênero se esta não levar em conta as especificidades que definem o ser mulher neste ou naquele caso. (...) Isso é o que determina o fato de o combate ao racismo ser uma prioridade política para as mulheres negras. (2003, p.119)

A literatura não passa, neste caso, de disciplina (fenômeno literário) auxiliar; pois não pretende explicar o Movimento Feminista, tão pouco disseminar uma ideologia, mas possibilitar, a partir de uma experiência de leitura – prazerosa e/ou refletiva - a abordagem de temáticas que o autor julga importante investir numa produção. De acordo com Cândido (2006, p. 40) ao afirmar que “a obra depende estritamente do artista e das condições sociais que determinam a sua posição”. Porém, ela pode vir, muito bem, ajudar a esclarecer alguns dos seus aspectos de maneira bem mais atraente.

Considerações finais

A educação se preocupa com a formação crítica, argumentativa e reflexiva dos indivíduos, objetivando não só a formação do aluno, mas a transformação da realidade em que está inserido. Tanto que para isso, apresenta diretrizes norteadoras. No entanto, cabe principalmente ao agente mediador do processo educacional a responsabilidade de possibilitar que tal objetivo seja alcançado.

Logo, as práticas de leitura e escrita são os principais meios para se alcançar esse objetivo, não se fechando apenas aos espaços escolares. E diante dessa

preocupação social, a literatura é uma das áreas de atuação mais eficaz para a promoção da leitura e do desenvolvimento e aperfeiçoamento do olhar crítico do eu, e do mundo ao redor. Pois, sua natureza social alcança os mais variados âmbitos, o que viabiliza trabalhos com o texto literário em espaços não escolares também.

Um exemplo disso, e o diálogo que o Movimento feminista promoveu com a literatura. Apropriando-se desta para dar voz às mulheres tão silenciosas, que por muito tempo foram silenciadas. Possibilitando por meio das obras literárias, refletir a respeito do gênero e das lutas feministas, independente de suas vertentes. E assim, nota-se mais protagonismo feminino, seja por meio da autoria feminina, seja pela constituição de personagens mais emancipadas, resistentes. Pois a literatura é de caráter social e a leitura se faz presente em toda parte.

Referências

BRASIL. **Base Nacional Curricular Comum – BNCC**. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em 26 de setembro de 2019:

____ Secretaria de educação fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Apresentação dos temas transversais, Pluralidade cultural. Brasília: MEC/SEF, 1997. Disponível: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pluralidade.pdf>. Acesso em: 01 de junho de 2018.

CANDIDO, Antônio. **Literatura e Sociedade**. 9ª edição. Ouro sobre Azul: Rio de Janeiro. 2006. Disponível em: <https://docero.com.br/doc/nxxn1vn>. Acesso em: 18/01/2020.

CARNEIRO, Sueli; **Mulheres em movimento**. Revista Estudos Avançados, Vol 17, n 49. São Paulo. Set/Dez. 2003. pp 117-132.

CARVALHO, Letícia Queiroz de. **A leitura literária em espaços não escolares e a universidade**: diálogos possíveis para novas questões na formação de professores. Vitória. 2012. Disponível em: http://repositorio.ufes.br/bitstream/10/2153/1/tese_6241_LET%25CDCIA%20QUEIROZ%20DE%20CARVALHO.pdf. Acesso em: 18 de janeiro de 2020.

DELGADO, Gabriel Estides. **A autoria feminina na construção literária do espaço social**. Estudos Feministas. Florianópolis: v. 23(2): 619-637. agosto/2015. Disponível: <http://www.scielo.br/pdf/ref/v23n2/0104-026X-ref-23-02-00623.pdf> . Acesso em: 01 de junho de 2018.

DUARTE, Constância Lima. **Feminismo e literatura**: discurso e história. Belo Horizonte, UFMG. 2003. p. 195-219. Disponível em: http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/o_eixo_ea_roda/article/view/3167/3113. Acesso em: 24 de novembro de 2019.

LOURO, Guacira Lopes. Gênero, sexualidade e educação. Uma perspectiva pós-estruturalista - Petrópolis, RJ, Vozes, 1997. p. 14-36. Disponível em: ht-

[tps://www.mpba.mp.br/sites/default/files/biblioteca/direitos-humanos/direitos-das-mulheres/artigostesesdissertacoes/questoes_de_genero/guacira_lopes_genero_26_ago_15.pdf](https://www.mpba.mp.br/sites/default/files/biblioteca/direitos-humanos/direitos-das-mulheres/artigostesesdissertacoes/questoes_de_genero/guacira_lopes_genero_26_ago_15.pdf). Acesso em: 10 de fevereiro de 2020.

OLIVEIRA, Polyanna Claudia. **A importância do ensino sobre questões de gênero na educação**. Disponível em: <http://www.uel.br/projetos/lenpes/pages/arquivos/aOLIVEIRA%20%20Polyanna%20Claudia.pdf>. Acesso em:

SCOTT, Joan W. **Gênero: Uma categoria útil para análise histórica**. Cadernos de história UFPE 11. 2016.

SILVA, Joaquim Alberto Andrade. VIEIRA, Luis Duarte. SILVA, Roberta Agostinho (orgs). **Pastoral da Juventude: Um jeito de ser e fazer: somos Igreja jovem**. Brasília. DF. TFD Editora. 2012.

REFLEXÕES ACERCA DO ENSINO DE LÍNGUA ESPANHOLA NA ESCOLA DO CAMPO NO PERÍODO PANDÊMICO

Vanusa Botelho Martins¹

Introdução

O ensino da Língua Espanhola no período da pandemia está sendo muito desafiador, pois ensinar uma língua estrangeira apenas de forma escrita é um impeditivo que contraria as diferentes lógicas de organização dos conhecimentos relacionados às habilidades linguísticas (ler, escrever, ouvir). Nesse sentido, outras formas de ensinar são importantes para fortalecer a autonomia dos estudantes, oferecendo-lhes condições e ferramentas para acessar e interagir criticamente com diferentes conhecimentos e fontes de informação, especialmente alunos de uma escola do campo.

Arroyo afirma que:

Um projeto de educação básica do campo tem de incorporar uma visão mais rica do conhecimento e da cultura, uma visão mais digna do campo, o que será possível se situamos a educação, o conhecimento, a ciência, a tecnologia, a cultura como direitos e as crianças e jovens, os homens e mulheres do campo sujeitos desses direitos (2011, p. 82).

Uma escola do campo não é afinal, um tipo diferente de escola, mas sim é a escola reconhecendo e ajudando a fortalecer os povos do campo como sujeitos sociais (CALDART, 2011), sendo assim, devemos primar pela qualidade da educação do campo e ofertar um ensino remoto dinâmico e que contemple a todas e todos, evitando a exclusão escolar.

O uso das tecnologias digitais se fez necessário neste período de pandemia. (FETT e NÉBIAS, 2005, p. 113) A tecnologia é um fenômeno que vem causando impacto na vida do ser humano, transformando cada vez mais sua forma de trabalhar, de relacionar-se, de pensar, de divertir-se e, até mesmo, de ensinar e aprender, mas por outro lado há grandes entraves na oferta do ensino remoto, pois há pouco preparo administrativo, tecnológico e pedagógico na educação.

1 Mestranda em Educação - Universidade Federal do Pampa - Programa de Pós - Graduação em Educação - PPGEDU - Mestrado Profissional em Educação - Lattes: <https://lattes.cnpq.br/4000782138690053>.

Dessa forma, se faz necessário refletir sobre como o ensino de espanhol está sendo ofertado na escola do campo, durante a pandemia da COVID-19.

O ensino do espanhol no período de pandemia COVID-19

Por motivo da suspensão das aulas em função de uma pandemia causada pelo coronavírus (COVID-19), tivemos que nos reinventar a um novo contexto escolar, tivemos que realizar adaptações para ofertar a educação e garantir o ensino durante esse período pandêmico.

Para Cardoso, Ferreira e Barbosa:

A escola deve ser um lugar de conectividade, de familiarização com a tecnologia, de alfabetização digital. É necessário que o aluno tenha computador em casa, e que saiba fazer um bom uso dessa tecnologia, assim como é fundamental que os educadores e gestores também incluam a utilização da internet e da tecnologia em suas rotinas profissionais. (2020, p. 44)

Isso seria o mais próximo do ideal e que todos os professores almejam, porém nos deparamos com realidades bem adversas em nossas escolas. Deparamos com alunos sem conexão com a internet, sem aparelhos tecnológicos adequados que possibilitem o acesso à educação de forma remota principalmente os alunos do campo.

Dessa forma, fazer uso das tecnologias na educação básica do campo, se constitui como uma situação na qual requer maior atenção, uma vez que as instituições não estão preparadas para lidar diante deste contexto. É preciso as escolas se adaptarem e desenvolver estratégias didáticas que possam proporcionar o ensino e a aprendizagem de forma igualitária. Porém, isso acontecerá diferença de classe, pois de um lado se encontra o aluno da rede particular com todo o suporte educativo, com acesso a internet, já do outro, o aluno da escola pública, desprovido de muitos recursos (educativos, econômicos, sociais), sendo os mais impactados diante deste cenário em decorrência da pandemia do coronavírus no mundo (BARRETO e ROCHA, 2020).

Ensinar línguas, na atualidade, deve ter o objetivo de auxiliar alunos a viverem nesse mundo imerso na cultura da participação, nessa realidade multimidiática (GREGOLIN, 2013). É importante a formação de leitores críticos do mundo, o estudante deverá ser participante ativo de sua aprendizagem tornando-a significativa, produzindo conhecimento reflexivo sobre aspectos do uso social da linguagem.

Na contemporaneidade, torna-se mais evidente que a sala de aula não é o único espaço de interação. Cada vez mais professores e alunos habitam outros espaços sociais na Internet e essas novas formas de “ser e estar” na sociedade têm transformado nossas práticas de linguagem (GREGOLIN, 2013). Nesse sentido é importante ressaltar que podemos nesses espaços criar possibilidades

de aprendizagem, mas que seja viável a todos os estudantes.

Segundo Jodar:

A língua espanhola, cada vez mais presente no Brasil e no mundo, é a língua oficial de vinte e um países. Por tamanha abrangência e relevância, é muito importante a existência de trabalhos que reflitam sobre metodologias para seu ensino-aprendizagem (JODAR, 2013, p. 127).

Lembrando que estamos em um contexto sul-americano, que compartilhamos as nossas fronteiras com sete países hispano falantes, sendo o Rio Grande do Sul com proximidade de dois desses países, explica-se a relevância de ensinar esse idioma (DOS SANTOS, 2019).

O aprendizado de espanhol e seus aspectos culturais, possibilita o desenvolvimento do pensamento crítico e o conhecimento do mundo em que o aluno está inserido, ajudando a construir um ser social por isso: El concepto de enseñanza /aprendizaje en el interaccionismo sociodiscursivo lleva el profesor a repensar su práctica (LUGLI, 2013, p. 36).

Expõe-se aqui a necessidade de pesquisar, repensar e reorganizar estratégias para que o ensino de espanhol na escola não se torne obsoleto e que não seja apenas mais uma disciplina a ser cumprida no currículo dos alunos. O que se almeja é que seja um ensino de qualidade e significativo, que os alunos possam obter liberdade crítica de pensamento e que possam construir o seu conhecimento.

No período pandêmico muitas atividades foram realizadas, para que não se quebrasse o vínculo com os nossos alunos e causar menos impacto negativo na aprendizagem dos mesmos. Por isso na pandemia,

Os métodos de comunicação e acompanhamento são realizados através de aplicativos de comunicação, aplicativos de videoconferência, fotos das atividades, envio de atividades. Muitos professores estão trabalhando a mais para planejar suas aulas em formatos digitais e adotar metodologias ativas. As famílias também tiveram que se adaptar à nova realidade, além de cuidar da casa, trabalho remoto (Home office), precisam acompanhar e auxiliar nas atividades prescritas pelos educadores. Algumas famílias estão tendo dificuldades para acompanhar seus filhos pois muitos continuam trabalhando e não tem experiência em ensinar. Vale salientar que alguns alunos não possuem acesso à internet ou acesso a TV e não estão acompanhando as aulas. (CORDEIRO, 2020, s.p.)

Sendo assim, muitas barreiras encontramos e encontraremos durante esse período de pandemia causado pela COVID-19, a falta de estrutura comunicativa no sistema educativo – que esse evento histórico trouxe à luz –, revela a necessidade da criação de uma nova estrutura de comunicação e de relações acadêmicas e humanas para o ensino (LOPEZ, 2021, p. 122)

A educação do campo

O campo é lugar de vida, onde as pessoas podem morar, trabalhar, estudar, com dignidade de quem tem o seu lugar, a sua identidade cultural. O campo não é só lugar da produção agropecuária e agroindustrial, do latifúndio e da grilagem de terras. O campo é espaço e território dos camponeses e dos quilombolas. É no campo que estão as florestas, onde vivem as diversas nações indígenas. Por tudo isso, o campo é lugar de vida e de sobretudo de educação (FERNANDES, 2011).

Um dos problemas do campo em nosso país é a falta de políticas públicas que garantam o desenvolvimento e a melhoria na qualidade de vida das pessoas que ali habitam, trabalham e estudam. Precisamos de políticas específicas para romper com o processo de discriminação e fortalecer a identidade cultural de cada ser enraizado no campo.

A escola do campo deve trabalhar os interesses, a política, a cultura e a economia dos diversos grupos de estudantes do campo, nas suas diversas formas de organização, na sua dimensão e permanente processo, produzindo valores, conhecimento e tecnologias na perspectiva do desenvolvimento social destes estudantes do campo.²

Propor hoje, em uma escola do campo um ensino pronto e fechado sem o uso das tecnologias em um período pandêmico é excluir e negar um direito ao acesso de todos à educação. Nesse sentido, devemos pensar uma política de educação que se preocupe também com o jeito de educar quem é sujeito deste direito, de modo a construir uma qualidade de educação que forme as pessoas como sujeitos de direitos (CALDART, 2002).

A educação é uma luta social de classe. Os movimentos sociais nos campos não se têm limitado a exigir Educação do Campo como direito e não como esmola, seu mérito é mais radical: denunciar o paradigma pedagógico hegemônico que os segregou, inferiorizou como inumanos, como não educáveis, não humanizáveis. Denunciar como a história da educação rural, dos povos indígenas, dos quilombolas, dos trabalhadores escravizados tem-se legitimado dessa segregação tão radical como inumanos.³

É importante repensarmos a educação do campo e como está sendo colocada em nossa sociedade, pois o que há é uma cópia da escola urbana, utilizando os mesmos currículos e o mesmo calendário sem dar espaço para uma prática pedagógica no viés da educação do campo, própria do povo que vive no campo.

Pensar uma educação do campo é reconhecer a história concreta de cada educando, do coletivo, da diversidade dos gêneros, das raças, das idades...

2 Primeira Conferência Nacional - "Por uma Educação Básica do Campo"

3 Dossiê Educação do Campo. Documentos 1998 - 2018

(ARROYO, 2011).

Para Caldart:

Queremos que os educandos possam ser mais gente e não apenas sabedores de conteúdos ou mero dominadores de competências e habilidades técnicas. Eles precisam aprender a falar, a ler, a calcular, confrontar, dialogar, debater, duvidar, sentir, analisar, relacionar, celebrar, saber articular o pensamento próprio...(CALDART, 2011, p. 106)

Como é imprescindível ter claro quais são os nossos objetivos na educação que queremos, muitas vezes levamos o conteúdo de forma engessada, sem levar em conta os interesses dos alunos, cuidamos para que os conteúdos sejam vencidos sem ao menos nos preocuparmos com a qualidade do que está sendo ensinado em nossas escolas aos nossos jovens. Será que depois que saímos das nossas aulas conseguimos parar e analisar o que ficou de conhecimento para os nossos alunos daquele ensino que foi proporcionado? Será que nós, professores da escola do campo, propusemos um espaço para reflexão, debate e análise do próprio pensamento para os nossos alunos que estão inseridos no campo?

O professor que se atualiza, que reflete a sua prática pedagógica talvez dê conta de desenvolver esse fazer pedagógico reflexivo, mas nos deparamos nas escolas do campo com professores desmotivados por ter uma carga horária exaustiva, mínimas possibilidades de formação no próprio meio rural, não há o pagamento do piso salarial, cursos superiores que não tratam das questões do campo, praticamente inexitem materiais didáticos e pedagógicos que subsidiem práticas educativas vinculadas às questões específicas da realidade do campo (FERNANDES, CERIOLI e CALDART, 2011).

Em 2018, no estado do Rio Grande do Sul, o Conselho Estadual de Educação do Estado cria a Resolução de N°342, que consolida as Diretrizes Curriculares da Educação Básica nas Escolas do Campo e estabelece condições para sua oferta no Sistema Estadual de Ensino, onde modifica o cenário acima citado, como podemos observar abaixo, nos artigos 15° e 16°:

Art. 15 A formação de professores incorporará as orientações do Parecer CNE/CP no 2/2015, das Diretrizes Curriculares Nacionais do Conselho Nacional de Educação/CNE para os cursos de formação inicial e continuada, os princípios e as concepções da educação do campo, as especificidades e diversidades socio-culturais, políticas e econômicas, a educação ambiental, educação dos direitos humanos, os processos de interação entre o campo e a cidade e a organização dos espaços e tempos da formação.

Art. 16 A Mantenedora caberá desenvolver ações que propiciem:

I – acesso e condições aos professores e demais profissionais das escolas do

campo para participarem da formação inicial e continuada, nas Licenciaturas em Educação do Campo nas áreas de Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Humanas e Linguagens, entre outras, preferencialmente as disponibilizadas pelos Institutos Federais, Universidades Públicas e Comunitárias.

II – formação específica de professores, gestores e profissionais da educação que atendam às necessidades de funcionamento da escola do campo com incentivo a produção de recursos didáticos, pedagógicos, tecnológicos, culturais e literários que respeitem às especificidades formativas das populações do campo;

III – formação continuada oferecida concomitante à atuação profissional, por meio de atividades e metodologias adequadas de ensino, pesquisa e extensão, como a Pedagogia da Alternância e a Educação à Distância, sem prejuízo de outras que atendam às especificidades da Educação do Campo;

IV – remuneração digna e concursos públicos específicos para os professores e demais profissionais das escolas do campo que contemplem os licenciados em Cursos de Licenciaturas em Educação do Campo, seja essa formação, disciplinar ou por área do conhecimento;

V – recursos didáticos, pedagógicos, tecnológicos, culturais e literários destinados à educação do campo para atender às especificidades e peculiaridades das populações do campo;

VI – instalações físicas, mobiliário, materiais e equipamentos adequados, tecnologias e acesso à internet e concretização de outras ações que concorram para a elevação do desempenho escolar;

O que se constata é que embora existam leis que minimize a precarização da oferta no ensino, na educação do campo, muito há para lutar pois muitos aspectos ainda não foram mudados como: remuneração digna aos professores que trabalham na educação básica do campo, recursos didáticos adequados, tecnologias e acesso à internet dentre outro que aqui não serão citados.

Em um tempo de pandemia e que o ensino está se direcionando para o híbrido, nada mais importante que o uso das tecnologias e acesso à internet na escola para trabalhar com os alunos do campo. Por esse fato muitas vezes nos deparamos com acontecimentos nem sempre positivos.

A educação deveria ser beneficiada e privilegiada com os avanços tecnológicos, porém, infelizmente não é devidamente contemplada como deveria, afinal, mesmo considerada prioridade pelos órgãos governamentais, continua de modo geral, obsoleta em tecnologia e elitista, na qual os menos favorecidos lutam por uma escola pública de maior qualidade e por um acesso à universidade mais democrático e menos excludente. Por estarem inseridos nesse contexto, os alunos observam uma situação crítica, o que lhes provoca desestímulo e falta de perspectiva em relação às suas vidas e ao futuro. Isso tudo, acaba por desencadear elevados índices de repetência e evasão escolar, ou seja, o insucesso do processo ensino-aprendizagem.

Somam-se a isso outros problemas de ordem pessoal, social e familiar que comprometem o processo ensino-aprendizagem, uma vez que afloram na escola e no meio próximo a esta (PEREIRA E BARROS 2020, p. 4).

Nada mais urgente nesse período pandêmico a necessidade de um planejamento que contemple as necessidades dos alunos do campo em relação ao acesso às tecnologias digitais, para que eles consigam ter o direito aos estudos sem serem excluídos do processo educativo, pensar em educação sem proporcionar a todos os mesmos direitos, visivelmente estamos discriminando o povo do campo que já é tão esquecido e judiado pela sociedade hegemônica.

Considerações finais

Após refletirmos sobre o tema destacado neste artigo, entendemos que necessitamos de um empenho maior de todos os integrantes do processo educacional, para que os acessos ao conhecimento sobre o ensino de Língua Espanhola, na escola do campo, seja significativo e que contemple a todos que vivem no espaço campesino.

Convém lembrar que a educação em tempos de pandemia do coronavírus, nos fez repensar sobre quais os desafios enfrentamos para dar conta do ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira, como o convívio presencial mediado pelo uso das tecnologias fez a mediação do conhecimento.

Embora a grande maioria dos estudantes não tenha acesso à Internet de qualidade e outros nem Internet não têm, ainda há alguns que se aventuram a buscar o conhecimento no precário ensino remoto.

Outro ponto pertinente aqui relatado é que o uso das tecnologias na aprendizagem de uma língua estrangeira, em um período pandêmico é de suma importância e fundamental para dar andamento às aulas, mas ficou evidenciado que os estudantes do campo estão sendo prejudicados na construção do conhecimento, pois o acesso à Internet é precário, escassos aparelhos tecnológicos, tudo isso vai construindo um caminho desafiador para pensar na escola que queremos, os alunos que queremos formar e em qual sociedade estamos.

Esperamos que as reflexões expostas neste artigo contribuam para as discussões acerca do processo ensino-aprendizagem do espanhol na escola do campo em um período pandêmico.

Referências bibliográficas

ARROYO, Miguel Gonzales. **Por uma Educação do Campo**. 5ª Ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2011.

BARRETO, Andreia Cristina Freitas. ROCHA, Daniele Santos. COVID 19

E EDUCAÇÃO: RESISTÊNCIAS, DESAFIOS E (IM)POSSIBILIDADES
INSS 2675-1291- DOI: <http://dx.doi.org/10.46375/encantar.v2.0010>. **Revista Encantar** - Educação, Cultura e Sociedade - Bom Jesus da Lapa, v. 2, p. 01-11, jan./dez. 2020.

CALDART, Roseli Salet. **Por uma Educação do Campo**. 5ª Ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2011.

CARDOSO, Cristiane Alves; FERREIRA, Valdivina Alves; BARBOSA, Fabiana Carla Gomes. (Des)igualdade de acesso à educação em tempo de pandemia: uma análise de acesso às tecnologias e das alternativas do ensino remoto. **Revista Com Censo: Estudos Educacionais do Distrito Federal**. v. 7, n. 3, p. 38-46, ago. 2020. ISSN 2359-2494. Disponível em: <<http://www.periodicos.se.df.gov.br/index.php/comcenso/article/view/929>> Acesso em: julho, 2021.

CORDEIRO, Karolina Maria de Araújo. **O Impacto da Pandemia na Educação: A Utilização da Tecnologia como Ferramenta de Ensino**. Graduação em Pedagogia pela UFAM (Universidade Federal do Amazonas) / Pedagoga. Disponível em: <<http://idaam.siteworks.com.br/bitstream/prefix>> Acesso em: agosto, 2021.

DOS SANTOS, Maristela Silva. **O Ensino da Língua Espanhola no Rio Grande do Sul: Quais As Perspectivas Para o Futuro?** 2019. 92 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, São Leopoldo, RS, 2019.

FETT, A. M. M.; NÉBIAS, C. M. **As mediações tecnológicas no desenvolvimento das funções psicológicas superiores**. ETD - Educação Temática Digital, v. 7, n. 1, p. 103-132, 2005.

FERNANDES, Bernardo Mançano. **Por uma Educação do Campo**. 5ª Ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2011.

GREGOLIN, Isadora Valencise. **Práticas de Ensino de Língua Espanhola na Web: Tecnologias Dentro (e fora) da Sala de Aula**. Espanhol como Língua Estrangeira, Reflexões Teóricas e Propostas Didáticas. 1ª Ed. Campina, SP: Mercado das Letras, 2013. - (Coleção As Faces da Linguística Aplicada)

JODAR, Daiane Karla Correia. **Propostas de Atividades para o Ensino de Vocabulário nas Aulas de Espanhol para Brasileiros**. Espanhol como Língua Estrangeira, Reflexões Teóricas e Propostas Didáticas. 1ª Ed. Campina, SP: Mercado das Letras, 2013. - (Coleção As Faces da Linguística Aplicada)

LOPEZ, Cristian. **Ensino-Aprendizagem de Língua Espanhola em Tempos de Pandemia: Abordagem e Reflexões**. Revista Espaço Crítico - NUSEC - IFG Aparecida de Goiânia - Ano 2 - Vol. 2 - N. 2- julho de 2021. p. 120 -135.

LUGLI, Viviane Cristina Poletto. **Espanhol como Língua Estrangeira - Reflexões Teóricas e Propostas Didáticas**. 1ª Ed. Campina, SP: Mercado das Letras, 2013. - (Coleção As Faces da Linguística Aplicada)

PEREIRA, M. D.; BARROS, E. de A. **A educação e a escola em tempos de**

Coronavírus. Scientia Vitae | Volume 9 | número 28 | abril/jun. 2020.

RIO GRANDE DO SUL. Constituição (1989). **Resolução N° 342**, de 11 de abril de 2018. Consolida as Diretrizes Curriculares da Educação Básica nas Escolas do Campo e estabelece condições para a sua oferta no Sistema Estadual de Ensino. Artigos 15° e 16°.

ABORDAGEM AUDIOLINGUAL PARA O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA: UMA DISCUSSÃO TEÓRICA

Jobson Jorge da Silva¹

Luciana da Silva²

Roseli Estevão Guerra Pessoa³

Paulo dos Santos Tavares⁴

Introdução

Conforme Santos (2010), até o século XIX o ensino de Língua Inglesa tinha uma proposta metodológica voltada para o ensino de leitura, tradução e gramática. O autor deixa claro, que não existia um planejamento pensado para trabalhar a oralidade. Sendo o livro, o único recurso didático utilizado apenas para gramática e tradução. Diante de tantas inquietações sobre a realidade desse ensino voltado para ter uma funcionalidade no uso da língua outros métodos surgiram, mas não tiveram a preocupação em promover a comunicação oral. Isso foi possível somente a partir do ano de 1940, com a Segunda Guerra Mundial e os avanços tecnológicos em alta, houve a necessidade de criar um método mais eficaz para desenvolver a aprendizagem de línguas e assim sucederam outros estudos sobre métodos, a fim de promover a comunicação naquele período.

Para discorrer o estudo partimos inicialmente da etimologia da palavra método, Segundo Rangel (2005, p. 9), a palavra vem do grego métodos, por ser uma palavra composta por meta, que quer dizer sucessão e hodós e significa

1 Doutorando em Ensino pela Rede Nordeste de Ensino (RENOEN) na Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE). Mestre em Educação pela Universidade de Pernambuco (PPGE/UPE). Especialista em Ensino de Língua Portuguesa e Literatura pela Universidade Federal de Lavras (UFLA). Licenciado em Letras Língua Portuguesa e Língua Inglesa pela Universidade de Pernambuco e Licenciado em Pedagogia pelo Centro Universitário Venda Nova do Imigrante (UNIFAVENI). Professor efetivo da rede estadual de Pernambuco na área de Língua Portuguesa. jobson.jorge@upe.br.

2 Estudante de Letras Português e Inglês pela Universidade de Pernambuco (UPE). luciana.silva2@upe.br.

3 Estudante de Letras Português e Inglês pela Universidade de Pernambuco (UPE). roseli.estevao@upe.br.

4 Bacharel em Direito. Estudante de Letras Português e Inglês pela Universidade de Pernambuco (UPE). paulo.santostavares@upe.br.

caminho. Com base nessa etimologia, é possível entender que o conceito de método está relacionado àquele que seguido de maneira ordenada, visa alcançar determinados fins, ou seja, o método é um meio que o professor utiliza para se chegar ao objetivo principal, que é direcionar a aprendizagem do aluno.

Vale ressaltar que o ensino de Língua Estrangeira LE no Brasil teve início desde o período colonial, entretanto, ao passar do tempo, houve diversas mudanças e reflexões no ensino de LE. Somado a isso, o país passou por diversos processos que envolviam não apenas como ensinar uma língua estrangeira, mas também quais dessas línguas deveriam ser ensinadas e priorizadas.

Nesta perspectiva, o texto discorre sobre a metodologia utilizada, bem como, pensar a prática nos planos de aula e nos livros didáticos permitindo identificar a influência direta, isto quer dizer que os elementos micro são de suma importância para entender o macro. Considerando as informações relevantes envolvendo todo processo de ensino e aprendizagem referente à língua, que decorreu no país, desde séculos passados. Primeiramente, precisamos entender sobre o ensino da língua no Brasil do século XVI a XVII. Nessa parte inicial, é importante destacar momentos que o Brasil colônia passou e quais os objetivos do aprendizado de uma nova língua para a população. Sabendo que uma nova língua se instaura em um local diferente do habitual pela necessidade política e econômica que tal nação oferece. Observe que a discussão sobre o Método Audiolingual em seus aspectos constitutivos, faz-se necessário retratar o contexto histórico e sua influência para a aprendizagem.

Sobre isso Oliveira (2014), descreve que o Método Audiolingual, conhecido conhecido como método do exército teve origem nos Estados Unidos no programa de treinamento especializado do exército. Cestaro (2002), acrescenta que com a entrada dos americanos na guerra, o exército sentiu a necessidade de produzir rapidamente, falantes fluentes em várias línguas, para atingir tal objetivo foi lançado em 1943 um grande programa didático que deu origem ao “método do exército” que se desenvolveu no que hoje é conhecido como metodologia áudio-oral.

Este método teve grande repercussão e por isso recebeu apoio de 55 universidades na área de pesquisa e assim pode minimizar o tempo de aprendizagem em tempo curto, visto que os Estados Unidos necessitava de muitos homens no combate que falasse a língua inglesa. Além da necessidade armamentista do exército norte-americano, havia a necessidade de ter um contato direto com outros países, sendo estes aliados ou não. Sabendo da urgência para recrutar os soldados com fluência em outros idiomas perceber-se a precariedade no sistema de ensino no país.

Sobre essa abordagem é interessante refletir nos escritos de quando ele reafirma todo o processo educacional nos Estados Unidos.

As autoridades americanas tomaram conhecimento do estado deplorável em que se encontrava o ensino de línguas nos Estados Unidos no momento

em que houve necessidade de intérpretes para contatos com países inimigos e comunicação com aliados, e esses intérpretes se revelaram totalmente inadequados. Numa tentativa de corrigir esta situação o mais rapidamente possível, as autoridades recorreram ao auxílio da instituição “American Council of Learned Societies”, cujos membros já trabalhavam há algum tempo na análise de línguas menos conhecidas e no desenvolvimento de programas intensivos de ensino de línguas estrangeiras em certas universidades (RIVERS, 1975, p. 33).

É importante descrever a origem do Método Audiolingual e sua finalidade para o ensino de língua estrangeira, que por sua vez aponta o objetivo proposto para o aprendiz, ou seja, a função comunicativa, através do condicionamento e da formação de novos hábitos linguísticos. De acordo com Oliveira (2014), o objetivo de ensinar através do método Audiolingual é para capacitar o aluno a se comunicar oralmente na língua estrangeira e alcançar um nível de proficiência semelhante ao de um falante nativo. Assim sendo, entende-se sobre:

O Método Audiolingual foi fortemente influenciado pela teoria behaviorista e estruturalista do psicólogo de Harvard B.F. Skinner dizia que os seres humanos podem ser treinados com um sistema de reforço. Assim, quando uma criança pequena diz “para cima” e ela é levantada, ela se lembrará da experiência e seu entendimento do mundo irá se aprofundar, de forma que, ela estará mais propensa a utilizar a palavra de forma correta no futuro.

Reiterando a fala anterior com os escritos de Oliveira (2014), sobre “a combinação do estruturalismo resultou numa série de princípios que resultou numa série de princípios que iriam moldar o ensino de línguas sob a ótica audiolingual”. O primeiro princípio trata sobre o aluno torna-se fluente na língua quando o ensino proporciona o desenvolvimento da habilidade oral no aluno e assim desenvolver o nível de proficiência do aluno. O segundo princípio do Método Audiolingual é determinado pela teoria estruturalista, isto quer dizer, as aulas devem seguir as estruturas sintáticas, morfológicas e fonológicas. Já no terceiro princípio acontece com a metodologia aplicada em sala de aula. Considerando essa abordagem o professor apresenta através de diálogos encontrados no livro didático.

Conforme Oliveira (2014), nessa metodologia o que de fato é importante é a formação com o falante nativo, essa prática favorece oralidade, visto que, a exposição com um nativo fortalece vínculos e avança com mais facilidade a comunicação proficiente. Associado as teorias o professor precisa acompanhar a aprendizagem e a partir dos parâmetros dos princípios aprimorarem o conhecimento e a compreensão favorecendo o ensino. Mas o que isso significa na prática? Treinamento, treinamento e mais treinamento, ou “drill” como é chamado. Uma lição típica iniciaria, frequentemente, com recortes de um diálogo que deveria ser memorizado e repetido.

O Método Audiolingual tornou-se conhecido por alguns anos devido à

sua eficácia que era correspondente a dois fatos importantes: O primeiro referia-se a alta motivação dos alunos devido às deficiências linguísticas do período da Segunda Guerra e segunda metade de 1940. E o segundo fato é a carga horária intensiva dos cursos. Deste feito, não havia como não aprender, há menos que a pessoa tivesse dificuldades no aprendizado.

De acordo com Prator e Celce- Murcia (1979), as principais características do Audiolingual são: vocabulário com limitações e aprendido com contextos, material com padrões estruturais ensinados por repetição, quase nenhuma explanação sobre gramática, laboratórios de linguagem e informações que contêm uma importância muito grande de pronúncia. O objetivo principal deste método, explica Oliveira (2014), é permitir o aluno se comunicar oralmente na língua estrangeira com um nível de habilidade semelhante ao falante nativo. A comunicação escrita ocupa um lugar secundário: neste método, a linguagem é acima de tudo um veículo para a comunicação oral.

Teorias Estruturalistas e Behavioristas da linguagem sustentam essa fala. Para o behaviorismo o ser humano aprende através de mecanismo como estímulos-respostas, o qual cria bons hábitos e apaga os maus. Pois quando o aluno erra se faz necessário que o professor o corrija, para que assim ele evite construções gramaticais incorretas. Laura Micolli (2016) diz que: “É preciso distinguir a natureza do erro, antes de passar à correção, pois existem erros que ocorrem apenas por desatenção”. As habilidades de ouvir e falar vem em primeiro lugar, ler e escrever estão sem foco. Ao contrário dos outros métodos, o Audiolingual insiste na tecla de que a gramática ensinada indutivamente por meio de treinamento repetitivo, por isso tem sido alvo de críticas o que fez com que negligenciasse o processo de pesquisa no ensino de línguas estrangeiras. No entanto, ainda há atualmente vestígios deixados por esse método.

O papel do professor neste método é de falar na língua que está sendo ensinada esperando que os alunos tenham um êxito na aprendizagem através de simples repetições e de acordo com os escritos de Martins Peris, citando Volpi (2001, p. 126), “o ensino é o subsidiário da aprendizagem: o aluno aprende e é responsabilidade do professor facilitar ou possibilitar sua aprendizagem”. Isto quer dizer, no Método Audiolingual, o diálogo é apresentado pontuando frase a frase e o aluno repete em voz alta. Além disso, é estimulada a pronúncia através dos “drills”, onde o aluno realiza exercícios de repetição e substituição. Outro ponto importante é que a linguagem é escolhida com a utilização de critérios, utilizando áudios gravados por falantes nativos, com essa prática espera-se que o aluno aprenda a pronúncia perfeita.

O caráter comportamental dessa abordagem sugere que as respostas são imediatamente elogiadas, o contexto cultural do alvo é reforçado e o uso da

língua nativa do professor é permitido para que não haja compreensão do que causa frustração futura por parte do aluno.

Ainda segundo Martins Peris, citando Volpi (2001, p. 126), é importante destacar também que os processos de repetição e memorização estão presentes nos níveis básico, intermediário e avançado. Até mesmo quando o aluno já tem desenvolvido a fluência na língua continua repetindo e memorizando as estruturas ensinadas durante todo seu aprendizado. Os diálogos que constam nos materiais didáticos do AL reproduzem situações de uso cotidiano da língua pelos falantes nativos. Desta forma, o aluno é estimulado a vivenciar situações da língua com foco na comunicação.

Rivers (1975), fala que o aprendizado acontece na medida em que o aluno consegue internalizar as estruturas, os diálogos inseridos em contextos específicos. O reforço positivo é usado constantemente pelo professor a fim de garantir a formação do hábito. Os conteúdos gramaticais estão inseridos nas situações e diálogos e não são ensinados com profundidade ao aluno. Também é importante ressaltar a fase oral, esta por sua vez acontece antes da fase escrita, ou seja, no decorrer do processo, o professor irá fornecer aos alunos informações culturais que se fizerem necessárias e assim ampliar o vocabulário da língua inglesa.

A interação entre os alunos ocorre, principalmente, no momento em que são orientados a repetir os exercícios estruturais ou diálogos. A presença do professor é constante na condução de todos os exercícios para os quais os alunos são expostos. As aulas são sempre centradas na figura do professor e assim a interação entre aluno e professor nesse método AL, teoricamente, não propicia estratégias que lidem com os aspectos relacionados à afetividade. No entanto, Rivers (1975) pondera:

As situações nos diálogos são descritas cuidadosamente, de forma que o aluno tenha consciência do efeito emocional da linguagem que está usando: quer formal, ou informal, respeitosa ou condescendente, amigável ou hostil, subserviente ou levemente caçoísta. Em níveis adiantados, levam-se em consideração diferenças regionais de pronúncia e expressão (RIVERS, pág. 38).

Nos exercícios de prática auditiva o aluno é levado a reconhecer diferenças na pronúncia de vogais, consoantes e palavras. Esse tipo de exercício é feito em sala de aula, momento em que o professor apenas observa os alunos sem interferências ou pausas nas gravações. Não constam nas orientações do Guia de Capacitação da escola X referências ao conhecimento de aspectos de fonética e fonologia, embora tenhamos encontrado alguns exercícios nos quais o professor necessita de tais conhecimentos. Pelo que podemos observar, o objetivo maior é apenas o reconhecimento de diferentes sons sem explicações mais detalhadas sobre tais ocorrências sonoras. O efeito desejado pelos alunos é que eles ouçam a pronúncia e entonação correta e assim aprenda gradativamente o sistema de sons

da língua inglesa. Memorizar as situações dos diálogos, e assim o aluno vai adquirindo autonomia, até serem capazes de reproduzir esses diálogos naturalmente.

Conforme Oliveira (2014), o Método Audiolingual capacita o aluno no processo de comunicação oral da língua estrangeira possibilitando desenvolver o nível de proficiência igualmente a um nativo falante da língua. Sendo importante destacar que a comunicação oral é mais importante na aprendizagem do que a escrita, visto que a escrita tem um papel secundário na produção de conhecimento linguístico. Sobre essa abordagem, as teorias estruturalistas e behavioristas da linguagem estruturam esse método para entender as funções sintáticas, morfológicas e fonológicas, estes devem ser organizados através de diálogos.

A implicação pedagógica dessa premissa era de que o aluno deveria primeiro ouvir e falar, depois ler e escrever; como acontece individualmente na aprendizagem da língua materna e como acontece com os povos em geral, que só aprendem a escrever muito depois de terem aprendido a falar (LEFFA, 1988, p.12).

Ao discorrer sobre as vantagens e desvantagens da metodologia AL percebemos a relação entre a forma como o ensino da Língua Inglesa tem influência na sociedade moderna, bem como a representação de experimentar novas práticas de sala de aula, envolvendo a língua. Sobretudo, não devemos taxar os métodos como sendo certo ou errado, mas refletir qual o mais adequado pra determinada situação didática. Um método não é somente aquele que envolve as quatro habilidades é também aquele que faz o aprendiz se comunicar, interagir e os alunos, são antes de tudo seres humanos que precisam ser considerados em sua totalidade mente corpo, alma. Nessa perspectiva, é interessante analisar o que diz James Lane (2014):

O Método Audiolingual foi fortemente influenciado pela teoria behaviorista do psicólogo de Harvard B.F. Skinner que dizia que os seres humanos podem ser treinados com um sistema de reforço. Assim, quando uma criança pequena diz “para cima” e ela é levantada, ela se lembrará da experiência e seu entendimento do mundo irá se aprofundar, de forma que, ela estará mais propensa a utilizar a palavra de forma correta no futuro (LANE, pág. 12)

A partir do parâmetro da influência o conhecimento e a compreensão na aprendizagem acontecerão quando os professores incluírem em suas aulas o uso da tecnologia, pois dessa forma, os alunos tanto praticam o idioma quanto o professor facilita as aprendizagens com o recurso tecnológico tornando o processo mais significando trabalhando na realidade dos alunos que estão cada vez mais conectados. Foi neste método Audiolingual que surgiram os laboratórios de línguas. E o espaço é organizado para o aluno falar o tempo todo com o falante nativo, bem como, utilizando imagens através de diálogos e o aluno repetir. Sendo necessário como recurso tecnológico o professor precisa de um aparelho de TV acoplado a um computador. E assim, o aluno só terá acesso ao livro didático com

a parte escrita dos diálogos quando o mesmo alcançar a fluência comunicativa.

Conforme Lima (1981), por volta de 1975, o audiolingual começa a ser questionado pelos educadores, uma vez que ele não atingiu o objetivo proposto de capacitar o aluno para o uso comunicativo da língua estrangeira. Esse método utiliza a repetição sendo este uma forma de estimular a linguagem e assim, promover a fluência. Para que isso ocorra, os alunos precisam ter contato com a língua estudada, o que proporciona o surgimento de laboratórios de línguas. Sobre isso, Cestaro diz que:

A aquisição de uma língua podia ser considerada como um processo mecânico de formação de hábitos, rotinas e automatismos. O laboratório de línguas passou a constituir um elemento de extrema importância, onde o aluno repetia oralmente as estruturas apresentadas em sala de aula, a fim de serem totalmente memorizadas e automatizadas (CESTARO, 2002, p.5).

Frente a este diagnóstico, é preciso discutir a existência da memorização como fator determinante no processo, pois o aluno consegue aprender através dos diálogos e contextualização, e assim toda informação vai para memória de longo prazo aquilo que está sendo aprendido. O conteúdo memorizado através dos diálogos os alunos aprendem vocabulários e estruturas do cotidiano, esse automatismo ligado a cultura linguística, sem necessariamente ter um significado no contexto, isto é, o método Audiolingual está mais voltada ao código que a semântica da língua. De acordo com Bloomfield (1933, p. 140 apud DUARTE; MILANI; PINHO, 2013, p. 9) “o significado é, portanto, o ponto fraco do estudo da língua, e permanecerá assim até que o humano avance para além do seu estado atual.”

Vale ressaltar que para ter um bom desempenho das atividades, o professor deveria reforçar e incentivar com retornos positivos quando o aluno acertar uma determinada resposta. Nesse método, o professor não trabalha o erro, o que é um fator negativo, pois o aluno poderia ser incentivado a corrigir o próprio erro e assim aprender com ele, porém o professor precisava dar um feedback positivo aos alunos. Visto que, pensando nessa abordagem o professor é a pessoa correta para incentivar o uso linguístico da língua. Os alunos foram capazes de compreender estruturas e vocábulos sem a tradução direta e com o uso minimizado do português, comprovando que a competência estratégica do professor, que pode utilizar-se de exemplos e gestos, é capaz de superar as barreiras das limitações linguísticas dos alunos que possuem pouco conhecimento da língua a ser estudada.

Assim como o conhecimento linguístico, é preciso compreender que a língua não possui um padrão, por exemplo os verbos irregulares em sua estrutura diferencia-se dos demais. Uma criança que está no processo de aquisição de sua própria língua pode confundir a estrutura de verbos regulares automatizados em sua mente, a exemplo do verbo “beber”, que, no infinitivo em inglês, é “drink” e

o passado “drank”. Vale destacar que é comum que a criança confunda o que ela escuta no seu cotidiano crie palavras como “drinked”. Esse fato relevante nesse estudo, pois com a automatização, nem sempre o aluno utiliza o emprego correto da língua. Esses resultados foram importantes para entender a aplicabilidade do ensino da língua inglesa.

Segundo Martinez (2009), com a realização dos exercícios repetitivos e longe da realidade dos alunos, estes se sentem desmotivados para aprender tudo sobre a nova língua. Sendo de suma importância, mencionar que o método audiolingual marcou profundamente as abordagens que se seguiram posteriormente. Apesar das críticas, é possível reconhecer que até hoje os métodos usados dentro dessa abordagem são utilizados em sala de aula, principalmente no que diz respeito às repetições, com o propósito de aprender a com autonomia pronúncia e também a memorização.

Referências bibliográficas

CESTARO, Selma A. M. **O Ensino de Língua Estrangeira: História e Metodologia**. Universidade Federal do Rio Grande do Norte / USP, 2002. Disponível em: <http://www.hottopos.com.br/videtur6/selma.htm>.

DUARTE, Jônatas Gomes; MILANI, Sebastião Elias; PINHO, Maria José. **As contribuições dos ensinamentos de Leonard Bloomfield para a Linguística**. Cadernos do CNLF, Vol. XVII, Nº 09. Rio de Janeiro: CiFEFiL, 2013.

LEFFA, Vilson J. Metodologia do ensino de línguas. In BOHN, H. I.; VANDRESEN, P. **Tópicos em linguística aplicada: O ensino de línguas estrangeiras**. Florianópolis; Ed. Da UFSC, 1988. P. 211-219.

LANES, Jane. **Como aprendemos idiomas: O método audiolingual** <https://pt.babbel.com/pt/magazine/como-aprendemos-idiommas-o-metodo-audiolingual>. Acesso em 08 de outubro de 2022.

LIMA, E. M. de. **Teoria transformacional e ensino de línguas**. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1981.

OLIVEIRA, Luciano Amaral de. **Métodos de ensino de Inglês :teorias, práticas, ideologias**. 1ª ed. São Paulo:Parábola,2014.

RANGEL, Mary. **Métodos de Ensino para Aprendizagem e a Dinamização das Aulas**. 3ª Ed. Campinas, SP: Papiros, 2005.

RIVERS, Wilga M. **A metodologia do ensino de línguas: tradução de Hermínia S. Marchi**. São Paulo: Pioneira, 1975.

VOLPI, M. T. **A formação de professores de língua estrangeira frente aos novos enfoques de sua função docente**. In: LEFFA, V. (Org.). O professor de línguas estrangeiras: construindo a profissão. Pelotas: Educat, 2001. p. 41-66

UMA REVISÃO BIBLIOGRÁFICA SOBRE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA NO ENSINO BÁSICO À LUZ DA TRANSDISCIPLINARIDADE

*Jobson Jorge da Silva*¹

*Júlio César Cordeiro de Vasconcelos Ferreira Barros*²

*Lindomar José da Silva*³

Introdução

O presente estudo propõe uma investigação sobre os fundamentos teóricos da educação matemática e a relação desses estudos com o ensino básico em uma perspectiva de melhoria da qualidade da educação básica, especificamente do ensino de matemática, em uma perspectiva transdisciplinar. Nesse sentido, é importante ressaltar a importância dos estudos voltados para a *práxis* educacional dentro do ensino da Matemática. Nesse campo do conhecimento e entendendo que há muitos desafios para fazer educação, principalmente na matemática é que sugerimos a presente pesquisa, pois entendemos ser necessário ampliar as discussões sobre o tema e valorizar os estudos modernos a partir de concepções pedagógicas e metodológicas que relacionam a teoria e a prática em uma perspectiva transdisciplinar.

Com base na discussão que apontamos, tematicamente, construímos o seguinte problema de pesquisa: de que forma a educação matemática pode colaborar com a melhoria na abordagem epistemológica do professor de matemática (ciências exatas), tendo em vista, a contextualização e a abordagem centrada nas

-
- 1 Doutorando em Ensino pela Rede Nordeste de Ensino (RENOEN) na Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE). Mestre em Educação pela Universidade de Pernambuco (PPGE/UPE). Especialista em Ensino de Língua Portuguesa e Literatura pela Universidade Federal de Lavras (UFLA). Licenciado em Letras Língua Portuguesa e Língua Inglesa pela Universidade de Pernambuco e Licenciado em Pedagogia pelo Cento Universitário Venda Nova do Imigrante (UNIFAVENI). Professor efetivo da rede estadual de Pernambuco na área de Língua Portuguesa. jobson.jorge@upe.br.
 - 2 Licenciatura em Geografia – IFPE. Pós-graduação em Ensino de ciências – IFPE. Curando último período na Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica – IFPE. jullio-cesar26@outlook.com.
 - 3 Bacharel em Administração (Estácio), Formação Pedagógica em Matemática (UNIVASF), Especialização em Ensino de Matemática (UNIVASF), Especialização Ensino de Matemática e Ciências (UFPE) Situação: Andamento, Especialização em Gestão da Educação a Distância (IFRO) Situação: Em Andamento, Graduação em Licenciatura em Matemática (IFPE) Situação: Em Andamento. lindomaldeia@gmail.com.

práticas sociais dos estudantes a partir da transdisciplinaridade?

A presente pesquisa se justifica *a priori* por sua natureza científica, tendo em vista, a abordagem do estudo que pretende revisar e apresentar a Educação Matemática desde a fundação até a relação com a prática pedagógica, além da, transdisciplinaridade e da perspectiva do ensino. Nesse aspecto, o estudo pretende contribuir com a sistematização dos conhecimentos sobre educação matemática a partir de uma revisão bibliográfica e a construção de categorias da abordagem centrada na educação matemática.

Além disso, o estudo se justifica por sua relevância prática que pretende integrar teoria à prática pedagógica contribuindo com a ampliação da discussão sobre educação matemática tanto com a comunidade acadêmica como entre professores licenciados na área que tiverem acesso ao artigo científico produzido após o nosso estudo.

A partir das considerações observadas temos como objetivo geral: desenvolver revisão bibliográfica sobre Educação Matemática, na perspectiva transdisciplinar, objetivando contribuir com a ampliação da discussão sobre o tema. Além disso, temos como objetivos específicos: (a) revisar os fundamentos da Educação Matemática, (b) contribuir com a sistematização de um estudo que amplie a discussão sobre o tema e que proporcione formação docente na perspectiva da epistemologia em Matemática e (c) apresentar profundidade teórica no quesito relações teóricas entre transdisciplinaridade, currículo e educação matemática.

Fundamentação teórica

A partir da discussão inicial sobre Educação Matemática e transdisciplinaridade elaboramos uma revisão bibliográfica sistemática dividida em três etapas: educação matemática, transdisciplinaridade na educação básica e currículo. Assim, a presente seção objetiva apresentar sistematicamente essa revisão bibliográfica e a relação entre essas três perspectivas teóricas.

Educação matemática

O ensino da Matemática passa por transformações e atualizações nos currículos educacionais, mas a prática ainda continua distante da teoria que orienta a transdisciplinaridade entre a Matemática e a Língua Portuguesa, sendo assim, muitos professores da Matemática dizem que os alunos não sabem interpretar os enunciados, observa-se também que os discursos usados pelos profissionais dessa disciplina continuam sendo repetidos, como, por exemplo, os discentes que sabem da Matemática não sabem a Língua Portuguesa e vice-versa, outrossim, os problemas que os livros didáticos apresentam para que eles resolvam na

sala de aula e a falta de interpretação como está acima citado. No entanto, a pesquisa tende a mostrar que as habilidades e os eixos do ensino de Português e da Matemática estão ligados e não podem ser separados, logo, a linguagem está inserida em nosso cotidiano e na práxis escolar.

Embora, na vida prática, muitos alunos realizem complicadas operações matemáticas para resolver problemas do seu cotidiano, essas mesmas operações, quando propostas por professores ou organizadas nos livros didáticos, por meio dos códigos matemático e linguístico, costumam se tornar verdadeiros enigmas. Não raro, atribuímos às restrições das habilidades de nossos alunos na leitura de textos didáticos que abordam conteúdos escolares de Matemática, grande parte da responsabilidade sobre eventuais insucessos no aprendizado da Matemática ou na realização de atividades a ele relacionadas. (LORENSATTI, 2009, p. 2)

Sendo assim, vale ressaltar a importância da prática pedagógica para o ensino das habilidades e competências nos currículos educacionais dentro ensino da Matemática, mas ainda há empecilhos para o sucesso do ensino-aprendizagem dessa disciplina, pois ainda muitos alunos têm dificuldades para entender e resolver as questões propostas pelos livros didáticos e pelos professores. Ademais, os docentes da Matemática não procuram estar atualizados dentro dos novos parâmetros curriculares e conhecer a realidade que eles estão inseridos, assim, a linguagem é fundamental para a interação entre educador e educando dentro da prática escolar.

Os estudos voltados para a prática docente do professor de matemática estão cada vez mais fortalecidos entre pesquisadores em Educação Matemática. Atualmente são apresentadas inúmeras possibilidades para minimizar as defasagens entre a matemática e suas novas tecnologias com o ato de ensinar do professor de matemática. O ensino de matemática deve acompanhar a evolução da humanidade e as melhores estratégias a seguir é associar seus conceitos, regras e relações com as novas tecnologias da Educação Matemática. (PONTES, 2018, p. 109)

Com isso, observa-se que a *práxis* Matemática é fundamental para o ensino na sala de aula, ou seja, a teoria e a prática estão inseridas e não podem ser separadas, pois ainda existem docentes que há uma resistência a teoria e dizem que ela está distante da realidade escolar, no entanto é mister destacarmos que não há teoria sem a prática porque é através da prática educacional que a teoria é aplicada e construída, nesse sentido, a Educação Matemática leva o professor a pensar e a questionar as metodologias usadas e aplicadas no espaço escolar, e como os discentes conseguem aprender e a resolver os problemas matemáticos de acordo com os conhecimentos e as habilidades propostas pelo docente dessa importante área do conhecimento.

Ademais, é papel do professor estar atualizado e sempre buscar novas formas

de ensino com base nas teorias aplicadas dentro da Educação Matemática para que o aluno saia da rotina em ser um depósito do conhecimento, mas que ele seja o sujeito ativo e agente construtor do processo de ensino-aprendizagem da Matemática.

Faz-se necessário que o ensino de matemática nas bancas escolares esteja centrado na investigação, na problematização, de forma que seus conceitos estejam contextualizados mediante a um modelo interdisciplinar. O professor de matemática deve estar preparado para enfrentar os obstáculos provenientes desta difícil passagem dos modelos abstratos da matemática, desenvolvidos em sala de aula, para uma representação concreta, desses modelos, no mundo real. (PONTES, 2018, p. 110)

Vale ressaltar a importância das novas metodologias de ensino para o aprendizado da Matemática, também é importante desmistificar que essa disciplina se relaciona que com as outras disciplinas do currículo educacional, por exemplo, a área da Linguagem, pois sem a linguagem o ser humano não se relaciona com o outro, isto é, a interação é fulcral para essa relação e a interdisciplinaridade entre a Matemática e a Linguagem. Com isso, é importante sair do abstrato e partir para o concreto, sendo assim, observa-se que os desafios serão fulcrais para a construção do processo de ensino-aprendizagem da Matemática porque são esses desafios que levarão o professor a questionar o próprio sistema e a querer buscar novos recursos e novas metodologias para aperfeiçoar esse ensino, sendo assim, são importantes conhecer a realidade que o discente está inserido e a contextualização desse conhecimento por meio das metodologias ativas propostas pelos currículos educacionais.

Alguns elementos educacionais, tais como, o ensino de matemática e o professor de matemática da educação básica, necessitam se realinhar ao novo modelo de mundo tecnológico, da informação e da comunicação. Essa quebra de paradigmas na educação básica se faz necessário, pois a escola é a maior responsável na formação e qualificação do cidadão para suprirem as necessidades do mundo moderno. (PONTES, 2018, p. 110)

Nesse viés é mister salientar a importância da Educação Matemática para o processo de ensino-aprendizagem entre educador e educando, porquanto ambos são sujeitos ativos desse processo, ambos são responsáveis pelo sucesso da aprendizagem e o educador tem o dever em facilitar ensino e propor novos métodos para que os educandos aprendam e sejam capazes em colocar em prática os conhecimentos matemáticos em seu cotidiano e o respeito a diversidade cultural e social.

Transdisciplinaridade e educação básica

Para entendermos como a transdisciplinaridade atravessa os currículos de formação de professores e colabora positivamente com o ensino é necessário

compreendermos conceitualmente as questões que se colocam nessa perspectiva educacional. Atualmente, não podemos separar a Transdisciplinaridade e a Educação Básica, pois a BNCC e os PCNs abordam esse tema e dão ênfase para que os professores trabalhem de acordo o atual contexto educacional.

A transdisciplinaridade envolve um processo amplo dentro da educação e esse estudo vem desde o século XX, com isso, tendo como base teórica os estudos do Jean Piaget, estudioso do desenvolvimento humano através da cognição, sua teoria teve destaque em analisar os desenvolvimento do indivíduo na infância e como esse processo se dava até o início da adolescência, ele estabeleceu fases para explicar esse desenvolvimento por meio da cognição e essa abordagem recebeu a nomenclatura de Construtivista, ou seja, o indivíduo é um sujeito ativo dentro do processo de ensino-aprendizagem e ele não é um depósito do conhecimento, mas aprende com o meio que está inserido e o docente deve aproveitar esse meio para ser o mediador desse conhecimento. Assim, essa abordagem trouxe afirmações para as práticas educacionais atuais e tendo respaldo nos currículos pedagógicos, com isso, influenciando diversas áreas educacionais.

Segundo Sommerman (2006), o termo transdisciplinaridade foi apresentado por Jean Piaget na década de 1970, época em que o debate em torno dos diferentes níveis de organização do conhecimento era intensificado pelos termos multidisciplinaridade e interdisciplinaridade. (SILVA, SANTANA, NASCIMENTO, 2021, p. 5)

Desse modo, a transdisciplinaridade tem o objetivo em promover debates entre as diversas disciplinas escolares visando quebrar as barreiras entre elas e apresentar através das práticas educacionais o pluralismo para a construção do conhecimento. Nesse sentido, faz-se necessário que o professor da Educação Básica esteja atento as inovações curriculares e sempre atualizado aos novos currículos educacionais para que o ensino seja dinâmico e eficiente dentro da Transdisciplinaridade.

Nessa perspectiva, para se chegar à etapa da transdisciplinaridade, conforme aponta Weil (1993), é necessário que os(as) professores(as) realizem reflexões sobre o desenvolvimento de suas práticas docentes. Assim, criam possibilidades de ligação entre os conhecimentos, superando as fronteiras que existem entre as disciplinas escolares. Conforme Nicolescu (2000, p. 35), a transdisciplinaridade “[...] diz respeito àquilo que está, ao mesmo tempo, entre as disciplinas, através das diferentes disciplinas e além de qualquer disciplina”. Trata-se de uma postura que considera a multidimensão da realidade e atua na articulação de seus múltiplos níveis para a unificação do conhecimento. (SILVA, SANTANA, NASCIMENTO, 2021, p. 6)

Esse conceito é importante para entendermos como o processo de ensino-aprendizagem deve ser realizado nas instituições de ensino, logo, é importante o professor se apropriar desse conhecimento para transformar a sua metodologia,

pois sabe-se que o ensino básico passa por diversos conflitos e precisa ser reformulado, principalmente, as escolas públicas, quer dizer, ainda o atual sistema educacional enfrenta desafios que afetam as práticas docentes e, estes por sua vez, estão fora do contexto social que o discentes estão inseridos.

Além disso, a prática pedagógica que a Matemática está inserida precisa ser transformada radicalmente para os alunos possam sair do abstrato para o concreto, assim, faz-se necessário que os docentes do ensino básico compreendam que não se trabalha com a disciplina de forma isolada, nesse caso, principalmente, a Matemática. Mas é fulcral que ela seja abordada em conjunto com as demais disciplinas e de acordo com o contexto que o corpo escolar esteja inserido, isto é, a importância da práxis docente de forma reflexiva e que leve o educando a ser um sujeito que tenha uma consciência crítica, por isso, que o leve a transformar a realidade que está inserido.

Pode-se compreender a transdisciplinaridade como uma metodologia que possibilita ao ser humano permanecer sempre aberto a novos processos, ao transcender o nível da fragmentação disciplinar e articular uma rede de saberes. Por meio de práticas educativas transdisciplinares, o ser humano poderá mudar o seu modo de pensar para um enfoque pluralista do conhecimento, que o coloque em conexão com a natureza e a sociedade. (SILVA, SANTANA, NASCIMENTO, 2021, p. 7)

A discussão sobre transdisciplinaridade, ainda que na perspectiva do ensino da matemática precisa, necessariamente, passar pela discussão sobre currículo e história do currículo. Sendo assim, apresentamos, também, uma breve discussão sobre currículo e os avanços significativos para a educação e para a educação matemática.

Currículo e a educação básica

A discussão sobre currículo e sobre os profissionais que são formados a partir da sistemática organização de conteúdos por eles propostos data de longo período. A partir disso, compreendemos a necessidade de um panorama histórico sobre currículo e organização dos programas educacionais para a formação docente. O debate em torno das atuais propostas curriculares para a Educação Básica aponta para a necessidade de um novo paradigma nos processos de ensino e no modo de organização da educação. Esta precisa ser capaz de compreender nas práticas docentes a produção do conhecimento, sob a perspectiva multidimensional. A referida inovação implica repensar o modelo disciplinar de ensino e propõe a presença de atitudes transdisciplinares no processo educativo (NICOLESCU, 2000).

Sendo assim, a elaboração dos currículos educacionais passa por diversas discussões entre os agentes da educação, mas esses currículos são respaldados

por um determinado grupo político que ascende ao poder, com isso, eles sofrem influência dos grupos que estão na elaboração dos currículos educacionais e em nosso caso as PCNs e recentemente a BNCC.

Se por um lado o currículo assume o foco central da reforma, por outro as escolas são limitadas à sua capacidade, ou não, de implementar adequadamente as orientações curriculares oficiais. O currículo oficial, com isso, assume um enfoque sobretudo prescritivo. Por vezes o meio educacional se mostra refém dessa armadilha e se envolve no seguinte debate: os dirigentes questionam as escolas por não seguirem devidamente as políticas oficiais, e os educadores criticam o governo por produzir políticas que as escolas não conseguem implantar. Em ambos os casos, parece-me, tem-se o entendimento da prática como o espaço de implantação das propostas oficiais, sendo as políticas curriculares interpretadas como produções do poder central no caso, o governo federal. (LOPES, 2004, p. 110-111)

Nesse sentido, várias discussões e debates foram e continuam sendo realizados sobre esses currículos, outrossim as escolas são comprometidas a aplicarem em seu cotidiano e devem seguir essas propostas sem questionamento. Mas, a realidade do Ensino Básico é diferente do que propõe esses currículos, pois sabe-se que ainda há resistência por parte de alguns gestores, como também parte dos professores em diversas disciplinas, inclusive, a Matemática e a falta de investimento na infraestrutura das escolas públicas em todo o país, pois é fácil falar em Transdisciplinaridade e a sua importância para o processo de ensino-aprendizagem nas salas de aulas, todavia é mister analisar se a comunidade escolar em todo território nacional participou da elaboração dos currículos educacionais, se ela teve respaldo dentro dessas discussões e se a práxis escolar está de acordo com as propostas desses currículos, que por sua vez encontra distante da realidade escolar brasileiras.

Hodiernamente, vivemos em um mundo globalizado e tudo gira em torno da tecnologia, dessarte, os currículos tendem a acompanhar essas inovações para a realidade educacional brasileira e é necessário convocar e escutar os sujeitos ativos do processo educacional, pois o nosso país possui uma dimensão continental, ou seja, temos uma cultura diversificada e rica, posto isso, é primordial que a Educação Básica respeite a diversidade do Oiapoque ao Chuí, buscar compreender que a educação é um processo dinâmico e que visa a formação s senso crítico, desse modo, é fulcral que os currículos da Educação Básica valorizem a diversidade do povo brasileiro e formem cidadãos críticos.

Analisando as definições curriculares para o ensino médio do governo passado. Concluo que, a despeito de uma sintonia com orientações do BID, um dos principais financiadores da reforma, e com princípios de outras reformas curriculares no mundo, há orientações híbridas que associam discursos da perspectiva crítica, do construtivismo, de princípios gerais da escola nova, e discursos que remetem à base do eficientismo social. A formação

de um sujeito autônomo, crítico e criativo é colocada a serviço da inserção desse sujeito no mundo globalizado, mantendo, com isso, a submissão da educação ao mundo produtivo. (LOPES, 2004, p. 114)

Desse modo vale destacar que apesar dos desafios que a Educação Básica enfrenta em tempos hodiernos, compreende-se que devemos questionar a formação pedagógica atual e que os esses currículos não devem atender aos interesses de um determinado grupo, no entanto o foco deve ser direcionado a escola, principalmente, a comunidade escolar em sua diversidade sócio-histórico-cultural e com foco na formação continuada dos docentes para que sejam formados discentes autônomos e críticos que visam a transformar a sociedade atual, por isso que a função da escola é promover a diversidade dos conhecimentos e por meio da Transdisciplinaridade transformar o ensino tradicional em uma ensino voltado para a formação da pessoa humana, dessa forma, a Matemática em conjunto com as demais áreas do conhecimento tem a importância em transformar a realidade atual.

Metodologia

O presente estudo organizou-se a partir de três perspectivas simples: a) revisão bibliográfica sobre Educação Matemática a relação com a prática Pedagógica no Ensino Básico b) a transdisciplinaridade e o trabalho na educação básica e c) as perspectivas históricas e teóricas sobre o currículo e a constituição dos currículos.

A pesquisa é de cunho bibliográfico e, portanto, qualitativo do ponto de vista da revisão teórica realizada e apresentada nas seções supracitadas. Fundamentamos nossa decisão em Ferenrof (2016, p 551) ao expor que “[...] a revisão sistemática é um método de investigação científica com um processo rigoroso e explícito para identificar, selecionar, coletar dados, analisar e descrever as contribuições relevantes à pesquisa.”

Sendo assim, nosso estudo apresenta três breves passos metodológicos.

I. Revisão sistemática sobre Educação Matemática separadas nos seguintes passos ou estruturas:

- a) Fundamento da Educação Matemática;
- b) Relação da Educação Matemática com a Educação Básica.

II. Revisão sistemática sobre Transdisciplinaridade e Educação Básica destacando os seguintes pontos:

- a) Transdisciplinaridade e epistemologia do professor de matemática;
- b) Contextualização histórica da transdisciplinaridade;
- c) Transdisciplinaridade e interdisciplinaridade.

III. Por fim, apontamos para a perspectiva do currículo e da constituição social, histórica e política dos currículos entendendo que este faz parte da composição das aulas de matemática.

Proposta prática e considerações finais

Esta pesquisa teve o objetivo em pesquisar sobre a Educação Matemática, a sua importância no contexto do ensino básico e a relação com as demais disciplinas do currículo das educação básica, pois, atualmente, os currículos educacionais trabalham com a transdisciplinaridade, isto é, o trabalho com as disciplinas de forma ampla e respeitando os aspectos sociais, históricos e culturais, assim sendo, as disciplinas se relacionam com as outras, com isso, o dever do educador em sua área do conhecimento, ensinar e apresentar os temas transversais de forma ampla e a sua relação com os diversos eixos temáticos dentro da práxis educacional envolvendo a Matemática.

Ademais, esses novos conceitos são importantes para solucionar o déficit dentro da Matemática, portanto, a Educação Matemática visa trazer importantes estudos para a educação básica por meio da transdisciplinaridade na relação entre educador e educando, ela quebra com os paradigmas de que a Matemática é um ciência isolada e é necessário que o docente tenha interesse em pesquisar e conhecer diversas metodologias para o ensino básico, desse modo, percebe-se que a interação é importante entre docente e discente e através dessa interação a linguagem é fulcral para o processo de ensino-aprendizagem entre os sujeitos ativos da educação de acordo com a abordagem construtivista e centrado no aluno em seu contexto histórico-sócio-cultural dentro da aprendizagem na sala de aula.

Por fim, a partir desses apontamentos, entendemos a relevância de ampliar os conhecimentos docentes sobre Educação Matemática e a necessidade de se conhecer mais sobre estratégias inovadoras de ensino da matemática acompanhado das novas tecnologias e das tendências educacionais inclinadas à abordagem construtivista e interacionista.

Referências bibliográficas

D'AMBRÓSIO, U. **Educação Matemática: da teoria á pratica**. Campinas, São Paulo: Papirus, 2012.

PONTES, E. A. S. et al. **O saber e o fazer matemático: um dueto entre a teoria abstrata e a prática concreta de matemática**. Psicologia & Saberes, 2016. Disponível em <http://revistas.cesmac.edu.br/index.php/psicologia/article/view/734/609>. Acesso em 15 de Maio de 2016.

PONTES, E. A. S. **The Teaching Practice of the Mathematics Teacher in Basic Education: A Vision in the Brazilian School**. International Journal of Humanities and Social Science Invention (IJHSSI), 2018. Disponível em [http://www.ijhssi.org/papers/vol7\(6\)/Version-4/M0706048689.pdf](http://www.ijhssi.org/papers/vol7(6)/Version-4/M0706048689.pdf). Acesso em 15 de Maio de 2018.

BALL, Stephen J.; BOWE, Ricardo. Departamentos disciplinares e a 'imple-

mentação' da política curricular nacional: uma visão geral das questões. **Revista de estudos curriculares**, v. 24, n. 2, pág. 97-115, 1992.

BALL, Stephen J. Grandes políticas/pequeno mundo: uma introdução às perspectivas internacionais em política educacional. **Educação comparada**, v. 34, n. 2, pág. 119-130, 1998.

DALE, Roger. Globalização e educação: demonstrar uma “cultura educacional mundial comum” ou localizar uma “agenda educacional globalmente estruturada”?. **Teoria Educacional**, v. 50, n. 4, pág. 427, 1999.

DALE, Roger; ROBERTSON, Susan L. Os efeitos variados das organizações regionais como sujeitos da globalização da educação. **Revisão comparativa da educação**, v. 46, n. 1, pág. 10-36, 2002.

FERENHOF, Helio Aisenberg; FERNANDES, Roberto Fabiano. **Desmistificando a revisão de literatura como base para redação científica: método SSF**. Revista ACB, 2016.

JALLADE, Jean-Pierre. Ensino Secundário na Europa: principais tendências. In: **Reunião da Rede Regional de Diálogo de Políticas, Educação e Formação de Recursos Humanos**. Paris: BID, 2000.

JAPIASSU, Hilton. **Interdisciplinaridade e patologia do saber**. Rio de Janeiro: Imago, 1976.

LOPES, Alice Casimiro. Identidades pedagógicas projetadas pela reforma do ensino médio no Brasil. **Currículo, práticas pedagógicas e identidades**, v. 1, p. 93-118, 2002.

MORAES, Maria Cândida. Educação e sustentabilidade: um olhar complexo e transdisciplinar. In: MORAES, Maria Cândida; SUANNO, João Henrique. **O pensar complexo na educação: sustentabilidade, transdisciplinaridade e criatividade**. Rio de Janeiro: Wak, 2015.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. Tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

NICOLESCU, Basarab. **Manifesto da transdisciplinaridade**. Lisboa: Hugin, 2000.

NICOLESCU, Basarab; MORIN, Edgar; DE FREITAS, Lima. **Carta da transdisciplinaridade**. Portugal: Convento da Arrábida, novembro de 1994.

PIAGET, Jean. L'épistémologie des relations interdisciplinaires. In: **L'interdisciplinarité - problèmes d'enseignement et de recherche dans les universités**, Nice, 1970. Actas do colóquio, OCDE, Paris, 1972.

RIZVI, Fazal; LINGARD, Bob. Globalização e educação: Complexidades e contingências. **Teoria educacional**, v. 50, n. 4, pág. 419, 2000.

RODRIGUES, Maria Lúcia. Caminhos da transdisciplinaridade: fugindo às injunções lineares. **Serviço Social e Sociedade**, São Paulo, n. 64, p. 124-134, nov. 2000.

SOUSA, Jorge Pedro. **A prática antes da teoria e o foco no objetivo: uma proposta para ensino universitário de jornalismo.** São Paulo/Rio de Janeiro: Intercom/UERJ, 2006.

SUANNO, Marilza Vanessa Rosa. **Didática e trabalho docente sob a ótica do pensamento complexo e da transdisciplinaridade.** 2015. 482 p. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação, Universidade Católica de Brasília (UCB), Brasília, 2015. Disponível em: <https://ucb.catolica.edu.br/portal/educacao/arquivo/53339314>. Acesso em: 12 nov. 2020.

TAYLOR, Sandra; HENRIQUE, Míriam. Globalização e formulação de políticas educacionais: um estudo de caso. In: **O leitor RoutledgeFalmer em política educacional e política.** Routledge, 2000.

WEIL, Pierre. A crise de fragmentação: gênese e propostas de solução. In: WEIL, Pierre, D'AMBROSIO, Ubiratan. **Rumo à nova transdisciplinaridade.** São Paulo: Summus, 1993.

TERRITÓRIO RIBEIRINHO: LUGAR DE HISTÓRIA, MEMÓRIA E SABERES CULTURAIS

Olívia Gonçalves Cardoso¹

Rosângela do Socorro Nogueira de Sousa²

Introdução

O artigo analisa História, Memória e Saberes como elementos de resistência e integração de identidade dos Povos Tradicionais e da cultura amazônica. Haja visto, que esses elementos são fundamentais para compreendermos o modo de vida desses sujeitos, cujos territórios, diferem de outros lugares. História e Memória são elementos que fazem parte da vida do ser humano, pois vivemos de memória, nela guardamos diversos momentos, que são reflexo do que foi vivido e experienciado, ela também é responsável por fazer a interligação entre presente e passado, relacionando-os mutuamente. Já a história, vai acontecendo conforme a capacidade de aprimorar técnicas e experiências das pessoas no decorrer de um tempo e espaço vivido e modificado. Ela recorda o passado para poder entender o presente, sendo determinante para as transformações e evoluções das futuras gerações. Assim, as vivências de um determinado lugar são unidades que integram os conceitos História, Memória e Saberes, sendo fatores que modelam o espaço geográfico.

Nesse sentido, tratando-se desses conceitos, nada melhor do que falar dos territórios Tradicionais Ribeirinhos. Estes possuem uma riqueza muito grande ao discorrer sobre História, Memória e Saberes, pois permitem mergulhar em experiências vividas e transcendentais. É neles que os modos de vida se diferem de outros lugares, por manterem uma relação diferenciada com o espaço que os cercam, sendo coautores de uma transformação geográfica que permite ainda, uma integração natural ou sistêmica com o meio ambiente. O contato direto com a natureza, os fazem conhecedores de muitos saberes, costumes, hábitos e práticas

1 Graduação em Geografia pela Universidade Federal do Pará/UFPA. Especialista em Geotecnologias Aplicadas ao Planejamento Ambiental e Desenvolvimento Territorial Rural/UFPA. Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Cidades: Territórios e Identidades/UFPA. Email: oliviagoncalves034@gmail.com.

2 Doutora em Linguística pela Universidade Federal do Ceará/UFC. Professora de ensino superior da Universidade Federal do Pará - Campus de Abaetetuba. Docente no Programa de Pós-Graduação em Cidades, Territórios e Identidades (PPGCITI). Email: rsns@ufpa.br.

peculiares que os diferem dos demais. São habilidades tradicionais repassadas de geração a geração e que se mantem até a atualidade, que os tornam únicos em “saberia popular”. Sendo que a História e a Memória desempenham importante papel nessas transições de gerações, pois permitem transmitir Saberes tradicionais.

No entanto, ao longo do tempo, alguns desses valores vem se perdendo, até mesmo a questão da memória vem tendo certo descaso. A questão da cultura dos povos e Comunidades Tradicionais vem passando por mudanças significativas. O processo e avanço da globalização vem causando fortes impactos na cultura e no modo de vida desses sujeitos, que vivem em ambientes muito pouco modificado pela ação humana e que ainda persiste as técnicas apropriadas de manejo e integração com a natureza. Essas ferramentas são importantes para a manutenção dos modos de vida que respeitam e preservam a natureza.

Com o avanço tecnológico influenciado pela globalização, muitos dos saberes e conhecimentos tradicionais vem se perdendo, sendo substituído pelo o que chamamos de “moderno”. Diante disso, o que é novo vem ganhando espaço, enquanto que as tradições vão ficando apenas no passado, como algo sem valor. Pode-se refletir que esses povos/sujeitos lutam contra um sistema, que há anos busca invisibiliza-los para imprimir seu modo de desenvolvimento pautado em destruição dos meios naturais, dissolução da relação homem/natureza, padronização de mercadorias, exploração de força de trabalho, mecanização, implementação de atividades guiadas, e outros. Esse modelo de desenvolvimento pautado em técnicas que se utiliza de tecnologia computadorizada, do desenvolvimento tecnológico e da chamada “terceira revolução industrial”, tem trazido consequências irreparáveis para os territórios tradicionais.

É diante dessas questões que este trabalho busca analisar História, Memória e Saberes como elementos de resistência e integração de identidade dos Povos Tradicionais e da cultura amazônica, pois, estes elementos são essenciais quando se trata da identidade destes povos, especificamente. No entanto, como já dito anteriormente, apesar desses elementos serem característicos do modo de vida destes sujeitos, nos últimos tempos tem-se percebido uma certa perda dessa essência, tornando-se menos importantes para as gerações atuais que estão mais voltadas às novas formas de vida, encantados com os “fetiches” desenvolvidos pelo mercado industrial. É como se houvesse ocorrido uma ruptura com o passado, e que o presente não tivesse nenhuma relação com ele. O que na verdade é uma ilusão ótica e sensorial, pois o passado é parte do presente, sendo justificado em muitas situações.

Ele é a base fundamental para compreendermos os fatos e acontecimentos que ocorrem na atualidade, sendo imprescindível ouvir as “histórias de vida”. Assim, “A história é a reconstrução sempre problemática e incompleta do que

não existe mais. A memória é um fenômeno sempre atual, um elo vivido no eterno presente; a história, uma representação do passado” (NORA, 1993). Nesse caso, o artigo discute sobre a preservação da memória e das narrativas orais frente a influência da globalização e seus efeitos sobre as tradições, que ao longo do tempo vem tomando espaço e deixando de lado os conhecimentos tradicionais, contribuindo para a desvalorização desses conceitos.

O artigo também comenta sobre a importância de trabalhar as narrativas orais e os Saberes locais tradicionais no cotidiano escolar Ribeirinho, afim de está valorizando e contribuindo com o resgate da Cultura, da História e Memória desses povos. Diante disso, a metodologia utilizada para a realização do presente trabalho consistiu em análises bibliográficas com fundamentação teórica em autores que discutem sobre os conceitos à que o artigo se refere. A pesquisa qualitativa de cunho etnográfico foi o método adotado para o desenvolvimento da mesma, sendo que este tipo de método permite o aprofundamento do conhecimento de um determinado povo, sobretudo dos aspectos identitários, culturais e sociais que o norteia, o que contribui para a compreensão e extração de dados necessários para a realização de trabalhos como este.

Perante o exposto, todos os dados obtidos são fundamentais e agregam valores específicos sobre determinado grupo pesquisado, de forma que o contato direto do pesquisador com os sujeitos envolvidos, favorece a coleta de informações e conhecimentos próprios que levam a entender a vida de certos povos com mais clareza e precisão, como é o caso desta pesquisa, no que se refere aos conceitos História, Memória e Saberes. Dessa forma, através da leitura de livros e artigos científicos, a pesquisa foi desenvolvida, fazendo uso também da observação participante como parte importante no alcance dos objetivos propostos. A observação foi realizada com base no convívio cotidiano de umas das autoras do artigo, que faz parte de uma comunidade Ribeirinha, e por conta disso, detém certo conhecimento sobre o modo de vida destes povos. Vale evidenciar que o interesse pelos conceitos aqui tratados surgiu a partir da disciplina História, Memória e as Cidades, ofertada pelo Programa de Pós-Graduação em Cidades, Territórios e Identidades (PPGCITI), da Universidade Federal do Pará, campus de Abaetetuba, que incitou o desejo pela pesquisa. Para tanto, optou-se por relacionar esses conceitos com o modo de vida dos Povos Tradicionais, nesse caso, os Ribeirinhos.

História, Memória e Saberes Culturais: elementos de resistência e integração de identidade dos povos tradicionais e da cultura amazônica

História, Memória e Saberes são conceitos que se complementam, pois, não existe história sem memória, nem vice-versa, e os saberes são resultado desses dois processos. Estes fazem parte da vida do ser humano, já que o passado

não fica propriamente no seu tempo, ele reflete nas ações realizadas cotidianamente. Para Nora 1993:

Memória, história: longe de serem sinônimos, tomamos consciência que tudo opõe uma à outra. A memória é a vida, sempre carregada por grupos vivos e, nesse sentido, ela está em permanente evolução, aberta à dialética da lembrança e do esquecimento, inconsciente de suas deformações sucessivas, vulnerável a todos os usos e manipulações, susceptível de longas latências e de repentinas revitalizações. A história é a reconstrução sempre problemática e incompleta do que não existe mais. A memória é um fenômeno sempre atual, um elo vivido no eterno presente; a história, uma representação do passado (NORA, 1993, pg. 09).

A memória individual é fragmentada, no entanto, a memória coletiva guarda uma maior proporção de acontecimentos, pois cada pessoa é capaz de relembrar situações que uma outra não consegue lembrar. Assim, elas se complementam ao darem detalhes individuais e também coletivos.

Assim como a memória é um saber que vai sendo construído cotidianamente, a história também vai sendo escrita, contada, transmitida e revivida por meio do imaginário. Nesse sentido, vai-se abrindo espaço para a memória fluir, mesmo que não se tenha vivenciado tal fato, esta vai reproduzindo em nossas mentes aquilo que nos vai sendo contado por meio das histórias. Dessa forma, pode ser transmitida para outras gerações, por meio de uma reconstrução do que passou e ficou registrado em mente de forma individual ou coletiva. Pois esta é fragmentada, sujeita ao esquecimento de determinados fatos.

Nesse sentido, tratando-se desses conceitos relacionados aos Povos tradicionais existentes na Amazônia, estes possuem uma vida cheia de conhecimentos baseados na história, memória e saberes de seus antepassados. O rio e a mata são os lugares de referência onde a vida do Ribeirinho faz o acontecer de suas histórias. O imaginário deste se consolida nas narrativas que são repassadas a outras pessoas por meio da oralidade. É um conhecimento próprio e peculiar de um povo possuidor de um modo de vida diretamente relacionado com a natureza e da intensa afetividade existente entre eles.

São conhecimentos e experiências adquiridas com o tempo, tempo este que educa, ensina, orienta, integra, às vezes pune, alija, etc. Suas habilidades e/ou técnicas transbordam as margens dos rios da Amazônia, tornando-os precursores de um conhecimento enraizados em saberes que evidenciam as territorialidades camponesas e escancaram os processos oriundos das relações com a natureza e os astros. Possuem proporcionado domínio sobre as diferentes formas de se relacionar e entender o espaço onde vivem. As cosmovisões são processos que aproximam esses sujeitos das relações interparentais com o desconhecido, sendo este um momento de riqueza espiritual, e de profunda relação de respeito com a natureza.

Inevitavelmente os sujeitos camponeses não conseguem perceber sua sincronia com a natureza. O tempo, seu maior mestre, é implacável e o torna prisioneiro dessa relação, sendo incitador de desafios e vitórias. Por ser presente desde a sua concepção os sujeitos não conseguem separar as inter-relações, por isso passa a ser natural as ações e diálogos com os espaços de aprendizagem, sem que se perceba a insurgência de aprendizados culturais, tradicionais, contemporâneos, e de cosmovisões e visões realistas.

Assim, História, Memória e Saberes são também elementos de resistência para estes povos que possuem um modo de vida naturalmente tradicional e que ao longo do tempo perpetuaram essas práticas, transmitindo-as por gerações sucessivas através desses elementos que garantem tais transmissões. Nesse sentido, preservar a memória de um povo é dar plena continuidade a sua própria história. Dessa forma, os valores herdados, a cultura, os hábitos, os modos peculiares se estendem e ressignificam a vida de um determinado povo, caracterizando e moldando sua identidade que ao longo do tempo vem resistindo frente às investidas de um sistema baseado no modelo capitalista de produção. Este modelo desconsidera, exclui e tenta apagar a história destes povos e sobretudo, acabar com suas tradições culturais, vistas por este como uma sociedade atrasada, primitiva, não desenvolvida, e que precisa se modernizar.

Diante de qualquer tipo de ameaça contra o modo de vida destes sujeitos, é importante evidenciar que a memória também é instrumento de luta por reconhecimento dos povos tradicionais. Ela é saber construído ao longo do tempo, mas que também vem sempre se ressignificando. As comunidades Tradicionais são lugares de memória, onde a cultura e os saberes adquiridos influenciam expressivamente em sua formação identitária e até mesmo no reconhecimento destes enquanto Povos detentores de direitos. Por isso, valorizar a memória coletiva destes, é estar contribuindo com o reconhecimento dessas identidades que no decorrer do tempo acabaram sendo invisibilizadas e para além disso, sofrem influências de outros processos que acabam menosprezando esses conceitos.

A preservação da Memória e das narrativas orais frente a influência da globalização e seus efeitos sobre as tradições

A memória é um elemento fundamental na vida das pessoas, esta é base da existência das informações e dos acontecimentos vividos ou ouvidos. Por meio dela somos capazes de recordar fatos históricos de muito ou pouco tempo como de dias, meses ou anos atrás. No entanto, ultimamente percebe-se uma grande diferença na valorização da memória. Na geração atual, tudo parece fluir muito rápido, e aquilo que passa, parece já não ser tão importante como era com as gerações passadas.

Antigamente, o tempo parecia fluir com mais lentidão, o que fazia os momentos serem mais intensos e memoráveis. Mas, com o avanço da Globalização, no dito “mundo moderno”, as pessoas levam uma vida mais agitada, sendo que a dinâmica do dia-a-dia segue numa velocidade baseada na correria de suas ações. Isso tudo implica em está cada vez mais focado nos acontecimentos presentes e o passado passa a ser visto como algo sem muita importância, como algo desnecessário. O que faz com que as pessoas selecionem apenas o que consideram mais relevante guardar na memória.

É claro que nem tudo o que fazemos fica guardado em nossa memória, pois ela também é seletiva, mas é fato que na atualidade pouco se faz questão de armazenar ou guardar na memória a maioria das situações ocorridas, tornando-se assim, volátil e instável. Dessa forma, é preferível deixar arquivado certos momentos na memória do celular ou do computador, do que na própria memória. Essas questões são pertinentes quando se trata de memória, pois esta carrega em sua essência valores imensuráveis, que na maioria das vezes, nem o tempo consegue apagar. As memórias servem para ajudar a entender o presente, o porquê do mundo ser do jeito que é. Nesse sentido, é possível dizer que muitas situações podem ser explicadas através dos acontecimentos históricos que podem ser narrados pelas pessoas conforme o que se tem armazenado em suas memórias.

As narrativas orais são a exposição dos fatos ocorridos num determinado tempo, contados em pleno presente por meio das recordações trazidas pela memória. Elas nos levam a lugares e épocas distantes e desconhecidas sem se quer saímos do lugar. Essa talvez seja também uma das façanhas da memória, nos fazer viver momentos, aprender e “enxergar” coisas que nunca vimos antes. É, a memória humana tem um poder incrível mesmo, pena que ultimamente vem sendo tomada pelas tecnologias e de certa forma perdendo seu espaço num mundo globalizado. No qual, a importância está no supérfluo, no que flui rapidamente, enquanto que os processos históricos parecem já não ter tanta importância para a sociedade atual, sobretudo, para as gerações mais novas.

Isso já é bastante perceptível em algumas Comunidades Tradicionais onde o avançar da tecnologia é mais latente. Nessas Comunidades, os saberes tradicionais possuem grande destaque, porém, percebe-se uma grande diferença nos últimos tempos. Os moradores mais antigos são os apreciadores de uma boa conversa, gostam de relembrar e contar histórias do passado, sobretudo, de narrar acontecimentos da própria vida, relembrar de diversas situações que os fazem recordar de outras pessoas, inclusive das que já faleceram, pois, parte do conhecimento que adquiriram durante a vida, vieram dessas pessoas. Também valorizam o modo como viviam em determinadas épocas, apesar de não terem sido tão fáceis, apesar disso, os momentos pareciam ser mais prazerosos, existia

uma entrega e uma determinação maior na execução de cada tarefa realizada cotidianamente. Segundo Bosi, 1979:

O que se poderia, no entanto, verificar, na sociedade em que vivemos, é a hipótese mais geral de que o homem ativo (independentemente da sua idade) se ocupa menos em lembrar, exerce menos frequentemente a atividade da memória, ao passo que o homem já afastado dos afazeres mais prementes do cotidiano se dá mais habitualmente à refacção do seu passado. (BOSI, 1979, pg. 24).

O companheirismo, a parceria e a união, eram bases de um convívio mais fraterno e marcante entre as famílias daquele tempo. Por isso, tudo o que lhes acontecia tinha grande significado, pois todos preocupavam-se uns com os outros, e a principal forma de comunicação se dava na base da conversa pessoal. As conversas aconteciam nos trabalhos coletivos, na roça, no mato, na pesca, no ambiente familiar, na hora das refeições, antes de dormir, etc. As histórias sempre tiveram considerável destaque nos diálogos entre vizinhos, compadres, comadres, parentes, amigos e com os próprios familiares. Nesse tempo, o diálogo era a base primordial dos relacionamentos entre as pessoas, não que ainda não seja, mas a forma como acontecia naquela época, é bem diferente de como acontece hoje.

Fica explícito nas conversas com as pessoas que possuem maior tempo de vida na Comunidade, ao narrarem determinado fato, é visível as misturas de sentimentos que desabrocha no desenrolar de cada conversa. É como se estivessem revivendo cada detalhe de um tempo que não volta mais. E quando encontram alguém que pare para ouvi-los, a conversa se estende por muito tempo, e o aguçar da memória os levam a relembrares momentos diversos. Parece que quanto mais se exercita a memória, mais ela consegue trazer à tona as lembranças vividas. Diante disso, (Bosi 1979), argumenta que:

A lembrança é a sobrevivência do passado. O passado, conservando-se no espírito de cada ser humano, aflora à consciência na forma de imagens-lembrança. A sua forma pura seria a imagem presente nos sonhos e nos desvaneios (...) (BOSI 1979, pg. 15)

E mais adiante acrescenta:

Bem outra seria a situação do velho, do homem que já viveu sua vida. Ao lembrar o passado ele não está descansando, por um instante, das lides cotidianas, não está entregando-se fugitivamente às delícias do sonho: ele está-se ocupando consciente e atentamente do próprio passado, da substância mesma da sua vida. (BOSI 1979, pg. 23).

Nesse sentido, diante dos conhecimentos adquiridos pelas pessoas mais velhas, os bons costumes, valores, hábitos e comportamentos eram muito cultivados dentro das Comunidades. Tudo era conservado e transmitido por meio da

oralidade, tal como os mitos, crenças e superstições, os quais se tinha bastante respeito. Ninguém podia duvidar ou deixar de respeitar esses preceitos, devia-se obedecer por conta das reações que poderiam acontecer caso não fossem respeitadas. Reações essas, ditas pelos “mais experientes”, que alegavam ocorrer se fossem desobedecidas, a maioria por meio da reação da própria natureza.

Exemplos disso, era o respeito que se tinha com as fases da lua como, não plantar em qualquer fase, não deixar a roupa da criança recém-nascida no varal em noites de lua cheia; o ciclo da água que determinava o tempo certo de dar o remédio para a criança quando estava com verme; a mulher que em seu período menstrual não podia tomar banho no rio por causa de assombração; não olhar no espelho ao acabar de fazer alguma refeição; não podia pegar em plantas quando falecia algum parentesco, não podia tomar açaí se estivesse tomando remédio para verme, etc. Embora esses conhecimentos não fossem comprovados cientificamente, mas se devia total obediência e respeito por conta de terem sido repassados por pessoas “mais experientes”.

Esses hábitos e costumes ainda persistem, porém, com menos frequência, pois, na sociedade atual, nem todos buscam seguir esses preceitos, muitos dizem que são apenas superstições, que não é algo verídico, outros que nem se quer ainda ouviram nada a respeito, ou seja, percebe-se uma certa perda desses saberes que aos poucos vão se perdendo pela falta de transmissão ou pela falta de valorização dos mesmos. Nisso, é pertinente dizer que com o passar do tempo, com a chegada da tecnologia e do moderno, houve uma certa substituição pelo novo. O que era tido como observância, baseados no respeito e na obediência dos modos tradicionais, deixaram de ser cumpridos por parte da geração atual que está mais ligada aos modismos da modernidade do que na formalidade dos ensinamentos das gerações passadas.

A importância de trabalhar as narrativas orais e os saberes locais tradicionais no cotidiano escolar ribeirinho

A possibilidade de ensino a partir da memória dos moradores é uma realidade que precisa ser compreendida a partir do território. As ferramentas pedagógicas disponíveis não dão conta de explicar a realidade desses sujeitos. Por isso, torna-se indispensável mergulhar nas histórias, memórias e cosmovisões para criar pedagogias capazes de interpretar as diferentes e complexas realidades que cercam esses sujeitos. Reforçar a importância dessas relações de oralidade permite entre outras possibilidades, criar relações dos mais jovens com o território. Isso traz para a realidade uma infinidade de oportunidades que desembocam em continuidade de relações heterogêneas dos sujeitos com a natureza. Isso implica em entender, refletir e compreender sobre as metodologias presentes nas salas

de aulas do campo, significa que não se pode generalizar o conhecimento, nem os saberes. Eles são homogêneos e dinâmicos, se moldam com a diversidade de experiências e ações de cada sujeito.

Por isso, levar até a sala de aula os saberes existentes no território das Comunidades Tradicionais, é está valorizando e contribuindo com a preservação desses conhecimentos que ao longo do tempo vieram sendo perdidos. É também está levando esses princípios ao entendimento das gerações atuais que por estarem vivendo em uma era bem diferente e avançada, não buscam dar muita importância aos costumes e tradições que também marcam profundamente a vida e a identidade desses povos.

Além disso, é uma forma de conhecer o próprio território, conectando os sujeitos entre o presente e o passado, fazendo-os entender a importância de conhecer o passado, para então entender o presente, pois, fazendo esse exercício de história e memória por meio das narrativas orais, estarão aprendendo sobre a própria identidade e afirmando-a. Dessa forma, a escola pode estar sendo um suporte de propagação de saberes e conhecimentos tradicionais, exercitando assim a memória e a história como termos fundamentais na vida das pessoas. Para isso, é necessário propiciar práticas pedagógicas que estejam relacionadas às realidades dos alunos, fazendo-o perceber a si mesmo, a entender seu cotidiano e facilitando a troca de saberes entre educando e educador.

Mostrar ao aluno que não podemos fugir da realidade, por isso, deve-se buscar fazer bom uso das ferramentas que ela nos oferece. Viver um presente, mas sem deixar de lado um passado que é parte fundamental da construção histórica da vida das pessoas. Mesmo que nada volte, o passado reflete nas ações realizadas no presente, e o presente é consequência das ações passadas. Assim, vale evidenciar, que por mais que pensamos que o passado não é importante, seus traços estão na nossa realidade, pois somos fruto dele.

Nesse sentido, levar para a sala de aula as narrativas orais como as lendas, os mitos, os conhecimentos tradicionais, os saberes locais, é está valorizando com o resgate da cultura e da história desses povos. Não trabalhar esses conceitos nas escolas Ribeirinhas, é estar negando esses conhecimentos e contribuindo para a perda dos elementos que constituem a identidade dos Ribeirinhos. Além disso, as narrativas propiciam uma linguagem local de transmissão de saberes e experiências que também estimulam a oralidade dos alunos e influência a memória individual e coletiva dos mesmos. Portanto, é de suma importância pensar em possibilidades de ensino a partir da memória dos moradores da Comunidade, resgatando, reconhecendo, quebrando preconceitos e apresentando a importância de manter e preservar o modo de vida local e suas relações com o território.

Considerações finais

A análise realizada sobre a História, Memória e Saberes Culturais como elementos de resistência e integração de identidade dos Povos Tradicionais e da cultura amazônica, foi fundamental para entendermos que estes conceitos são essenciais para melhor compreendermos o modo de vida das Comunidades Ribeirinhas baseado nos moldes tradicionais. No qual a questão da transmissão de conhecimentos, experiências, saberes e culturas, são estabelecidos por meio da memória e repassados de geração em geração, construindo assim, a história desses povos. Além de ressignificar sua identidade e garantir a resistência da mesma, diante dos processos de modernização que busca invisibiliza-los. Garantindo também a preservação da Memória e das narrativas orais frente a influência da globalização e seus efeitos sobre as tradições, cuja dinâmica do dia-a-dia vem tomando espaço e tornando a questão da memória e das narrativas orais, cada vez menos importante para a sociedade atual, que vive sob a imposição de acompanhar a modernidade, tornando-a mais significativa em detrimento aos conhecimentos tradicionais. Portanto, diante de tudo isso, consideramos de suma importância trabalhar as narrativas orais e os Saberes locais tradicionais no cotidiano escolar Ribeirinho, afim de valorizar, resgatar, preservar e contribuir com a manutenção destes conhecimentos que constituem a identidade das Comunidades Ribeirinhas.

Referências:

BOSI, Ecléa. **Memória e Sociedade: Lembranças dos Velhos**. Série 1^a - Volume I - São Paulo: 1979. 401p.

GOMES, Jones da Silva. Cidade da Arte: Insurgências Poéticas nas margens de Abaetetuba -PA. **Paisagens Híbridas**, v. 1, n. 2, pg. 12-33.

LIMA, Maria Aldecy Rodrigues de; ANDRADE, Erika dos Reis Gusmão. Os Ribeirinhos e sua relação com os saberes. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 38, n. 24, p. 58-87, maio/ago. 2010.

LIMA, Michel de Melo. **Territórios de Uso Comum na Amazônia: relação sociedade-natureza e modernização do espaço regional**. Tese (Doutorado em Ciências: Desenvolvimento Socioambiental) – Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Sustentável do Trópico Úmido, Universidade Federal do Pará, Belém, 2020.

NORA, Pierre. Entre Memória e História: a problemática dos lugares. Tradução: Yara Aun Khoury. **Proj. História**, São Paulo, (10), dez. 1993.

SILVA, J. da S.; POSSAS, H. de M. “Fazendo o caminho de volta”: Memória e crítica a partir de Concita Sompré. In: **Mulheres em Perspectiva: Trajetórias, Saberes e Resistências na Amazônia Oriental/ organização Idelma Santiago da Silva**. – 1. Ed. – Belém [PA]: Paka-Tatu, 2017.

A EDUCAÇÃO AMBIENTAL PARA ALÉM DO TERRITÓRIO ESCOLAR: RELATO DE EXPERIÊNCIA EM UMA TURMA DE ENSINO SUPERIOR NO INTERIOR DO AMAZONAS

André Silva Rodrigues Tomaz¹

1 Introdução

O desenvolvimento da Educação Ambiental é considerado uma resposta aos problemas ambientais causados pelo sistema capitalista da modernidade (FÁVARO et al, 2020). Destarte, é cada vez mais natural a percepção da presença de disciplinas voltadas para este tema em cursos de nível superior, deixando de ser, segundo Silva e Haetinger (2012, p. 36) “um assunto exclusivo dos movimentos sociais ambientalistas ou de pessoas especializadas do campo ambiental”.

A Educação Ambiental teve seu advento entre 1971 e 1972, em meio a discussões na Internacional Union for the Conservation of Nature (União Internacional pela Conservação da Natureza) e na Organização das Nações Unidas, com o marco da Conferência de Estocolmo (SATO, 2004; DIAS, 2003; RAMOS, 2001).

Segundo Tozoni-Reis (2002, p.23), a Educação Ambiental é

um processo de reconhecimento de valores e clarificação de conceitos, objetivando o desenvolvimento das habilidades e modificando as atitudes em relação ao meio, para entender e apreciar as interrelações entre os seres humanos, suas culturas e seus meios biofísicos. A Educação Ambiental também está relacionada com a prática das tomadas de decisões e a ética que conduzem para a melhoria da qualidade de vida (TOZONI-REIS, 2002, p. 23).

Destrinchando ainda mais o tema, é possível perceber a convergência entre a prática do ensino e a Educação Ambiental, quando analisamos que o primeiro é um processo de natureza social, “integrante de múltiplos processos sociais, nos quais estão implicadas dimensões políticas, ideológicas, éticas, pedagógicas, frente às quais se formulam objetivos, conteúdos e métodos conforme opções assumidas pelo educador, (LIBÂNEO, 1990, p. 56).

1 Mestre em Geografia (UFAM). Doutorando no Programa de Pós-graduação em Geografia (UFAM) e Professor Temporário de Geografia (UEA). E-mail: andregeociencias@gmail.com.

Neste contexto, o educador ambiental, professor de Educação Ambiental, assume o papel de transmitir e guiar os alunos em um processo que ao mesmo tempo que é social, é pessoal, no que tange à reflexão sobre a relação do indivíduo com o meio ambiente.

É neste processo que o educador atua como uma espécie de despertador social, que levará os alunos a enxergarem a Educação Ambiental para além do território escolar, envolvendo a comunidade, atendendo às suas necessidades, assumindo a responsabilidade como cidadãos críticos, participativos e inseridos no contexto social (GUISO & BAIÔCO, 2016).

Nesta seara, ao enxergarmos a Escola como território (PEREIRA, 2012) e ampliarmos nossa visão para toda instituição de ensino, abrangendo as modalidades de ensino básico, técnico e superior, sendo representadas pelo nome “Escola”, percebemos um campo fértil para que a Educação Ambiental ultrapasse os limites territoriais dos espaços físicos das instituições educacionais. Afinal, o indivíduo não é um ser de um território só, “ele vive ao mesmo tempo ao seu “nível”, ao nível de sua família, de um grupo, de uma nação. Existe, portanto, multipertencimento territorial.” (BAREL, 1986, p. 135)

O objetivo deste artigo é relatar a experiência do ensino da Educação Ambiental em uma turma de ensino superior do curso de Tecnologia em Agrimensura da Universidade Estadual do Amazonas (UEA), no município de Carauari, enfatizando os desafios do contexto do interior amazônico e as práticas realizadas no exercício de expansão da Educação Ambiental para além do território escolar.

No intuito de alcançar o objetivo da pesquisa, optou-se por uma abordagem qualitativa, pela qual o pesquisador buscar participar, compreender e interpretar eventos sociais (MINAYO, 2004), através de levantamento bibliográfico e com geração de dados por meio de um relato de experiência do pesquisador, bem como a coleta de relato de alunos, seguindo a premissa da pesquisa exploratória e descritiva (GIL, 2002).

Esta pesquisa é de relevância social uma vez que fomenta a reflexão sobre o papel social da Educação Ambiental e a importância deste ensino para além do território escolar, a fim de conscientizar e minimizar os impactos ambientais causados pelo capitalismo moderno.

2 Desenvolvimento

2.1 A Educação Ambiental no Brasil

Arraes e Videira (2019) descrevem a implantação da Educação Ambiental no Brasil, em uma sequência de acontecimentos administrativos. Iniciando em

1994 com a criação do PRONEA – Programa Nacional de Educação Ambiental, executado pela Coordenação de Educação Ambiental do MEC e pelos setores correspondentes do MMA/Ibama, responsáveis pelas ações voltadas respectivamente ao sistema de ensino e à gestão ambiental.

Em seguida, em 1995, foi criada a Câmara Técnica Temporária de Educação Ambiental no Conselho Nacional de Meio Ambiente (Conama). Em 1996, foi criado, no âmbito do MMA, o Grupo de Trabalho de Educação Ambiental, firmando um protocolo de intenções com o MEC.

Já em 1997, o tema Meio Ambiente entrou nos PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais), conforme a aprovação do Conselho Nacional de Educação. Dois anos depois, foi aprovada a Lei nº 9.795, que dispõe sobre a Política Nacional de Educação Ambiental-PNEA (BRASIL, 2015), com a criação da Coordenação-Geral de Educação Ambiental (CGEA) no MEC e da Diretoria de Educação Ambiental (DEA) no MMA.

Em 2002, a Lei nº 9.795/99 foi regulamentada pelo Decreto nº 4.281, que define a composição e as competências do Órgão Gestor da PNEA, estabelecendo as bases para a sua execução.

No fim do percurso histórico, Arraes e Videira (2019), registram que em 2004 houve uma mudança ministerial e a consequente criação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secadi), culminando com a transferência da CGEA para esta secretaria. Segundo as autoras, esta mudança

permitiu um maior enraizamento da EA no MEC e junto às redes estaduais e municipais de ensino, passando a atuar de forma integrada a áreas de Diversidade, Educação Escolar Indígena e Educação no Campo, conferindo assim maior visibilidade à Educação Ambiental e destacando sua vocação de transversalidade. (ARRAES e VIDEIRA, 2019, p. 105)

No entanto, a Educação Ambiental não se restringe apenas à educação básica, no âmbito das secretarias estaduais e municipais. Conforme a legislação brasileira, a Educação Ambiental aparece por meio da Lei nº 9795/99, no artigo 2º, como um componente essencial e permanente da educação nacional, devendo estar presente, de forma articulada, em todos os níveis e modalidades do processo educativo, em caráter formal e não formal. Os princípios básicos da Educação Ambiental, descritos no artigo 4º da mesma lei são:

I – o enfoque humanista, holístico, democrático e participativo; II – a concepção do meio ambiente em sua totalidade, considerando a interdependência entre o meio natural, o sócio-econômico e o cultural, sob o enfoque da sustentabilidade; III – o pluralismo de ideias e concepções pedagógicas, na perspectiva da inter, multi e transdisciplinaridade; IV – a vinculação entre a ética, a educação, o trabalho e as práticas sociais; V – a garantia de continuidade e permanência do processo educativo; VI – a permanente

avaliação crítica do processo educativo; VII – a abordagem articulada das questões ambientais locais, regionais, nacionais e globais; VIII – o reconhecimento e o respeito à pluralidade e à diversidade individual e cultural. (BRASIL, 1999)

Como descrito na legislação supracitada, a Educação Ambiental deve se fazer presente em todos os níveis e modalidades do processo educativo, incluindo o ensino superior. Para este contexto em específico, a lei determina que o tema esteja inserido no Projeto Pedagógico de Curso (PPC), não obrigatoriamente como disciplina, mas sendo abordado por meio de debates, atividades práticas, aplicando a teoria no campo real.

Na seção a seguir, é apresentado um relato de experiência docente no curso de Tecnologia em Agrimensura, da UEA em Carauari, cujo PPC incorpora a Educação Ambiental como disciplina obrigatória. O intuito é compartilhar os desafios encontrados e descrever a prática de levar o tema para além do território educacional.

2.2 Relato de experiência docente em Carauari

Este relato se inicia com uma reflexão sobre a docência do ensino superior no contexto amazônico, fruto do olhar empírico de quem atua na carreira há três anos. Em seguida, apresentamos a descrição da experiência docente em Carauari.

A educação superior no interior do estado do Amazonas, que é o maior estado em extensão territorial do nosso país, é algo muito desafiador para professores, tanto pela distância entre as cidades que, em sua grande maioria, não possuem rodovias para o deslocamento de pessoas, o que se dá por meio de embarcações e em alguns casos aeronaves, quanto pelas questões logísticas, carência de estrutura física adequada, como acesso à internet, e questões financeiras para o deslocamento de professores e estudantes de cidades mais isoladas geograficamente para as sedes municipais durante as aulas presenciais.

Apesar de tantos problemas enfrentados para levar o ensino superior ao interior do Amazonas, algumas estratégias foram criadas pela UEA para que os objetivos prezados pela instituição fossem atingidos. Entre eles, o sistema de ensino presencial mediado por tecnologia e o sistema presencial modular, que consistia no deslocamento de professores da capital para os municípios, onde deveriam permanecer durante toda a carga horária da disciplina. Dentre estes cursos existem os cursos de ofertas especiais dos quais o curso de Tecnologia em Agrimensura, objeto deste relato de experiência, faz parte.

No mês de novembro de 2022, foi ministrada a disciplina de Educação Ambiental para os estudantes do curso superior de Tecnologia em Agrimensura da UEA na sede do município de Carauari, no estado do Amazonas. Por estar à

787.050 km distante de Manaus, capital do estado, o acesso ao município pode ocorrer por deslocamento hidroviário – em torno de seis dias de viagem, ou por deslocamento aéreo – em torno de duas horas.

O primeiro desafio, portanto, no contexto do ensino superior no interior do Amazonas é o acesso aos municípios, pois, para alguns lugares como Carauari, não há uma oferta contínua de meios de transporte fluvial ou aéreo. Por vezes, uma passagem aérea já comprada pode ser cancelada por falta do número mínimo de passageiros.

Por não residir na cidade de Carauari, o docente precisa ministrar a disciplina de forma condensada, a fim de, também, diminuir os custos da Universidade com diárias, que cobrem custos de alimentação e hospedagem dos docentes.

Embora haja um Núcleo de Estudos Superiores da UEA na cidade de Carauari, o local não disponibiliza internet para uso dos estudantes, o que impossibilita qualquer tipo de consulta a sites ou informações na web sobre questões relacionadas à disciplina. Esse é, então, o segundo desafio encontrado, que culmina na limitação do uso de ferramentas tecnológicas, como vídeos e aplicativos on-line, durante as aulas.

Mesmo com as limitações citadas, iniciei as atividades solicitando que os estudantes se sentassem em círculo, e a aula foi iniciada com uma roda de conversa sobre o que é Educação Ambiental, e a sua importância na construção do indivíduo.

Algo que me chamou a atenção foi o modo como os estudantes enxergavam a Educação Ambiental, como sendo algo que vai além das programações feitas por escolas em dias em que a sociedade costuma fazer programações sobre o meio ambiente, como no Dia do Meio Ambiente ou no Dia da Água. Todos concordavam que isso precisava ser falado sempre e em todas as esferas da sociedade.

Ao longo das aulas, vários outros aspectos dessa relação homem-meio, foram sendo discutidos. Um aspecto bastante comentado foi a questão da agressão ambiental causada pelas queimadas que ocorrem no município (Figura 1) e dos Garimpos ilegais que se estabelecem de tempos em tempos no rio Juruá, como atualmente, causando uma série de danos tanto aos peixes e outros animais que vivem nas águas dos rios, como aos moradores que podem ingerir peixes contaminados com o mercúrio utilizados nos garimpos, dentre outros problemas.

Aspectos comportamentais da população que habitam nestas cidades também foram destacados, como a falta de locais adequados para destino dos resíduos sólidos, dando origem ao que chamamos de lixeiras viciadas espalhadas pelas ruas da cidade, que ocasionam o surgimento de pragas urbanas e comprometem a saúde dos moradores.

Embora haja a presença de placas alertando sobre a proibição da destinação incorreta desses resíduos sólidos, elas não são respeitadas e por vezes são

destruídas pelos próprios moradores (Figura 2).

Figura 1 – Foco de queimada em área de floresta no município de Carauari AM.



Fonte: Acervo pessoal de uma aluna.

Figura 2 – Placa sinalizando a proibição de descarte de lixo no local danificado.



Fonte: Acervo pessoal de um aluno.

Após algumas discussões realizadas em sala de aula, durante as aulas teóricas, foi proposto aos alunos a realização de uma ação prática externa de educação ambiental, no intuito de levar a Educação Ambiental para além do território da instituição de ensino superior. O evento foi planejado de forma participativa, para utilizar os conceitos de gestão participativa discutidas em sala de aula, onde os alunos puderam dar sugestões de atividades que poderiam ser desenvolvidas durante a realização do evento.

De forma participativa e colaborativa, a turma elaborou sob minha orientação o seguinte roteiro:

- 1) Confeccionar cartazes com fotografias de áreas degradadas da cidade e frases de impacto.
- 2) Confeccionar jogos pelos estudantes, onde os cidadãos, ao brincar, poderão fazer reflexões sobre preservação ambiental e atitudes corretas e erradas com relação ao meio ambiente.
- 3) Elaborar brindes para premiar os participantes dos jogos, por exemplo: Mudanças de plantas ornamentais ou frutíferas, e *Ecobags* (Bolsas ecológicas feitas de TNT, tecido ou plástico resistente).
- 4) No dia do evento (18/11, sexta-feira às 18h) montar um stand da orla da cidade para a mobilização externa.
- 5) Após o término do evento externo elaborar um relatório com fotos e responder as seguintes perguntas:
 - a) Como você avalia o alcance do evento na conscientização dos cidadãos de

Carauari?

- b) Você acredita que o evento irá trazer alguma mudança de atitudes com relação ao ambiente ou reflexão sobre as questões ambientais aos moradores da cidade?
- c) Como você avaliaria a sua participação no planejamento e na execução de tarefas para a realização dessa ação de educação ambiental?

O evento de educação ambiental foi realizado, conforme o previsto, no dia 18 de novembro de 2022. Os alunos realizaram o evento com êxito, desenvolvendo habilidades que demonstraram seu empoderamento social, em meio a sua realidade, outro tema abordado durante as aulas teóricas da disciplina.

Os estudantes desenvolveram jogos interativos utilizando materiais recicláveis para levar à população da cidade conceitos simples sobre preservação ambiental e reutilização de materiais que seriam descartados para fazer jogos didáticos. O objetivo do primeiro jogo era ligar as cores correspondentes, utilizando ligas elásticas. Já o objetivo do segundo jogo, era realizar a correspondência entre as cores das tampinhas de garrafa e os números até completar todo o tabuleiro (Figura 3).

O terceiro jogo foi chamado de Atitudes Corretas e Incorretas. Nesse jogo, as pessoas tinham que colocar as frases no lugar certo. Por exemplo: “Preservar os rios e igarapés.”- atitude correta, a frase tinha que ficar nessa opção. Depois tinham as imagens que deveriam se encaixar no quadrinho das atitudes corretas e incorretas (Figura 4).

Figura 3- Criança brincando com os jogos
De materiais recicláveis



Fonte: Acervo pessoal de um aluno.

Figura 4- Senhora brincando do jogo
Atitudes Corretas e Incorretas.



Fonte: Acervo pessoal de um aluno.

Ao participarem da programação, os moradores eram presenteados com brindes, como sacolas feitas de TNT reutilizáveis e mudas de plantas ornamentais,

incentivando assim boas práticas de educação ambiental aos participantes.

Conforme previsto pelo roteiro da atividade, os alunos deveriam responder a algumas questões sobre a realização do evento. Destaco, para análise e reflexão, as respostas, transcritas conforme enviadas, de dois alunos para as perguntas *a* e *b* do roteiro.

a. Como você avalia o alcance do evento na conscientização dos cidadãos de Carauari?

Resposta do aluno 1: *Minha avaliação é que o evento foi muito bom, onde alcançamos pessoas de diversas idades, percebi que muito jovens e adolescentes se interessaram pela nossa temática onde toda a turma se dedicou para fazer seu melhor, e o empenho de todos os meus colegas foi algo incrível. No geral, a atividade foi bastante satisfatória e acredito eu que, todos que participaram da atividade se conscientizaram mais sobre as questões ambientais.*

Resposta do aluno 2: *Acredito que o evento conseguiu cumprir com seu objetivo, de conscientizar os cidadãos que participaram ali conosco, tanto aqueles que participaram de forma direta, interagindo no jogo, como também aqueles que talvez tenham sentido vergonha em participar, mas mesmo de longe conseguiram vê o quanto o meio ambiente é importante para a humanidade e que precisamos coexistir com a natureza e isso era um dos objetivos do evento não só conscientizar mas despertar a curiosidade, a dúvida, o vislumbre, afinal é isso que nos faz buscar respostas, buscar conhecimento.*

b. Você acredita que o evento irá trazer alguma mudança de atitudes com relação ao ambiente ou reflexão sobre as questões ambientais aos moradores da cidade?

Resposta do aluno 1: *Sim, eu acredito que as pessoas podem sim ter uma mudança de atitude em relação ao meio ambiente, pois muitos se mostraram muito interessados em nossa temática abordada naquela noite.*

Resposta do aluno 2: *Com certeza sim, as pessoas que participaram se mostraram bem interessadas no assunto, o evento trouxe uma luz as questões ambientais questões que muitas vezes pela correria da vida acabam passando despercebidas, de que nós como seres humanos temos que cuidar do meio ambiente, cuidar do planeta, afinal nossas atitudes com o meio ambiente hoje, serão o reflexo do meio ambiente que deixaremos para as gerações futuras.*

As respostas aqui registradas para as duas perguntas do roteiro apontam que, na percepção dos alunos, a atividade de Educação Ambiental realizada fora do território escolar (prédio da Universidade), foi bem-sucedida na missão de envolver e promover a responsabilidade dos integrantes da comunidade enquanto cidadãos críticos frente ao cuidado com o meio ambiente.

3 Considerações finais

Mesmo com os desafios aqui relatados de dificuldade de acesso aos municípios mais remotos do estado do Amazonas, e de falta de infraestrutura

tecnológica, em especial a falta de conexão de internet no local das aulas, com o empenho de professor e alunos, as práticas de Educação Ambiental propostas, foram bem-sucedidas.

Podemos ponderar que, levar os conhecimentos e reflexões sobre a Educação Ambiental para além do território escolar, possibilitou aos cidadãos de Carauari a prerrogativa de modificar suas atitudes em relação ao meio, como preconizado por Tozoni-Reis (2002).

Por fim, consideramos que foi possível realizar uma Educação Ambiental viva e ativa, obtendo um resultado satisfatório, que possibilita que os próprios alunos e moradores do município de Carauari sejam os atores de conscientização ambiental neste grande Território.

4 Referências

- ARRAES, M. C. G. A.; VIDEIRA, M. C. M. C. Breve histórico da Educação Ambiental no Brasil. *Id on Line Rev. Mult. Psic.* V.13, N. 46, p. 101-118, 2019.
- BAREL, Y. Le social et ses territoires. In: Auriac, F. e Brunet, R. (orgs.) *Espaces, Jeux et Enjeux*. Paris: Fayard e Fondation Diderot, 1986.
- BRASIL. Casa Civil da Presidência da República. Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999. Dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências. 1999.
- DIAS, G. F. Educação Ambiental, Princípios e Práticas. 8 ed. Gaia, 2003.
- FÁVARO, L. C.; FONSECA, L. R. da.; MAGALHÃES, S. R. S.; PEREIRA, D. F. A História da Educação Ambiental Perpassando pela Concepção Crítica e Emancipatória. *Revista Educação Ambiental em Ação*. Número 72, de 03/09/2020.
- GIL, A. C. Como elaborar projetos de pesquisa. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.
- GUISSO, L. F.; BAIÔCO, V. R. M. A Educação Ambiental e o Papel do Educador na Cultura da Sustentabilidade. *Revista Educação Ambiental em Ação*. Número 58, de 27/11/2016.
- LIBÂNEO, J. C. Didática: teoria da instrução e do ensino. In: *Didática*. Editora Cortez: São Paulo, 1900.
- MINAYO, M. C. S. O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde. 8. ed. São Paulo: Hucitec, 2004.
- PEREIRA, M. G. O imperativo situacional do ensino: em busca do lugar negado e do território perdido. In: (Orgs.) CASTELLAR, S. M. V.; CAVALCANTI, L. de S.; CALLAI, H. C. *Didática da Geografia: aportes teóricos e metodológicos*. São Paulo: Xamã, 2012.
- RAMOS, E. C. *Educar*. Curitiba, n.18, p.201-218. Editora da UFPR, 2001.

SATO, M. Educação Ambiental. São Carlos: RiMa, 2004.

SILVA, A. da.; HAETINGER, C. Educação Ambiental no Ensino Superior – O Conhecimento a Favor da Qualidade de Vida e da Conscientização Socioambiental. Revista Contexto & Saúde, Ijuí • v. 12 • n. 23 • Jul./Dez. 2012.

TOZONI-REIS, M. F. C. Formação dos educadores ambientais e paradigmas em transição. Revista Ciências e Educação.v8, n 1, 2002.

A EDUCAÇÃO AMBIENTAL EM UMA PERSPECTIVA GEOGRÁFICA: UMA PROPOSTA PARA AS ESCOLAS

Antonio Gilson Barbosa Azevedo¹

Tatyane dos Santos Fonseca²

Introdução

A Educação Ambiental é uma temática obrigatória e transversal que pretende auxiliar os/as professores/as no processo de construção do conhecimento de uma sociedade pela preservação e conservação do meio ambiente e uso sustentável dos recursos naturais. Trata-se de um processo educativo de formações de cidadãos que considera os indivíduos responsáveis e comprometidos com a preservação e conservação do meio ambiente.

Este estudo analisa a Educação Ambiental como possibilidades de melhorias no meio ambiente, por meio de uma perspectiva geográfica partindo dos educadores nas escolas. Pois, o crescente processo de industrialização tem contribuído com a degradação ambiental e a diminuição da qualidade de vida da população em todo o mundo.

É possível detectar a relação entre a Geografia e a educação ambiental, compreendidas como uma “Educação para o meio ambiente (BOTÊLHO et al. 2016) com isso esta pesquisa tem como objetivo levar uma proposta satisfatória de conscientização para com o meio ambiente. As causas desses problemas se devem tanto ao uso indevido da natureza e dos recursos naturais, quanto a busca de lucros cada vez maiores e ao capitalismo crescente que assola a nossa sociedade para beneficiar pequenos e determinados grupos sociais de alto poder aquisitivo.

1 Mestre, pelo Programa de Pós Graduação em Cidades, Territórios e Identidades/PPGCI-TI, da Universidade Federal do Pará – UFPA; Especialista em Psicopedagogia Institucional com Habilitação em Educação Especial, pela Faculdade Latino-Americana de Educação – FLATED; Especialista em Educação no Campo e Especialista em Metodologia de Ensino de Geografia, pelo Centro Universitário Leonardo da Vinci – UNIASSELVI. Graduado em Pedagogia, pela Faculdade Latino-Americana de Educação – FLATED e Graduado em Geografia, pela Universidade Federal do Pará – UFPA. Membro do grupo de pesquisa Dispositivos, Instituições, Desenvolvimento e Agroecologia - Didra. E-mail: antoniogico@gmail.com.

2 Licenciada em Letras/Língua Portuguesa e Especialista em Literatura, Leitura e Formação de Leitores, pela Universidade Federal do Pará – UFPA. E-mail: tatyane Fonseca12@gmail.com.

Outro grave problema ambiental dos centros urbanos é o aumento da produção de resíduos sólidos em virtude do crescimento populacional e desse consumo absurdo que a sociedade de modo geral promove; a enorme quantidade de lixo produzido e o destino, muitas vezes, inapropriado desses resíduos domésticos, hospitalares e industriais que fazem parte do contexto das cidades.

Geografia nas escolas: um estudo indispensável

Algumas reflexões acerca do ensino de Geografia nas escolas brasileiras contemporâneas são necessárias para alcançar o momento da Geografia na realidade escolar brasileira. Um breve histórico sobre o ensino de Geografia no Brasil mostra que a partir de 1970, a necessidade de transformar o ensino tradicional de Geografia numa proposta mais ampla e crítica despertou o interesse de alunos para uma maneira de olhar o problema posto, para além do seu entendimento, visando possíveis soluções para o mesmo.

Entende-se que a Geografia ganhou importância na escola atual e que isto se deve a ação de professores que apostaram na construção da cidadania, a partir de conceitos e abordagens próprias desta ciência. Que entenderam a importância do conhecimento geográfico como crucial para que o discente se sinta parte do processo das relações que se travam na superfície do planeta Terra, pois conhecer o espaço e as relações às quais ele está sujeito, leva ao entendimento e à ação prática e consciente que norteará a criticidade e a participação na transformação do espaço em sua volta.

Se de um lado a Geografia se manteve por longo período na prática escolar conservadora, por outro lado ela, de fato contribuiu para uma ação renovadora no ensino-aprendizagem das escolas brasileiras. Iniciando, a partir do final da década de 1970, um processo de integração de suas práticas a uma parte de um conjunto de reflexões mais gerais sobre os fundamentos ideológicos, epistemológicos e políticos que passaram a permear as ciências, de um modo geral.

Cavalcanti (1996) explica que as discussões evoluíram bastante no país, após a década de 1970, quando os geógrafos buscaram maior unidade e comprometimento com a melhoria na qualidade do ensino-aprendizagem deste componente curricular, realizando congressos para estabelecer metas para as reformulações do seu ensino-aprendizado. E destaca o marco desse início de movimento:

[...] a realização do 3º Encontro Nacional de Geógrafos, em 1978, onde se deram importantes mudanças como a ocorrida na organização da (Associação dos Geógrafos Brasileiros (AGB), promotora do encontro; e a realização em 1987, também pela AGB, do 1º Encontro Nacional de Ensino de Geografia – “Fala Professor” (CAVALCATI, 1998, p.19).

O grande mérito desses movimentos foi contribuir para que o ensino de

Geografia, no Brasil, passasse a ser mais atualizado, planejado, e organizado no sentido de transformar o ensino tradicional num ensino mais amplo, dinâmico e crítico, e propor que esse processo fosse reformulado dentro das possibilidades da Geografia e das realidades das classes populares envolvidas.

A Geografia que se praticava fazia com que os alunos fossem dependentes de um método de memorização sob a influência do positivismo, com absorção de conteúdos transmitidos pelos professores tradicionais. A partir de então, a Geografia passou a apresentar uma nova finalidade:

[...] crianças e jovens deve ser justamente a de ajudar a formar raciocínios e concepções mais articulados e aprofundados a respeito do espaço. Trata-se de possibilitar aos alunos a prática de pensar os fatos e acontecimentos enquanto constituídos de múltiplos determinantes; de pensar os fatos e acontecimentos mediante várias explicações, dependendo da conjugação desses determinantes, entre os quais se encontra o espacial. A participação de crianças e jovens na vida adulta, seja no trabalho, no bairro em que moram, no lazer, nos espaços de prática política explícita, certamente será de melhor qualidade se estes conseguirem pensar sobre seu espaço de forma mais abrangente e crítica. (CAVALCANTI, 1998, p. 24).

A partir dessas discussões o ensino de Geografia, tem um novo modelo, mudam-se os seus modos de ensinar/aprender, passam-se a mostrar às crianças e aos jovens que seus futuros dependem do presente, e por isto precisam aprender para além do conteúdo programático repassado em sala de aula nas escolas, de um modo geral. Aprender a olhar para além do problema, passa a significar ver possíveis soluções a serem desenvolvidas em todos os ambientes vividos, sempre a partir de uma visão crítica e não submissa.

E dessa forma, há a necessidade da presença de professores e de alunos curiosos, criadores, inquietos, instigadores, humildes e persistentes, diz a autora, arrematando que essa interação entre professor e aluno deve ser feita de forma que o conhecimento se construa e reconstrua ao lado do professor e não submisso a ele.

O trabalho de professor é bastante ingrato, e, paradoxalmente, gratificante, ainda mais quando se trata de Geografia, pois os alunos ainda se veem à mercê de um caráter tradicionalista, que lhes leva a julgar que a geografia é sinônimo de conhecimento cartográfico, conteúdo memorizável como: os nomes de cidades, de estados e países; além de outros como: regiões, clima e relevos, assim por diante. De modo que há dificuldade para atrair a atenção dos alunos para as aulas desta disciplina, a maioria não dá a devida atenção ao conteúdo. Enquanto o professor, no afã de tornar a sua aula menos maçante recorre a vários instrumentos didáticos que caracterizam esse tipo de ensino-aprendizado, como: maquete, música ou aspectos da cultura; como: pratos típicos de uma região, mapas e até o globo terrestre.

Os instrumentos didáticos são recorridos com o objetivo de simplificar o ensino-aprendizado de Geografia, portanto, de contextualizar conhecimentos mais abstratos tornando-os mais tangíveis. Por esta concepção o professor traz o conhecimento da Geografia para o aluno de forma científica, para dentro da sala de aula. Entretanto, deve considerar a variedade de experiência dos homens na produção e modificação do espaço, pois as questões que dizem respeito ao espaço estão sempre presentes no dia a dia de todas as pessoas, sejam as de dimensões globais ou locais.

Compreende-se, pois que o papel do professor de Geografia seja o de orientar o educando na percepção da realidade e da natureza das relações entre os diversos elementos que compõem uma determinada sociedade, “pois será através de questões levantadas em sala de aula, que eles terão condições de observar, discutir e analisar fatos, buscando soluções para determinados problemas, atuando ativamente no meio em que vivem” como diz Nunes (2004). Corroborado por Cavalcanti (2010), quando diz que:

[...] Para despertar o interesse cognitivo dos alunos, o professor deve atuar na mediação didática, o que implica investir no processo de reflexão sobre a contribuição da Geografia na vida cotidiana, sem perder de vista sua importância para uma análise crítica da realidade social e natural mais ampla. Nesse sentido, o papel diretivo do professor na condução do ensino está relacionado às suas decisões sobre o que ensinar, o que é prioritário ensinar em Geografia, sobre as bases fundamentais do conhecimento geográfico a ser aprendido pelas crianças e jovens, reconhecendo esses alunos como sujeitos, que têm uma história e uma cognição a serem consideradas (CAVALCANTI, 2010, p. 03).

Contudo, uma dúvida persegue o professor, que precisa indagar-se, o tempo todo sobre: como se devem trabalhar essas práticas e como propor uma nova metodologia de ensino, visando à formação do aluno crítico com autonomia de pensamento? Ou seja, põe-se diante de uma questão complexa, visto que cada escola tem professores, materiais didáticos, estruturas e realidades sociais distintas. Mesmo as escolas da rede municipal, da mesma cidade, apresentam diferenças em relação uma às outras, sendo que essas diferenças são responsáveis por uma boa ou péssima qualidade de ensino, assim como alunos e professores têm suas próprias procedências.

De modo geral, os professores que se dedicam a pesquisar essa área de conhecimento (Geografia) e sua transposição didática para os ambientes de ensino e aprendizagem, afirmam que a função essencial do conhecimento geográfico é a de possibilitar que os alunos sejam capazes de situar-se num mundo em permanente mudança, compreendendo-o, interpretando-o e, com ele, interagindo. Mas “somente” um “excelente” docente pode incentivar o interesse e a criatividade

de seu aluno, fazendo com que ele crie gosto pela Geografia.

A Geografia surge como proposta e ferramenta para a formação de sociedades ambientalmente conhecedoras desse processo, sendo necessário o diálogo nas mais diferentes dimensões como sociais, políticas, econômicas, culturais, ecológicas, preservacionista e conservacionista, tendo a Educação Ambiental como prioridades de conhecimentos nas escolas. Cavalcanti (1998) diz que

os estudos sobre o ensino de Geografia vêm ampliando as reflexões feitas no campo da Pedagogia e da Didática. Se por um lado a transformação na prática de ensino não ocorre em função de nossas reflexões teóricas, com elas as possibilidades dessas transformações ficam potencializadas desde que sejam, efetivamente, reflexões “coladas” aos imperativos da prática (CAVALCANTI, 1998, p. 22).

Neste contexto percebe-se a grande utilidade da Geografia, o quanto ela vem ampliando suas reflexões em outros campos. Pois, isso é gratificante para a ampliação do conhecimento.

Vale ressaltar a importância do debate sobre a educação ambiental em sala de aula, que se traduz em algo muito recente e que precisa ser abarcado, de fato, pelos/as professores/as e demais envolvidos no âmbito escolar para que se possa desenvolver o processo educativo eficiente e consciente na sociedade.

a relação entre o ensino de Geografia e a proposta para trabalhar a educação ambiental, no âmbito desta disciplina, é de relevante importância para que o processo de ensino-aprendizagem adquira significado, especialmente na tentativa de fazer com que este ensino e a aprendizagem que dele decorre adquira contornos visíveis na vivência cotidiana do aluno. (BOTÊLHO et al. 2016. p. 8)

É visível notar que a Geografia traz propostas significativas nessa discursão. A Geografia e a educação ambiental possuem em comum o mesmo objetivo na escola que é a formação cidadã, onde este cidadão está ligado a um processo de ensino que valoriza os aspectos, saberes e leituras da realidade cotidiana, através da mediação exercida pelo professor (BOTÊLHO et al. 2016). O professor de Geografia é um agente fundamental nesta construção de conscientização do meio ambiente, pois é ele que está envolvido nos ensinamentos educacionais dos seus discentes. Podemos entender melhor a seguir com as contribuições dos autores:

Cabe ao educador a responsabilidade de observar a natureza socioambiental, de apreender as suas respectivas dinâmicas, bem como, atuar em contextos culturais e ambientais “desconhecidos” para ele possa construir relações autênticas com o aluno, a sociedade, a ciência, e os sujeitos. Essa mediação pode começar a partir do lugar no qual se está inserido. (OLIVEIRA e FARIAS, 2009. p. 16)

Sendo assim, percebe-se a grande importância do educador em sala de

aula para contribuir com essa formação crítica dos cidadãos. Realizando meios para alcançar um público satisfatório de alunos para o incentivo da conscientização do meio ambiente.

Educação Ambiental: uma proposta geográfica para as escolas

A discursão sobre a Educação Ambiental ganhou espaço na sociedade, um número crescente de professores/as procuram abordar as questões ambientais em sala de aula, os educadores mesmo bem intencionados tentaram fazer diferente, mas pensando da mesma forma, uma forma de levar educação ambiental à sociedade, comunidade e pela ação direta do professor/a na sala de aula e atividades extracurriculares. Em relação à Educação Ambiental, podemos afirmar que surge a partir do recente entendimento sobre Desenvolvimento Sustentável da Sociedade Humana (GAMA et al. 2012). Sendo assim se faz necessário no processo educativo na escola integrada com os movimentos internos frente nas comunidades, o desenvolvimento sustentável deve estar ligado diante a educação ambiental.

Os projetos educacionais estão habituados a trabalhar conceitos, teorias, hipóteses, distinção e comparação dentro da realidade ambiental. A Educação Ambiental tem como objetivo melhorar a tomada de consciência das pessoas e a convivências com a terra. Para esse processo acontecer é preciso que os meios educativos atuem no centro da vontade, onde se localiza nosso reservatório de motivação e energia, pois, estamos subordinados as leis que regem a vida e essas tais leis se faz necessário conhecer por ser fundamental.

Precisamos desenvolver mecanismos que despertem nas pessoas e a nós mesmos a sentir o pulsar da vida, essa percepção amplia a visão que cada um tem do mundo em que vive.

É neste momento que desponta a educação ambiental, como meio para tornar as práticas pedagógico-didáticas, em Geografia, dinâmicas, reflexivas e enviesadas pela realidade dos sujeitos/alunos que estão inseridos no processo, de modo a construir o senso de cidadania, que é, de fato, o objetivo central desta disciplina na escola, segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais. (BOTELHO et al. 2016. p. 8)

A proposta da Educação Ambiental é formar cidadãos ativos que saibam identificar os problemas e participar efetivamente de sua solução e prevenção para que se desenvolva uma sociedade envolvida a promover de fato a sustentabilidade dos recursos. Por isso suas atividades devem permitir aos alunos formarem opiniões que lhes permitam concretizar ações a favor de uma causa coletiva e, desta forma exercer sua cidadania e contribuir de maneira efetiva. Mais do que um ensino para ou pelo meio ambiente a educação ambiental deve se basear

nas diversas relações entre homem natureza e o meio ambiente.

Sendo assim, faz-se necessário reconstruir o sentimento de pertencimento à natureza e nela buscar a identidade de ser vivo entre os demais seres vivos e a partir dessa identidade se reconhecer como coparticipantes desse processo para uma vida saudável e uso consciente dos recursos naturais, já que esses recursos são sim esgotáveis e não como se pensava em outro determinado tempo que seria inesgotável. Para melhor compreensão Monteiro descreve as seguir:

Contudo, percebe-se a importância da Educação Ambiental no processo de sensibilização da sociedade, principalmente no âmbito escolar, pois “[...] falar de meio ambiente hoje tornou-se pauta obrigatória, não por um mero modismo, mas por uma necessidade de se compreender a complexidade dos fenômenos ambientais que afetam o planeta. (MONTEIRO, 2015. p. 4)

Nesse sentido, o sucesso do educador/a com os seus métodos experimentais com a natureza, depende muito dos seguintes fatores, como ter: vivência e contato direto com ela, realizado boas experiências de cunho pedagógico e socioambiental, determinação e boa vontade de repassar o seu conhecimento aos educandos, efetividade durante a sua ação no meio ambiente. Pois através desses quesitos que ele poderá compartilhar o seu conhecimento adquirido, com seus educandos.

É notório dizer que a Educação Ambiental é um processo pelo qual os discentes começaram a adquirir conhecimentos sobre as questões ambientais, onde eles passaram a ter um novo entendimento, uma nova ideia do assunto sobre o meio ambiente, para serem considerados possíveis agentes transformadores e conservadores em relação à preservação e conservação ambiental. Pois problemas ambientais estão cada vez mais presentes no dia a dia das pessoas, sabendo que a Educação Ambiental é indispensável em todos os níveis dos processos educativos, das séries iniciais até as mais avançadas.

Nota-se que com os avanços tecnológicos e o crescimento desgovernado das cidades, as áreas verdes estão sendo substituídas por uma infinidade de coisas que além de produzir danos ao meio ambiente, causam enormes prejuízos às sociedades, um deles é a falta de contato das crianças com a natureza. Assim as crianças passam a ter espaços cada vez mais restritos para o contato com os elementos do ambiente, restando a proximidade apenas com as tecnologias (celulares, tabletes, etc.) dentro de casa, com isso vão perdendo as noções da importância do meio ambiente, principalmente o dever de cuidar e proteger.

O educador/a também deve ouvir e entender as dinâmicas pedagógicas específicas referentes às questões de educação ambiental repassada ao grupo e ao mesmo tempo permitir que o educando exponha suas próprias ideias para serem colocadas em prática. O educador/a deve ser o mediador no sentido de saber conduzir, ouvir e concentrar os seus educandos nas suas tarefas voltadas

para preservação da natureza e da própria sobrevivência humana no/do planeta. Uma vez que, quando os indivíduos são excluídos de uma sociedade organizada, fica evidente a dificuldade de promover uma integração social, contudo, o caminho mais rápido para envolver, e conduzir a população a um estado de bem estar social interagindo com a natureza, se faz necessário termos como base uma Educação de qualidade, ou seja, os grupos marginalizados pela sociedade podem alcançar a liberdade e o viver bem se esses objetivos forem concretizados.

O educador/a tem um papel importante de conduzir o educando a se reconciliar, sendo ele um agente transformador de um processo educacional, através da natureza o mesmo se adaptará a esse contexto que oferece oficinas de formação palestras, multiplicando a aprendizagem na conservação do meio ambiente, tornando-se um mediador, entre homem e natureza, assim havendo uma harmonia entre si, pois o homem está cada vez mais destruindo o meio ambiente.

(...) uma educação capaz de gerar uma consciência e capacidades próprias para que as populações possam apropriar-se de seu ambiente como uma fonte de riqueza econômica, de prazer estético e de novos sentidos de civilização; de um novo mundo onde todos os indivíduos, as comunidades e as nações vivam irmanados em laços de solidariedade e harmonia com a natureza (LEFF, 2009, p. 252)

Precisa de fato conscientizar em sala de aula, pois a educação ambiental é o processo educacional responsável para contribuir com a formação de cidadãos comprometidos na preservação e conservação do meio ambiente e apto a promover em diálogo sobre o desenvolvimento de uma sociedade sustentável. Cada vez mais podemos observar que as pessoas manifestam inquietação ou aproximação com as questões ambientais.

A partir desses fatos, as vivências com a natureza correspondem a uma visão de mundo, o qual corresponde a vários fatores anteriormente citados. Essas vivências com a natureza partem do pressuposto que as pessoas que vivem cada vez mais num mundo industrializado – principalmente nas cidades, com seus modos de viver com todas as tecnologias – causam várias ameaças ambientais. Então, a proposta das vivências com a natureza considera ainda que a consciência não é algo que se impõe ou se ensina, mas que se amplia durante toda experiência da vida e é possível através dos ensinamentos nas escolas.

Considerações finais

Portanto, vários processos apontam para um caos ao meio ambiente, mas com os objetivos propostos de formação de cidadãos conhecedores e atuantes frente às questões ambientais a serem executados essa realidade será transformada para o bem de todos, pelo fato da Educação Ambiental ser um meio educacional

responsável para contribuir com a formação de inúmeras pessoas comprometidas para preservar e conservar o meio ambiente de maneira sustentável.

Com isso, a Educação Ambiental ganha espaço na sociedade para discutir os seus objetivos em prol da comunidade, sendo que essa conquista pode vir acontecer por possuir uma pedagogia específica, de conceitos e práticas que busquem diversificar as maneiras de apreender tais conhecimentos. Sem dúvidas, o ensino e a questão ambiental precisam ser mais trabalhados com toda a sociedade, partindo das escolas principalmente, para que os estudantes fiquem informados e possam ser conscientizados para melhorar as questões ambientais.

Trabalhar com o tema de meio ambiente nas escolas, faz com que a escola esteja mais preparada para transmitindo ensinamentos das necessidades das informações referentes à Educação Ambiental, para que os estudantes tenham melhor compreensão. Os professores devem instruir seus estudantes, dê das pequenas ações até as mais complexas, como não jogar lixo no chão da sala de aula, por exemplo. Os docentes têm o papel de ser o mediador dos temas das questões ambientais. Pois os envolvidos das escolas precisam sempre estar em busca de conhecimentos para a realidade expostas.

Sempre a Educação Ambiental levará em conta as representações que a comunidade escolar tem a respeito das relações entre meio ambiente e a espécie humana e jamais deixará de debater a posição peculiar que a nossa sociedade ocupa neste contexto, ou seja, todos nós como cidadãos/cidadãs críticos e preocupados temos um papel fundamental nesse processo, que é o de conduzir os debates e apontar possíveis caminhos para solucionar essa problemática.

Referências

BOTÊLHO, Lucas Antônio Viana; SANTOS, Mateus Ferreira e SANTOS, Francisco Kennedy Silva dos. **A EDUCAÇÃO AMBIENTAL E A GEOGRAFIA ESCOLAR: DIMENSÕES CURRICULARES, POSSIBILIDADES E DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS. CAMINHOS DE GEOGRAFIA** - revista online <http://www.seer.ufu.br/index.php/caminhosdegeografia/> ISSN 1678-6343. 2016.

CAVALCANTI, L. de S. **Geografia, escolar e construção de conhecimentos**. Campinas (São Paulo): Papirus, 1998.

GAMA, Sonia Vidal Gomes da; CARVALHO, Daniele Teixeira; JUNIOR, Ronaldo Pimenta de Carvalho. **GEOGRAFIA, PLANEJAMENTO AMBIENTAL E EDUCAÇÃO AMBIENTAL: ENTRE OS PARÂMETROS LEGAIS E AS PRÁTICAS REAIS**. Geo UERJ - Ano 14, nº. 23, v. 2, 2º semestre de 2012 p. 524-551.

LEFF, E. **Saber Ambiental: sustentabilidade, racionalidade, complexidade, poder**. Tradução de Lúcia Mathilde Endlich Orth. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

MONTEIRO, Gildênia Lima. **EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO ENSINO DE GEOGRAFIA: UMA CONTRIBUIÇÃO DO PIBID PARA ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL**. Revbea, São Paulo, V. 10, No 1: 281-290, 2015.

OLIVEIRA, Marlene Macário de; FARIAS, Paulo Sérgio Cunha. **GEOGRAFIA E EDUCAÇÃO AMBIENTAL: DESAFIOS METODOLÓGICOS PARA UMA DIDÁTICA REFLEXIVA DO ESPAÇO NA ESCOLA**. ISSN 1981-9021 - Geo UERJ -Ano 11, v.2, n.19, 1º semestre de 2009. P. 161-178.

DESAFIOS DA CONTEMPORANEIDADE: A LUTA PELA EDUCAÇÃO BÁSICA DO CAMPO NA AMAZÔNIA TOCANTINA

Eraldo Souza do Carmo¹

Fabiany Marcela Souza dos Santos²

Joziele Valente Aragão³

Introdução

Essa pesquisa teórica realiza um estudo sobre a Educação do Campo e sua materialização nos territórios do campo na Amazônia Tocantina, com a finalidade de revelar os desafios que os sujeitos enfrentam na garantia do direito à educação no município de Cametá, nordeste do Estado do Pará.

Ela se constrói sob as leituras dos referenciais teóricos no Programa de pós-Graduação em Educação e Cultura – PPGEDUC/UFPA e nas pesquisas documentais e estatísticas da realidade educacional do referido município.

Nesses caminhos teóricos, percebeu-se as contradições da vida e da escola no campo amazônico entre as dificuldades de acesso e a beleza da natureza, os meios de transporte e correnteza dos rios, a estrutura física do prédio escolar e os anseios técnico pedagógicos, as esperanças dos sujeitos.

Porquanto, presenciou-se a histórica luta da educação nos territórios do campo, marcada por tensões em defesa de uma educação que se faça presente no seu território, mas que também tenha um espaço digno de aprendizagem, com práticas educativas voltadas a realidade e aos saberes dos sujeitos bem como condições dignas de acesso e permanência.

E ao tratarmos de campo amazônico, é imprescindível destacar a diversidade territorial que ele se apresenta, a heterogeneidade dos seus povos e a relação de produção de vida com a terra e as águas, com isso a defesa de uma educação como princípio de valorização de seus saberes.

É uma luta de quem vive e trabalha no campo, uma luta social que tem se voltado ao trabalho, à terra, à escola pública e pela vida digna nesses territórios.

1 Doutor em Educação (UFPA). Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação e Cultura (PPGEDUC/UFPA). eraldo@ufpa.br.

2 Mestranda em Educação e Cultura (PPGEDUC/UFPA). fabianysoouza@yahoo.com.br.

3 Mestranda em Educação e Cultura (PPGEDUC/UFPA). joziele@ufpa.br.

Dessa forma, a escola enquanto espaço de formação e mediação de conhecimento, em meio a essa diversidade social, se torna indispensável no fomento à valorização sociocultural e compreensão do mundo em sua heterogênea totalidade.

Ainda assim percebemos que esses são pontos que ainda no século XXI não foram fortalecidos e garantidos na maioria das escolas do campo amazônico para que seus sujeitos tenham o direito garantido de uma educação com qualidade social, luta antiga do Movimento dos Sem Terra – MST que é desenvolver uma educação do e no campo.

A Constituição Federal, por exemplo, desde os anos 80 tem estabelecido os direitos fundamentais aos cidadãos brasileiros, mas aos territórios e sujeitos do campo muitos desses não se efetivaram e ainda têm sido reivindicados.

Nesse anseio de despontar os desafios que os sujeitos enfrentam na garantia do direito à educação na Amazônia Tocantina, trabalha-se os conceitos de *educação do campo* por Caldart (2019) e Carmo (2016) que concebem esse projeto de educação vinculado aos trabalhadores e trabalhadoras do campo e o conceito de Amazônia por Porto Gonçalves (2019) que a compreende em sua biodiversidade territorial.

Portanto, esse artigo se justifica na reflexão acerca da realidade educacional do campo amazônico frente aos seus desafios, mas também na luta e defesa de uma educação enquanto direito e garantida com qualidade social nos seus próprios territórios.

Educação do Campo na Amazônia Tocantina

A educação enquanto política social foi se tecendo nas legislações a partir da Constituição Federal de 1988 quando, com o fim do regime militar na década de 80 e o início do regime democrático, essa emerge como proposta de construção de uma sociedade mais justa e democrática.

Em sua constituição a educação é entendida e viabilizada como uma política com acesso e direito de todos e dever do Estado (CF, Art. 205), bem como outros serviços, sob os princípios da igualdade de condições para o acesso e permanência na escola e da garantia de padrão de qualidade (incisos I e VII), a partir disso ela tem expressivo valor diante da responsabilização do Estado e das iniciativas de investimento para a sua melhoria e qualidade.

Nesse contexto legal, a educação do campo se constitui como uma concepção de ensino que atende crianças, adolescentes e adultos que produzem sua vida no campo, em uma relação direta com os rios, a floresta, os saberes-fazeres tradicionais. É uma proposta de educação que se materializa como uma política pública que se fortalece no acesso ao direito à educação no lugar onde se mora.

Nesse panorama de transformações na educação brasileira a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1996, ainda que de forma tímida e

reduzida em um único artigo, 28, apresentou um marco legal em reconhecer a diversidade sociocultural do país.

- I – conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;
- II – organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;
- III – adequação à natureza do trabalho na zona rural.

Apontadas as necessárias modificações a serem realizadas nos sistemas de ensino, reconhece-se a vitória nessas conquistas legais em tempos obscuros, mas também se ousa as considerar somente como políticas adaptadas a um povo que constitui 15% da sociedade brasileira⁴, logo, superficiais frente às reais necessidades campestres, o que Carmo (2016) identifica como uma forma de “[...] reformar a educação sem garantir a ampliação dos direitos sociais.” (p. 56)

Para o campo amazônico, que compõe cerca de 58,9% do território brasileiro⁵, essas iniciativas demoraram a serem efetivadas, isso porque por muito tempo estes foram vistos como um lugar atrasado - conceito ideológico que perdura até os dias atuais - sendo os movimentos sociais responsáveis por grande parte da conquista por terra, saúde, educação até hoje nestes territórios.

Territórios peculiares por sua elevada biodiversidade e pela heterogeneidade de seus povos – indígenas, quilombolas, seringueiros, ribeirinhos, pescadores e pescadoras, agricultores familiares, que aos seus modos de vida constituem e produzem a vida no campo.

Características que também constituem o território de cidadania do Baixo Tocantins, delimitação territorial que abrange sete municípios do estado do Pará - Abaetetuba, Igarapé Miri, Limoeiro do Ajuru, Cametá, Mocajuba, Baião e Oeiras do Pará, todos compõem a amazônia legal, a amazônia Tocantina.

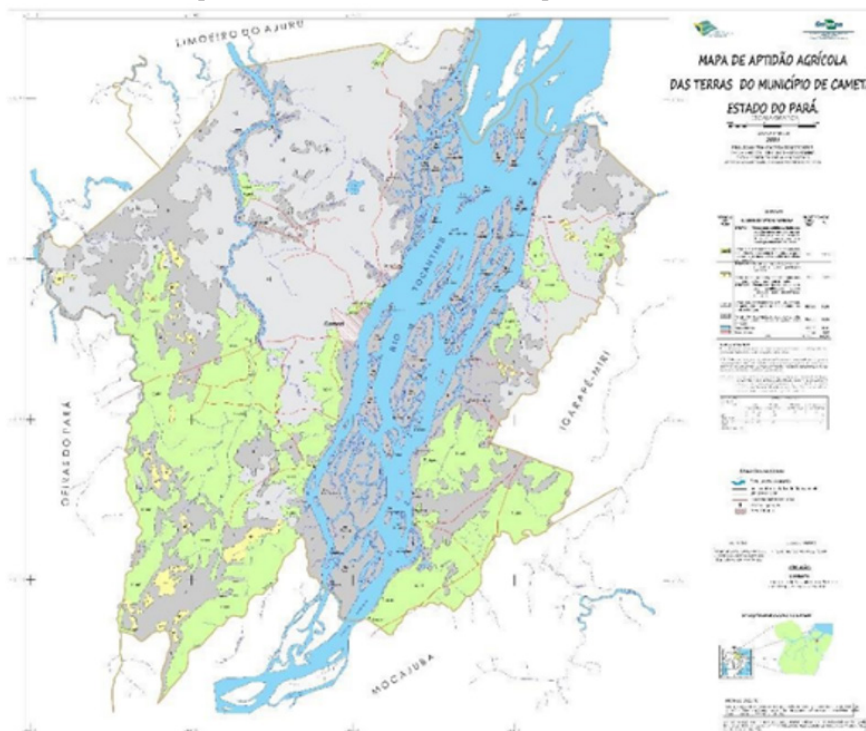
Nesse contexto, a cidade de Cametá fica à margem esquerda do Rio Tocantins a nordeste do estado paraense. Nela residem 120.896 pessoas que, segundo a pesquisa de situação domiciliar, das 23.642 pessoas pesquisadas, 12,652 disseram ser residentes em domicílios rurais, ou seja, cerca de 53,51% da população pesquisada estão nos territórios do campo. (IBGE, 2010) e para o ano de 2021 a previsão foi de 140.814 pessoas, um percentual de aumento de 17%.

A relação estreita e habitual com o rio Tocantins, que integra suas vias de acesso, constitui sua predominância populacional nos povos das águas - os ribeirinhos, pescadores e pescadoras que produzem sua vida no contato com a natureza, com o rio, subsistindo por meio da pesca artesanal tradicional e do extrativismo do açaí.

4 Dados do IBGE – Censo Demográfico 2010.

5 Dados do IBGE - Malha Municipal Digital de 2020.

Mapa 1: Cidade de Cametá banhada pelo rio Tocantins.



Fonte: Embrapa

Por isso, bem como sinalizado por Porto Gonçalves (2019), a Amazônia brasileira não pode ser vista como um espaço singular, pois ela não é homogênea e sim multifacetada. Não se trata de mais um espaço territorial, de uma demarcação geográfica, de mais um bioma neste imenso continente, ela é mais que uma Amazônia, são várias, o que consequentemente constitui o âmbito escolar com a sua heterogeneidade nos modos de vida particular dos sujeitos.

No entanto, em meio as transformações sociais induzidas sob a ótica neoliberal, viu-se um acirramento na relação campo-cidade na sociedade brasileira, que intensificou a precariedade e desigualdade socioeducacional, reflexo do direcionamento das políticas públicas.

Cada vez mais a sociedade urbana foi se tornando o centro da modernidade, do trabalho, das condições de vida melhores e a dualidade social campo-cidade imposta pela organização desigual de sociedade capitalista, mantém até hoje os homens e mulheres do campo à margem da sociedade, sob um olhar negativo, inferiorizado e preconceituoso do campo.

Essa dualidade tem sido representada e fortalecida nas constituições legais que, ao passo que foram se estabelecendo, na contramão com as reformas

do Estado, tais políticas sociais foram atacadas.

Assim, desde os anos 90, desmontes têm sido ampliados por um Estado que tem limitado sua gestão na responsabilidade social, voltando-se aos interesses mercadológicos do capitalismo e fortalecendo a conjuntura neoliberal.

O Estado de direito foi sendo modificado constantemente e as relações entre o público e privado se ampliaram sob a justificativa da crise fiscal e da fragilidade administrativa e financeira do governo brasileiro, o que marcou o advento da reforma no papel do Estado e um novo perfil econômico ao país, tendo o liberalismo como modelo.

Surge de um lado a configuração de um Estado descomprometido com o financiamento de políticas públicas e do outro o incentivo maciço da interferência privada nessas políticas. Começou, assim, os ajustes que afetaram os investimentos nas políticas sociais, dentre elas a educação.

A parceria público-privado no setor educacional tem acentuado o seu caráter excludente, visto que as proposições que vinham tratando vieses de valorização da pluralidade brasileira, sofreram significativas modificações nas suas formulações, iniciativas e direcionamento, tendo a produtividade, eficiência e eficácia como premissa através das conjecturas privadas, bem como cita Valente:

Ocorreram mudanças nas formas de gestão, na formação docente, no currículo, na avaliação, na estrutura institucional, nos processos de ensino aprendizagem e na comunicação com a comunidade. O governo de Fernando Henrique Cardoso, que tomou posse em 1995, deu continuidade às políticas neoliberais implantadas por seus antecessores. Inúmeras ações foram implementadas no sentido de reduzir o aparato do Estado; Diminuir o financiamento das áreas sociais, inclusive, a educação. (p. 3)

A partir disso, foi se pensado em um novo papel para a escola e com ela um novo padrão de gestão voltado às exigências das empresas e da lógica do mercado, pensada como uma empresa.

É sob esse cenário que as relações públicas privadas se fortalecem, deixando para o Estado apenas a complementação à educação, por meio de programas, convênios e financiamento assistenciais e estas se propagam a partir do interesse hegemônico do capital, onde, sem sua maioria, vigora as políticas e programas de governo e não de Estado.

A exemplo disso, no governo de Jair Bolsonaro (2018-2022) as políticas para a diversidade brasileira – povos do campo, indígenas, quilombolas – passaram de propostas inclusivas para políticas negadas, isso porque as ações para estes coletivos foram sendo desestruturadas a ponto de retorná-los para a margem das intenções do Estado.

Uma destas ações destruídas pelo governo atual, citadas por Silva et al (2020), foi o Programa de Apoio às Licenciaturas em Educação do Campo

(PROCAMPO) que atuavam na formação inicial de professores, política que estava no Eixo 2 do Programa Nacional de Educação do Campo (PRONACAMPO), onde formar educadores que compreendessem o processo social e a socialização destes saberes foi a proposta principal.

É nítido o prevailecimento do Estado Mínimo na sociedade atual em que somente os agentes do capital tem direito a um projeto de governo e de sociedade, defendendo ações que retrocedem décadas de lutas dos movimentos em defesa da educação e intensamente dão espaço a uma concepção que prioriza os interesses do capital e nega os do povo brasileiro.

Reflexo disso está no sucateamento da educação nos territórios do campo amazônico. No município de Cametá, em que no ano de 2022, 90% das unidades educativas estão no campo – nas vilas, nas estradas, em comunidades quilombolas, em ilhas (DIVISÃO DE ESTATÍSTICA EDUCACIONAL E CENSO ESCOLAR- SEMED-CAMETÁ, 2022), vê-se nos documentos estatísticos que ainda se tem escolas com estrutura física precária, ausência de profissionais de forma permanente ao longo do ano, recursos técnico-pedagógicos escassos, transporte escolar inadequado e, ausência - em suas diversas formas - do poder público.

Esse sucateamento tem se fortalecido na política de investimentos que não considera a diversidade social do campo em sua constituição de financiamento, onde na Constituição Federal se estabelece que

A União aplicará, anualmente, nunca menos de dezoito, e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios vinte e cinco por cento, no mínimo, da receita resultante de impostos, compreendida a proveniente de transferências, na manutenção e desenvolvimento do ensino. (Art. 212).

Ao se reportar tais investimentos a Municípios amazônicos diversos e com pouca arrecadação tributária, como o de Cametá, os 25% repassados para a educação são insuficientes para suprir a necessidade de uma educação que se faz nos rios, nas estradas, nas florestas, nos vilarejos, ainda com a complementação do FUNDEB.

Com isso, tem sido um desafio estudar em escolas no campo amazônico cametaense, nos seus territórios de produção de vida que não apresentam as mínimas condições para acesso e permanência ao direito à educação. Um exemplo disso são os perfis de instituições que prevalecem sendo, em sua maioria, instituições de pequeno e médio porte em localização distantes (alguns discursos a consideram *isoladas*) com oferta de ensino da educação Infantil ao ensino Fundamental e em espaços diversos como prédio escolar, barracões, casas de funcionários.

No ano de 2020, das 183⁶ escolas municipais no campo, 44 (quarenta e

6 Qedu analítico. Disponível em: <https://analitico.qedu.org.br/> Acessado em: 29 set 2022.

quatro) ainda funcionam em espaços diversos que não os prédios escolares e com elas as mais diferentes infraestruturas – escolas em madeira, sem ventilação, sem banheiro adequado.

Nesses, há a predominância de turmas ou escolas multisseriadas, que se originam na organização de crianças em diferentes anos de ensino para a formação de uma única turma, presença marcante de organização de ensino nos territórios amazônicos.

Para Hage (2005, p. 146) o olhar negativo sobre a forma de organização de ensino em escolas multisséries não pode ser visto como um problema, pois a “multissérie oportuniza o apoio mútuo e a aprendizagem compartilhada, a partir da convivência mais próxima estabelecida entre estudantes de várias séries na mesma sala de aula”.

Ainda que com suas limitações, não se propõe nessa pesquisa relatar a complexidade do trabalho pedagógico que se precisa desenvolver nas turmas ou escolas multisseriadas, mas sim as identificar como uma organização indispensável por serem a efetivação do processo educativo institucionalizado para crianças e adolescentes nos seus próprios territórios.

Com tudo, como se não bastasse a estrutura física escolar, a estrutura de recursos didáticos também se manifesta como um desafio na garantia do direito a uma educação de qualidade no campo.

Os livros didáticos do Programa Nacional do Livro Didático - PNLD do Governo Federal que, frente a sua importância enquanto ferramenta pedagógica, ainda se manifestam de forma ínfima na perspectiva de educação do campo e reforça as características urbanas e eurocêtricas atribuídas a esta.

No ano de 2021, por exemplo, o Programa aprovou a coletânea “Projeto de vida” para serem escolhidas na seleção dos livros didáticos pelos governos municipais e estaduais com um conjunto de 24 obras didáticas. (SANTOS; CARDOSO e NAZARENO, 2021, p. 173)

Os referidos autores fazem a análise de que, sem intencionalidade, estes não tem estabelecido uma relação direta do sujeito com o pertencimento às suas vivências, sem estabelecer uma relação direta do sujeito com o espaço onde ele está inserido e nem uma valorização dos seus conhecimentos já estabelecidos pelas suas vivências, se tornando apenas um recurso a ser trabalhado por meio das adaptações pedagógicas.

Representatividade, pertencimento tem sido identificações negadas e isso fortalece o papel ideológico da escola enquanto aparelho reprodutor do estado por meio de instrumentos que reproduzem ideologias e saberes oficiais, como o livro didático. (BITENCOURT, 2006, p. 73).

Diante de todos estes descasos observados nos estudos teórico-estatísticos,

sob essas condições das escolas no campo cametaense têm proliferado, até como justificativa, a mais drástica política de negação de direitos que é o fechamento de escolas onde, desde 2015, vem sido ocasionado por conta dos cortes no orçamento geral da união que atingiu a todos os ministérios, em especial o Ministério da Educação com 19% de cortes. (TAFFAREL & MUNARIM, 2015)

Escolas consideradas isoladas (discurso ideológico que as identifica por terem pouca matrícula de alunos e distantes dos centros urbanos) e suas comunidades tem caído no discurso político de que o ensino nestas não são suficientes e de qualidade, sendo o processo de fechamento, ou nucleação, o mais indicado para estas.

Essa consiste em unir uma determinada quantidade de instituições consideradas isoladas em seu espaço territorial, com poucos alunos em uma série/ano e os transferir para escolas polos, em sua maioria fora dos territórios que residem.

Na amazônia Tocantina, o relatório final do II Seminário de Combate ao Fechamento de Escolas no Campo no Estado do Pará no ano de 2019, apontou Cametá como o segundo município que mais fechou escolas no estado.

Tabela 1: Municípios com mais escolas fechadas no Pará nos anos anteriores a 2017.

Ordem	Município	Número de escolas fechadas
1º	Belém	275
2º	Cametá	146
3º	Juruti	112
4º	Ananindeua	82
5º	Gurupá	65

Fonte: Dados do Fórum Paraense de Educação no Campo (2019). Elaborado pela autora.

São sob esses discursos e dados que a nucleação escolar tem sido proposta e efetivada como solução a essas ditas problemáticas, ainda assim as comunidades e instituições de ensino resistem para que isso não ocorra, o que fez com que o fechamento de escolas do campo se tornasse crime a partir do ano de 2014 sob a Lei nº 12.960 que alterou a Lei nº 9.394/1996, impedindo o fechamento de escolas no campo sem que haja justificativa fundável e consulta às comunidades. (BRASIL, 2022)

Ainda que com a legalização, essa situação tem sido contraditória frente aos dados do Fórum Paraense de Educação do Campo (2019) que aponta que no Brasil, até o ano de 2017, foram fechadas 4.452 escolas, possivelmente desrespeitando a legislação brasileira (LDB 9.394/96).

Com isso, percebe-se que a educação no campo na amazônia Tocantina vive um desafio ideológico-conceitual – o da não superação da *Educação Rural*. Conceito este identificado como uma concepção de educação a serviço do

mercado e da preparação de mão-de-obra sem nenhuma relação com o meio de vida dos sujeitos do campo, representação do tratamento periférico que o poder público dá aos territórios do campo e seus sujeitos nas suas legalidades.

Esta tem sido uma luta dos movimentos sociais em articulação nas conferências e seminários como forma de embate ideológico de visão de sociedade por meio de diálogos conflituosos de interesse, defendendo o conceito de *Educação do e no Campo* com a premissa de superação político-ideológica de um conceito que não estabelece identidade aos sujeitos do campo.

Essa posição ideológica de escola que ainda se estabelece nos territórios do campo amazônico, coloca a educação urbana e sua cultura como a mais correta e organizada, visão ideológica e hegemônica de sociedade que visa padronizar os sistemas como forma de apropriação e exploração.

Fernandes, Cerioli e Caldart (2004, p. 39) denominam de “determinismo geográfico” a produção de vida urbana ser empregada como melhor que a produção de vida no campo, um fator regulador de qualidade equivocado que reflete também no contexto educacional escolar, principalmente nas políticas de investimentos.

Por isso a reflexão em seu defender uma escola *do* campo e não somente *no* campo já preconizado por Fernandes, Cerioli e Caldart (2004)

Não basta ter escolas no campo; queremos ajudar a construir escolas do campo, ou seja, escolas com um projeto-político-pedagógico vinculado as causas, aos desafios, aos sonhos, à história e à cultura do povo trabalhador do campo. (grifo dos autores) (p. 27)

Essa tem sido uma articulação dos movimentos nacionais e locais como o Movimento Paraense de Educação do Campo que se converge na mesma dinâmica com movimentos regionais representativos de cada população que vive no campo – agricultores, ribeirinhos, quilombolas, extrativistas constituindo o Fórum Paraense de Educação do Campo – FPEC - como um espaço de articulação dessas lutas (HAGE, 2015).

Nesse pressuposto, Scherer-Warren (2008, p. 16) é lembrado por afirmar que movimentos sociais “se constitui em torno de uma identidade ou identificação coletiva, da definição de adversários ou de um conflito e de um projeto de mudança social ou utopia, num contínuo processo em construção”.

Logo, a Escola do Campo que se defende é justamente o contrário do formato em que o capital institui, sem a dicotomia hegemônica da cidade sobre o campo, mas sim considerando ambos mutuamente dependentes.

Desse modo é *sine qua non* defender uma educação significativa a estes sujeitos que contribuíam com a realidade do campo, reconhecendo e valorizando a identidade pessoal, social e cultural destes

Conclusão

A proposta desse estudo é revelar os desafios enfrentados pelos sujeitos do campo na garantia ao direito à educação na Amazônia Tocantina e os estudos teóricos e estatísticos nos despontaram que a diversidade sociocultural brasileira está profundamente ameaçada, fragmentada, padronizada.

Essa escola do campo é muito mais que uma instituição, ela é a materialização do Estado na comunidade e quando se discute a educação nesses territórios estamos tratando de uma educação que se faz no campo com a participação dos próprios sujeitos.

No entanto, é preciso reconhecer os (in)tenso conflitos de interesse que a educação brasileira tem vivido onde a universalização do ensino garantidos na Constituição e na LDB às crianças, jovens e adultos que conseguiram ter mais acesso ao ensino formal não têm sido suficientemente efetivados frente a desigualdade educacional alarmante em que os povos do campo se encontram.

Isso porque os cortes nas políticas sociais, via conflito de interesses de classes, comprimem a garantia de direitos básicos da classe trabalhadora do campo e acentuam os impactos sociais nestes territórios, sendo a educação um dos setores atingidos que, além disso, compromete a formação cidadã dos que a necessitam.

Consequências de políticas públicas educacionais com filosofia neoliberal que têm beneficiado o capital, logo não alcança as demandas educacionais reais por ser, em sua maioria Políticas de Governo, ocasionando o que se apresenta nessa pesquisa –o abandono histórico que a educação do campo vive.

Nas silenciosas armadilhas que enfrenta, tem estado como um direito tirado, por meio da exclusão das e nas políticas, da desigualdade socioeducacional, da precariedade educacional e dos direitos negligenciados.

A exemplo disso, o fechamento de escolas, tem se manifestado veementemente como um crime contra os povos tradicionais, os povos do campo, contra a nação o que só ratifica o quanto a educação do campo tem sido negada e excluída das políticas públicas.

A ausência destas influencia e interfere na qualidade, equidade e inclusão educacional desses sujeitos, ratificando o quão a educação no campo tem sido desvalorizada em sua proposição, visto que a igualdade ao acesso está apenas no estado de direito.

O enfrentamento à organização de sociedade neoliberal tem sido um desafio de sobrevivência e os movimentos sociais precisam, de forma cada vez mais coletiva e organizada superar as desigualdades socioeducacionais latente nos tempos atuais e resistir a uma educação que é do povo, é social, é política e contra hegemônica.

Sob essas condições é necessário lutar-se não somente por uma escola *no*

campo, mas uma escola *do* campo, que pertença *ao* campo, que tenha o *jeito de ser* do campo, bem como propõe César Benjamim (2001) - a proposta de uma educação, popular, do campo como uma prática social em construção, incessante no caminhar pela consciência de mudança, sob uma perspectiva contra hegemônica e emancipadora, um símbolo naturalizado no campo de resistência.

Portanto, a importância da reestruturação das políticas em um projeto educacional voltado aos anseios da população do campo brasileiro é urgente e emergente. Isso porque enquanto direito público, subjetivo e universal, essa educação, porquanto popular, precisa ser pensada e efetivada do lugar em que esses sujeitos se encontram e com eles, não para eles.

Com isso, garante-se a universalização do direito – direito ao conhecimento, à escolarização, direito ao território, à vida com dignidade e, consequentemente, se coloca contrário ao fechamento das escolas.

A partir disso esse trabalho denuncia os crimes e desmontes que vem acontecendo na educação do campo amazônico e se posiciona veementemente em luta e defesa de um projeto de educação com os povos do campo, que ouçam suas necessidades, valorizarem seus saberes, potencialize sua cultura.

Por isso o projeto popular é acima de tudo uma reorganização profunda de sociedade que necessita do compromisso do povo em assumir ajustes fundamentais – o compromisso com a soberania, o compromisso com a solidariedade, com o desenvolvimento, com a sustentabilidade e com a democracia popular.

Referencias

BITENCOURT, C. **O saber histórico na sala de aula**. 11. ed. São Paulo: Contexto, 2006.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm Acessado em: 11 set 2022

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**. Lei 9.394 de 1996. Disponível em; http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm Acessado em: 22 ago 2022

CALDART, Roseli Salete. **Concepção de educação do campo: um guia e estudo**. In: MOLINA, Mônica Castagna; MARTINS, Maria de Fátima Almeida (Org.). **Formação de formadores: reflexões sobre as experiências da licenciatura em educação do campo no Brasil**. 9. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019. Cap. 3. p. 55-76

CARMO, Eraldo Souza do. **A nucleação das escolas do campo no município de Curralinho – Arquipélago do Marajó: limites, contradições e possibilidades na garantia do direito à educação**. UFPA, Belém, 2016. Disponível em: <http://repositorio.ufpa.br/jspui/handle/2011/8428>. Acessado em: 18 jul 2022.

FÓRUM PARAENSE DE EDUCAÇÃO DO CAMPO. **II Seminário de Combate ao Fechamento de Escolas no Campo no Estado do Pará**. 2. ed. Castanhal: UFPA, 2019

HAGE, Salomão Mufarrej. **Classes Multisseriadas**: Desafios da educação rural no estado do Pará/Região Amazônica. In: HAGE, Salomão Mufarrej (Org.). **Educação do campo na Amazônia**: retratos de realidade das escolas multisseriadas no Pará. Belém: Gutemberg, 2005.

IBGE. **Censo demográfico**. 2010. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pesquisa/23/47427?detalhes=true> Acessado em 08 Ago 2022

PORTO GONÇALVES, Carlos Walter. **Amazônia, Amazônia**. 3ª ed. São Paulo. Contexto, 2019.

SANTOS, Suzana de S; CARDOSO, Sérgio Ricardo P. e NAZARENO, Geisa Naisa. **Projeto de vida**: análise de livros didáticos sob uma Perspectiva epistemológica da educação do campo. Anais do II e III Seminário de saberes, linguagens e oralidades da Amazônia. 2021.

SCHERER-WARREN, Ilse. **Movimentos sociais no Brasil contemporâneo**. História: Debates e Tendências. v. 7, n. 1, jan./jan. 2007, p. 9-21, 2008.

SILVA, H.S.A.; ANJOS, M.P.; MOLINA, M.C.; HAGE, S.A.M. **Formação de professores do campo frente às “novas/velhas” políticas implementadas no Brasil**: r-existência em debate. Revista Eletrônica de Educação, v.14, 1-22, e4562146, jan./dez. 2020.

TAFFAREL, C. Z.; MUNARIM, A. **Pátria educadora e fechamento de escolas do campo**: o crime continua. Revista Pedagógica, Chapecó, v. 17, n. 35, p. 41-51, maio/ago. 2015.

VALENTE, Lúcia de Fátima. **Política e gestão da educação brasileira no contexto atual**: elementos conceituais e desafios. Disponível em: <http://www.simposioes-tadopoliticas.ufu.br/imagens/anais/pdf/DC37.pdf> Acesso em: 18 set. 2022.

A ORGANIZAÇÃO DOS ESPAÇOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Maristane Máisa Dillenburg¹

Lovani Volmer²

1. Introdução

A escola é composta por ambientes e espaços, que se distinguem apenas por serem ocupados por pessoas. Considerando princípios de equidade, a escola é, nesse contexto, um espaço de acolhida às diversidades de cultura, de línguas e de reconhecimento da identidade e especificidades de cada integrante daquele espaço. Assim sendo, faz-se preciso considerar o essencial de cada estudante para a construção de suas aprendizagens, evitando, assim, que a diferença seja o motivo da desigualdade.

Na educação, cada vez mais, discute-se, em todos os níveis de ensino, acerca das concepções epistemológicas e dos processos de ensinoaprendizagem, na busca por um ensinar com sentido e com qualidade. Nessa busca, apresentam-se muitas possibilidades e cabe ao professor, com base na proposta pedagógica da escola, fazer as suas escolhas.

Nessa perspectiva, este estudo, de cunho bibliográfico, objetiva discutir em que medida a organização dos espaços na educação infantil impacta no desenvolvimento das crianças. Para tanto, estabelece relação entre os espaços e o fazer pedagógico e apresenta as concepções e princípios da Pedagogia da Escuta como possibilidade de potencializar o desenvolvimento infantil.

2. A Educação infantil e a organização dos espaços escolares

A criança, como nos traz o Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA, é um indivíduo de direitos, mas, também, de deveres. Ao encontro do ECA, a Lei de Diretrizes e Bases - LDB — lei 9.394/1996 promulga direitos que acompanham os pequenos cidadãos até hoje. De acordo com a LDB:

1 Graduada em Pedagogia. Professora na rede pública municipal. E-mail: maristane.dillenburg@outlook.com.

2 Doutora em Letras. Professora nos cursos graduação em Letras e Pedagogia e no Programa de Pós-graduação em Diversidade Cultural e Inclusão Social da Universidade Feevale. E-mail: lovaniv@feevale.br.

O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de:

I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, organizada da seguinte forma: a) pré-escola; b) ensino fundamental; c) ensino médio; [...]

III - atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino;

IV - acesso público e gratuito aos ensinos fundamental e médio para todos os que não os concluíram na idade própria: [...]

VIII - atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde;

IX - padrões mínimos de qualidade de ensino, definidos como a variedade e quantidade mínimas, por aluno, de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem.

X - vaga na escola pública de educação infantil ou de ensino fundamental mais próxima de sua residência a toda criança a partir do dia em que completar 4 (quatro) anos de idade (BRASIL, 1996, art. 3º).

Os Direitos de Aprendizados também são assegurados, atualmente, pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), aprovada em 2018. A BNCC foi criada especialmente para determinar o que será ensinado para as crianças em cada fase do desenvolvimento infantil, facilitando a comunicação entre o ensino brasileiro. O que a Base Nacional Comum Curricular propõe com sua nova forma de enxergar a educação é proporcionar que o País tenha a mesma base para proporcionar às crianças, que partam dos mesmos princípios, direitos, regras. Mas que, conforme os conhecimentos profissionais e os interesses das crianças, as competências também possam ser aprimoradas.

Atualmente, buscam-se, cada vez mais, escolas que respeitem as individualidades de cada criança e sua respectiva família, o que faz da escola um espaço sem muros, pois conecta-se com as diferentes organizações da cidade, sejam elas políticas, sociais e culturais, o que dialoga com a proposta de Malaguzzi. Dessa forma, torna-se uma proposta enraizada em culturas transparentes, em que os espaços físicos que englobam a realidade escolar são mais um parceiro do processo de construção de conhecimento de seus alunos (BARBOSA; HORN, 2008).

Os direitos de aprendizagem das crianças, segundo Brasil (2018, p. 38), têm muita relação com o que a abordagem de Reggio Emilia almeja para a educação infantil. Essas semelhanças devem ser percebidas pelas escolas como forma de potencializar os conhecimentos pré-existentes dos profissionais da educação, conforme segue:

- Conviver com outras crianças e adultos, em pequenos e grandes grupos, utilizando diferentes linguagens, ampliando o conhecimento de si e do

outro, o respeito em relação à cultura e às diferenças entre as pessoas.

- Brincar cotidianamente de diversas formas, em diferentes espaços e tempos, com diferentes parceiros (crianças e adultos), ampliando e diversificando seu acesso a produções culturais, seus conhecimentos, sua imaginação, sua criatividade, suas experiências emocionais, corporais, sensoriais, expressivas, cognitivas, sociais e relacionais.

- Participar ativamente, com adultos e outras crianças, tanto do planejamento da gestão da escola e das atividades propostas pelo educador quanto da realização das atividades da vida cotidiana, tais como a escolha das brincadeiras, dos materiais e dos ambientes, desenvolvendo diferentes linguagens e elaborando conhecimentos, decidindo e se posicionando.

- Explorar movimentos, gestos, sons, formas, texturas, cores, palavras, emoções, transformações, relacionamentos, histórias, objetos, elementos da natureza, na escola e fora dela, ampliando seus saberes sobre a cultura, em suas diversas modalidades: as artes, a escrita, a ciência e a tecnologia.

- Expressar, como sujeito dialógico, criativo e sensível, suas necessidades, emoções, sentimentos, dúvidas, hipóteses, descobertas, opiniões, questionamentos, por meio de diferentes linguagens.

- Conhecer-se e construir sua identidade pessoal, social e cultural, constituindo uma imagem positiva de si e de seus grupos de pertencimento, nas diversas experiências de cuidados, interações, brincadeiras e linguagens vivenciadas na instituição escolar e em seu contexto familiar e comunitário.

Percebe-se, pois, muita semelhança com “as cem linguagens da criança”, metáfora criada por Malaguzzi, em que a criança tem a possibilidade de ser protagonista das suas aprendizagens em qualquer momento do seu dia na escola de educação infantil. De acordo com Barbosa e Quadros (2017), o modo como as crianças se comportam a partir das suas linguagens corporais, falas, sentimentos corrobora a ideia de que as propostas e o fazer pedagógico podem ser mudados para que se promovam os direitos aqui discutidos.

A educação infantil está, pois, muito bem organizada quando se analisam os direitos e as garantias pelas Leis. O que pode ser repensado são algumas estratégias de ensino por parte dos professores para que os direitos das crianças realmente sejam alcançados. Para tanto, na seção que segue, serão abordadas as relações dos espaços e dos fazeres pedagógicos para a educação infantil, com vistas ao desenvolvimento pleno das crianças.

2.1 Relação entre os espaços e o fazer pedagógico

A partir de um contexto da arquitetura escolar e do *design* de interiores e áreas afins voltadas à escola, Miranda traz que:

A ambientação e o espaço físico são planejados para facilitar o diálogo e a comunicação entre os vários ambientes. As plantas das escolas não têm um projeto único, mas obedecem a idéias (SIC) de ventilação, e a valorização de um espaço central (*a piazza*), onde todos se encontram e consideram

a cozinha como um local que também simboliza a cultura italiana. Evitam a planta horizontal e eliminam os corredores porque dão a impressão de hierarquização. Valorizam a planta que permita, com um único olhar, visualizar toda a escola (MIRANDA, 2005, p. 2).

O *design* de interiores voltado para a abordagem da Pedagogia da Escuta ressalta a ideia de unificação da escola, excluindo a hierarquia dos espaços e tornando-o mais amplo e acolhedor. Para que a compreensão seja ainda maior sobre a hierarquia dentro de uma escola, Ceppi e Zini (2013, p. 45) explicam sobre a “escolha consciente de não criar hierarquias entre os diferentes espaços: as áreas de serviço, as áreas de trabalho dos adultos e as das crianças [...] todos os espaços têm um papel importante”. Para essa abordagem, os espaços são todos importantes e também são educadores, sempre há algo que as crianças possam aprender com as provocações que há nestes lugares.

Ainda, sobre a Arquitetura referente à educação, Escolano (2001) defende a ideia de que a Arquitetura Escolar é um programa que institui em seus valores e princípios a ordem, vigilância, disciplina e que seja possível aprendizagens motoras e sensoriais, bem como emblemas estéticos e culturais. Mas não somente, contribui para esta visão, como também, para os espaços e tempos escolares.

Para tanto, mais uma vez, defende-se a perspectiva de que é necessário que haja parcerias das áreas de conhecimento para pensar e organizar uma escola. Cada profissional com os seus conhecimentos e seus entendimentos, para que se diminua a incidência de escolas não pensadas nas crianças, com pisos, muros, paredes e janelas mal exploradas ou projetadas.

Nessa linha de pensamento, os Parâmetros Básicos de Infra-estrutura (SIC) para Instituições de Educação Infantil, explanada por Brasil (2006) defende a ideia de que a construção de uma escola de educação infantil necessita de um compromisso com interdisciplinaridade, que, com bastante frequência, não se encontra em demais projetos convencionais. No projeto de uma escola, as questões de iluminação e climatização, por exemplo, são focados para outros profissionais desenvolverem.

Sendo assim, a melhor forma de evitar erros, conflitos e redundâncias no cotidiano das escolas é o trabalho interdisciplinar, como defende Escolano (2001, p. 26):

Categorias espaço e tempo não são simples esquemas abstratos, ou seja, estruturas “neutras” nas quais deságua a ação escolar. O espaço-escola não é apenas um «continente» em que se acha a educação institucional, isso é, um cenário planejado a partir de pressupostos exclusivamente formais no qual se situam os atores que intervêm no processo de ensino-aprendizagem para executar um repertório de ações.

A partir da análise sobre a diferenciação dos ambientes e espaços, Horn

(2004) traz uma reflexão sobre a importância de não só proporcionar um espaço que permita a emancipação da criança mas também a organização e construção da autonomia da criança. A mesma autora, ainda, colabora com a ideia sobre o espaço compreendido como “a física, a funcional, a temporal e a relacional” (HORN, 2004, p. 35), não conseguindo demonstrar neutralidade, ou seja, constrói ou desconstrói momentos de aprendizagens. Ainda, ressalta a sua concepção sobre ambiente, “ambientes de aprendizagem influenciam as condutas das crianças pequenas de forma distinta” (HORN, 2004, p. 35).

Algumas ideias são básicas na organização desses ambientes: o planejamento de como os espaços e os ambientes serão estruturados é discutido e pensado por toda a comunidade escolar: pais, alunos, educadores, funcionários; os espaços e os ambientes refletem uma cultura que é própria de cada realidade, o que determinará diferenças significativas de uma escola para outra; as interações sociais que a organização espacial permite serão fatores preponderantes nas aprendizagens que as crianças realizam; o ambiente de uma escola infantil deverá ser acolhedor através das cores, dos objetos, dos aromas, da harmonia e da calma que tudo isso transmitirá às crianças (HORN, 2004, p. 35 e 36).

A organização escolar pensada e planejada através de escutas e observações de professores e da comunidade escolar acaba promovendo ambientes acolhedores e provocativos às crianças. No caso da escola de Reggio Emilia, desde o início, havia o reconhecimento do direito da criança de ser a protagonista e manter sua curiosidade espontânea diariamente; era preciso que os educadores aceitassem aprender com essas crianças, tendo uma prontidão para mudar os pontos de vista e evitar ter certezas demasiadas (MALAGUZZI, 2016).

A participação da família é muito importante no processo escolar, como também compreender a proposta da escola, os processos que a criança enfrenta quando está nesse espaço, confiando no trabalho escolar. Os ambientes educadores não são apenas as salas de referências das crianças, são também os espaços externos, como pátio, pracinha e solários. Na concepção de Kinney e Wharton (2009, p. 106), faz-se necessário:

- Espaço para as crianças explorarem;
- Espaço para estarem juntas em um grupo de aprendizagem ou por sua própria conta;
- Espaço para pensar e considerar opções aos problemas atuais;
- Espaço organizado para criar espaço, e não simplesmente guardar materiais;
- Espaço que torne visível a abordagem da documentação das aprendizagens iniciais.

De acordo com esses mesmos autores, os ambientes internos e externos precisam refletir os objetivos dos projetos, as criações das crianças e a natureza

do que a turma está pesquisando. Dessa maneira, o ambiente escolar também se torna o terceiro educador (KINNEY; WHARTON, 2009). É preciso oportunizar o espaço para as crianças de modo que lhe permitam desenvolver suas aprendizagens e trabalhar de forma lúdica e criativa, tanto em pequenos grupos como individuais, mostrando, assim, à comunidade escolar, as possibilidades de fazer, sentir e construir sozinhas.

Budovik e Cippitelli (2008) explicam que o espaço escolar interno é um suporte físico que promove relações humanas de qualidade e este está cheio de possibilidades quando o olhar é visto pela criança. A partir desse olhar cheio de criatividade, a polissensoriedade floresce nas crianças através das escolhas dos materiais, no espaço do contexto da experiência ou da brincadeira, nas iluminações, sombras, cores e aromas.

Brasil (2006, p. 29 e 30) vai ao encontro de Budovik e Cippitelli (2008), quando traz que os sentidos são colocados em pauta no dia a dia da educação infantil:

Crianças menores organizam-se em ambientes pequenos ou em ambientes cheios de recantos menores, buscando segurança, aconchego e conforto; da mesma forma, preferem janelas ou vãos de abertura pequenos. Essas experiências confirmam a necessidade de adaptação à escala da criança, de maneira que elas se sintam protegidas e capazes de organizar seu espaço.

Os espaços fechados ou internos precisam ser arejados, com claridade, ser amplos, para que a criança possa explorar e ter espaço para se mover. Esses espaços precisam ser elaborados e pensados para que seja possível o desenvolvimento infantil, “as crianças demonstram espontaneamente seus interesses e inquietações, elaboram possíveis conflitos, resolvem questões afetivo/relacionais, criam, imaginam, negociam, se socializam e aprendem a compartilhar materiais” (HERBERTZ; VITÓRIA, 2018, p. 90), complementam.

Já os espaços externos, são lugares que constroem contextos e apresentam infinitudes de possibilidades. “O pátio pavimentado, a caixa de areia, o espaço com barro, o caminho de cimentos rodeado de grama, o local com pedras oferece às crianças oportunidades de exploração e de manipulação” (BUDOVIK; CIPPITELLI, 2018, p. 40).

Dessa maneira, são oportunizadas experimentações climáticas e também relações de cuidado com a natureza e o meio ambiente. Quando se analisa a infância de alguns anos atrás e se olha para a infância atual, percebe-se que são poucas as crianças que têm contato com a natureza, pois a tecnologia vem ganhando cada dia mais força e a indústria criativa, desenvolvendo brinquedos independentes, usando os sentidos que aguçam ainda mais o interesse por brinquedos prontos.

Escolano (2001) vê a arquitetura escolar como um programa da educação, fazendo parte do currículo oculto das escolas, porque tanto a localização da

escola quanto suas relações com o urbanismo e os traços arquitetônicos do edifício trazem elementos próprios e incorporados sobre o interior da escola quanto ao exterior, criando padrões de culturas pedagógicas. Dessa maneira, as crianças internalizam as informações e aprendem com o espaço escolar.

Ainda que esta cumpre funções pedagógicas que definem o espaço de educação formal, pragmático e usado como símbolo de diferentes aspectos de desenvolvimento curricular. Para isso, Faria (2015) destaca a importância de a criança construir e desconstruir conhecimentos sobre si e sobre o mundo, a fim de explorar as possibilidades de uma escola.

[...] predisposição de um ambiente adaptado para estimular a fantasia, a imaginação e a criatividade, o uso atento de imagens e estímulos, a oferta de uma gama diferenciada de experiências, a saber: explorar a realidade física e manipular materiais; organizar, modificar, projetar intervenções no ambiente, observar, analisar, representar a realidade escolar e extraescolar; viver em um ambiente estética e artisticamente válido (FARIA, 2015, p. 263).

Nessa mesma perspectiva, Hoyuelos e Riera (2019) explicam que os espaços proporcionam brincadeiras e experiências variantes, conforme a sua organização, e a característica dos objetos e materiais apresentados no local irão determinar os significados atribuídos pelas crianças.

A partir das discussões dos sentidos até aqui apresentadas, percebe-se a importância de poder pensar sobre as potencialidades que as escolas oferecem aos seus estudantes. Em cada pequeno espaço de um ambiente escolar, pode-se enxergar muitas potências ou fragilidades. A Pedagogia da Escuta colabora com essas visões sobre o espaço e o ambiente escolar, pois proporciona a relação das percepções dos interesses e das curiosidades das crianças.

Também, destaca-se como um dos principais elementos ocultos neste trabalho de pesquisa, o trabalho interdisciplinar entre diferentes áreas do conhecimento em prol da educação, seja com um olhar sensível para os princípios da escola para com o comprometimento da educação do local em que está inserida ou com a responsabilidade de projetar uma escola que corresponda às necessidades e que proporcione os desafios necessários já na estética física da escola.

Evidencia-se, assim, a parceria entre escola e famílias, e que haja um diálogo sobre os retornos que as crianças dão a seus responsáveis após um dia na escola, para que a escola possa realizar o movimento de acolher, respeitar e criar vínculos afetivos e de escuta.

Considerando a importância dos espaços na educação infantil, na seção que segue, serão abordados os espaços e ambientes escolares de acordo com os princípios da Pedagogia da Escuta.

3. Espaços e ambientes escolares de acordo com os princípios da pedagogia da escuta

Na possibilidade de pensar escolas sem muros, Horn (2004) aponta, em seu livro “Sabores, cores, sons e aromas”, que as crianças estabelecem relações através dos espaços físicos escolares, sobre o mundo e os demais indivíduos que estão nesse espaço, de modo que, com a transformação na qualificação dos espaços físicos, eles se tornam um ambiente acolhedor.

O espaço nunca é neutro, pois carrega em sua configuração, como território e lugar, signos e símbolos que o habitam. Na realidade, o espaço é rico em significados, podendo ser “lido” em suas representações, mostrando a cultura em que está inserido através de ritos sociais, de colocação e de uso dos objetos, de relações interpessoais, etc. por meio da leitura “das paredes e das organizações dos espaços” das salas de aula e instituições de educação infantil, é possível depreender que concepção de criança e de educação que o educador tem (HORN, 2004, p. 37).

O espaço deixa de ser neutro a partir do momento que é ocupado pelas crianças tornando-se ambientes. Nele acontecem histórias, explorações e vivências de vida, que devem ser valorizadas. Assim sendo, para tornar o ambiente e o espaço escolar mais acolhedor, Barbosa e Horn (2008, p. 119) discutem uma visão pedagógica sobre o olhar nesses espaços e a importância do diálogo para a sua construção.

A pedagogia é sistêmica, porque ela nasce de uma relação entre pessoas. É preciso dialogar, conversar sobre tudo e, fundamentalmente, entre todos. Se a educação das crianças acontece em um mundo de relações, todos precisam colaborar com seus pontos de vista. Não são somente consensos que a educação procura, mas é também confronto, com a criação de um espaço de confiança, onde é possível discutir tudo entre todos e onde todos são vistos como pessoas que tem algo a dizer e que precisam ser escutadas (BARBOSA; HORN, 2008, p. 119).

Percebe-se, assim, a importância da participação das crianças com a organização dos espaços, os materiais disponíveis e a sua organização. Busca-se contemplar os interesses dos pequenos para que o ambiente escolar seja atrativo e que possibilite muitas experiências e construções de aprendizagens.

Na mesma linha pedagógica das autoras supracitadas, Kinney e Wharton (2009) complementam que o ambiente precisa ser útil e flexível, que tenha uma estética agradável aos olhos das crianças e que seja calmo. Seu compromisso precisa ser com a cultura de equipe escolar, famílias e investigação das crianças.

O espaço escolar, na visão dos adultos, nada mais é que uma caixa, mas para as crianças é um lugar onde ela irá sentir, se experimentar, avaliar e se transformar com as suas construções de aprendizagens. Assim sendo, faz-se necessário que

- O espaço seja personificado por seu uso intencional, em vez de pelo número de recursos que podem ser abrigados. As vozes das crianças devem ser ouvidas em suas especificações estruturadas, e elas devem ter fácil acesso as pastas pessoais e a uma série de recursos que devem estar visíveis; [...]
- O espaço seja apoiado por rotinas que não interrompam os processos de aprendizagens das crianças e que seja regularmente examinado a fim de se certeza de que ainda “se ajusta ao seu propósito” para qualquer grupo de crianças, e seus estilos e processos singulares de aprendizagem;
- O espaço seja ordenado e minimalista em sua abordagem da disponibilidade dos recursos e da mobília, para que as crianças consigam se movimentar livremente e não sejam restringidas por excesso de recursos. Isto não significa escassez de recursos no ambiente, simplesmente quer dizer que o uso destes recursos só pode ser melhorado por suas possibilidades de exploração, o que é posto em risco se houver demasiados deles disponíveis ao mesmo tempo (KINNEY; WHARTON, 2009, p. 34).

Os espaços bem-organizados são elementos com qualidades para as práticas pedagógicas; eles “serão projetados de acordo com a proposta pedagógica da instituição de educação infantil, a fim de favorecer o desenvolvimento das crianças de zero a seis anos, respeitadas as suas necessidades e capacidades” (BRASIL, 1998, p. 37).

Na mesma perspectiva, Barbosa e Horn (2008) comentam sobre as implicações pedagógicas que acontecem na organização dos espaços e como estas fomentam desafios, rompendo a ideia de que a criança está na escola apenas para brincar, sem levar em consideração a seriedade do brincar.

A implicação pedagógica decorrente dessa ideia é a de que a forma como organizamos o espaço, interfere significativamente nas aprendizagens infantis. Ou seja, quanto mais o espaço for desafiador e promover atividades conjuntas entre parceiros, quanto mais permitir que as crianças se descentrem da figura do adulto, mais fortemente se constituirá como propulsor de novas e significativas aprendizagens (BARBOSA; HORN, 2008, p. 49 e 50).

O ambiente envolve toda a ética e a estética que idealmente são pensadas para as escolas de educação infantil. Nesses ambientes, são incluídos os indivíduos que compartilham o espaço, bem como suas vivências e histórias ali criadas. Para os documentos que regem a organização e elaboração de escolas brasileiras, é explicado sobre os ambientes:

Acredita-se que ambientes variadas podem favorecer diferentes tipos de interações e que o professor tem papel importante como organizador dos espaços onde ocorre o processo educacional. Tal trabalho baseia-se na escuta, no diálogo e na observação das necessidades e dos interesses expressos pelas crianças, transformando-se em objetivos pedagógicos (BRASIL, 2006, p. 8).

Barbosa e Horn (2008) acreditam que os espaços escolares devem estruturar experiências corporais, sociais, afetivas e que possibilitem o uso das

linguagens das crianças. Um ambiente muito bem-estruturado, entretanto que possibilite flexibilizações, mudanças para criações de possibilidades e organizações de materiais. “Os ambientes físicos da instituição de educação infantil, devem refletir uma concepção de educação e cuidado respeitoso das necessidades de desenvolvimento das crianças, em todos seus aspectos: físico, afetivo, cognitivo, criativo”, contribui (BRASIL, 2009, p. 48) através dos Indicadores da Qualidade na Educação Infantil.

Na mesma perspectiva, a Legislação sobre a infraestrutura educacional no período da educação infantil, visa:

Ampliar os diferentes olhares sobre o espaço, visando construir o ambiente físico destinado à Educação Infantil, promotor de aventuras, descobertas, criatividade, desafios, aprendizagem e que facilite a interação criança–criança, criança–adulto e deles com o meio ambiente. O espaço lúdico infantil deve ser dinâmico, vivo, “brincável”, explorável, transformável e acessível para todos (BRASIL, 2006, p. 8).

Assim sendo, Faria (2015, p. 261) explica da essência da organização espacial “é essencial que o ambiente e o tempo sejam organizados de modo a permitir o trabalho autônomo e colaborativo das crianças, mesmo segundo a experiência consolidada dos laboratórios e a utilização de espaços externos aparelhados”. O ambiente em que as crianças da educação infantil estão inseridas precisa ser pensado de modo que elas se sintam capazes de construir e refletir sobre suas aprendizagens, e o tempo destinado a essas descobertas precisa ser planejado.

4. Considerações finais

Este estudo buscou verificar em que medida os espaços impactam no desenvolvimento das crianças na educação infantil, o que exige sensibilidade, cuidado, zelo pelas formas de comunicação, linguagens, exploração das crianças. As discussões realizadas possibilitam pensar sobre o impacto da escuta no desenvolvimento cognitivo infantil, como também no bem-estar da criança nos espaços escolares.

No cotidiano da educação infantil, o fazer pedagógico precisa estar em consonância com o espaço, uma vez que este não se transforma por si só - é preciso sensibilidade ao trabalhar com vidas pequenas. O cuidado e a forma de organizar os ambientes, considerando os interesses e as curiosidades das crianças são exemplos desse olhar sensível e de uma escuta atenta. O ambiente natural, como a luz do sol, luz natural, jardins, também poder fazer parte do cotidiano das crianças e as formas como elas permeiam os espaços internos provoca ainda mais a curiosidade infantil. O contato com a natureza favorece o desenvolvimento infantil, o respeito pelos bens naturais, como também a visão de que todos são responsáveis pela natureza e que ela favorece a vida humana.

Além de promover um espaço escolar que vise ao bem-estar e ao protagonismo das crianças, a confiança das famílias e o sentimento de pertencimento à comunidade escolar são as principais responsáveis por suas construções de aprendizagens. O professor está inserido nesse contexto, em especial, para mediar, promover situações de provocações de curiosidade, interesses, sentimento, entre outros. Nessa perspectiva, a Pedagogia da Escuta apresenta-se como uma possibilidade de organização escolar na Educação Infantil.

Referências bibliográficas

BARBOSA, Maria Carmem Silveira; HORN, Maria da Graça Souza. *Projetos Pedagógicos na educação infantil*. Porto Alegre: Artmed, 2008.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira; QUADROS, Vanessa da Silva Rocha de. *As aprendizagens cotidianas: os cuidados pessoais das crianças como gesto curricular*. In: **Pedagogia do cotidiano na (e da) educação infantil**. Ed. Inep/ MEC. Brasília: Em aberto, 2017, 30 v. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/documents/186968/485895/Pedagogia+do+Cotidiano+na+%28e+da%29+Educa%C3%A7%C3%A3o+Infantil/09c7d63e-1698-405a-893b-09423e812ffc?version=1.1>>. Acesso em 17 de nov. 2022.

BRASIL. **LEI Nº 9.394, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996**. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em: 15 de nov. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação e do desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Departamento de Política da Educação Fundamental. Coordenação Geral de Educação Infantil. **Subsídios para credenciamento de instituições de educação infantil**. Brasília, DF: Presidência da República, 1998, 1v. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/volume_I.pdf>. Acesso em 12 de nov. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros Básicos de Infra-estrutura para Instituições de Educação Infantil**. Brasília, DF: Presidência da República, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Educinf/miolo_infraestr.pdf>. Acesso em: 15 de nov. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Indicadores da Qualidade na Educação Infantil**. Brasília, DF: Presidência da República, 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/indic_qualit_educ_infantil.pdf>. Acesso em: 20 de nov. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: Presidência da República, 2018. Disponível em: <<http://basenacional-comum.mec.gov.br/abase>>. Acesso em 15 de nov. 2022.

BUDOVÍK, Alejandra; CIPPITELLI, Alejandra. **Construção e construtividade: materiais naturais e artificiais nos jogos de construção**. São Paulo: Phorte, 2018.

CEPPI, Giulio; ZINI, Michele (org). **Crianças, espaços, relações: Como pro-**

jetar ambientes para a educação infantil. Porto Alegre: Penso, 2013.

ESCOLANO, Austin. Arquitetura como programa, espaço-escola e currículo. In: FRAGO, Antonio Vrao; ESCOLANO, Austín. **Currículo, espaço e subjetividade: a arquitetura como programa**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. Disponível em: <<http://www.edufrn.ufrn.br/bitstream/123456789/130/41/ARQUITETURA%20COMO%20PROGRAMA.%20Curr%C3%ADculo%2C%20espa%C3%A7o%20e%20subjetivi%20dade.%20FRAGO%2C%20Antonio.%20ESCOLANO%2C%20Aust%C3%ADn.%202001..pdf>>. Acesso em 13 de nov. 2022.

FARIA, Ana Lúcia Goulart. (Org.) Anexo: “Campos de experiência educativa” do documento “As novas orientações para a nova escola da Infância” (1991). In: FINCO, Daniela; BARBOSA, Maria Carmem; FARIA, Ana Lúcia Goulart. **Campos de experiências na escola de Educação Infantil: contribuições italianas para inventar um currículo de educação infantil brasileiro**. Campinas, SP: Edições Leitura Crítica, 2015.

HERBERTZ, Dirce Hechler; VITÓRIA, Maria Inês Côrte. **Educação Infantil: Princípios e Propostas – o que não pode faltar?** Curitiba/ PR: CRV, 2018.

HORN, Maria da Graça Souza. **Sabores, cores, sons, aromas: A organização dos espaços na Educação Infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

HOYUELOS, Alfredo; RIERA, María Antonia. **Complexidade e relações em educação infantil**. São Paulo: Phorte, 2019.

KINNEY, Linda; WHARTON, Pat. **Tornando visível as aprendizagens das crianças: Educação Infantil em Reggio Emília**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

MALAGUZZI, Lóris. Histórias, ideias e filosofia básica. In: **As cem linguagens da criança: A abordagem de Reggio Emília na educação da primeira infância**. 1. ed. Porto Alegre, RS: Penso, 2016.

MIRANDA, Heide S. **O imaginário nas escolas de Reggio Emília**. Itália. 2005. Disponível em: <<http://files.vivaeducacao.webnode.com/200000027-4fdd850d6d/Reggio%20Em%C3%ADlia.pdf>>. Acesso em 20 de nov. 2022.

O PAPEL DA COMUNICAÇÃO/DIÁLOGO NA FORMAÇÃO DO COMPLEXO DE ANIMAÇÃO NO BEBÊ: BREVES APROXIMAÇÕES ENTRE JAKUBINSKIJ, VOLÓCHINOV, VIGOTSKI E LÍSINA

Simone Silveira dos Santos¹

Suely Amaral Mello²

Introdução

Nosso primeiro contato com o mundo se dá via os órgãos dos sentidos. Desde a vida intrauterina, o meio exterior já nos provoca e mobiliza afetos. Após o nascimento, o outro (o adulto) exercerá um papel fundamental na apresentação e mediação entre o recém-chegado e a cultura produzida pela humanidade. A questão é como se relacionar com um bebê. É preciso esperar um tempo para que seja capaz de compreender? Qual o papel do educador na primeiríssima infância? Tais questões são elementos cruciais para pensarmos o lugar que o bebê tem ocupado nas relações que estabelecemos com eles em nossas práticas educativas.

Neste texto objetivamos refletir sobre o papel do educador na formação do complexo de animação durante o primeiro ano de vida do bebê, tendo este um papel fundamental no desenvolvimento da linguagem, objetivando também contribuir com subsídios teóricos para que o educador no exercício de uma prática pedagógica intencional, fundamentada, reconheça na fase da Educação da Infância suas especificidades para um desenvolvimento rico e humanizador do sujeito. Nos apoiando na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural, buscaremos realizar algumas aproximações com Jakubinskij e Volóchinov.

A aprendizagem e o desenvolvimento é histórico e social

Logo após o nascimento a criança já manifesta alguns reflexos não-condicionados que são denominados de reações protetoras do organismo, tais como:

-
- 1 Doutoranda em Educação, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP Campus de Marília-SP, Bolsista Capes, Professora de Educação Infantil na Prefeitura Municipal de Marília-SP, simone-santos_lbv@hotmail.com.
 - 2 Doutora em Educação, Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação na Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista – UNESP/ Marília-SP, e-mail suepedro@terra.com.br.

reflexo de orientação (girar a cabeça para um forte foco de luz); reflexo de orientação para a alimentação (quando tocam os lábios e a bochecha abre a boca imediatamente); reflexo de sucção (suga todos os objetos que for levado à boca); reflexo de preensão (ao tocar a palma de sua mão, tenta agarrar); reflexo de impulso (quando o pé é tocado). Essas reações são importantes porque ajudam a criança no processo de adaptação às novas condições existentes e vão desaparecendo ao longo do seu desenvolvimento.

A etapa imediatamente posterior ao nascimento é a única na vida do homem em que se observam em estado puro as formas inatas e instintivas de comportamento, cujo fim é satisfazer as necessidades orgânicas (de oxigênio, de alimentação, calor). Essas necessidades orgânicas garantem apenas a sobrevivência da criança, mas não constituem a base do seu desenvolvimento psíquico. (MUKHINA, 1995, p. 76)

Ao nascer, o bebê não se diferencia do meio, e a percepção será a primeira função psíquica a se desenvolver ligada a suas emoções, para as quais a sensação desempenha um papel central. Neste período da vida, o bebê enfrenta uma contradição, conforme apontada por Vigotski (2012): sua incapacidade biológica (depende do adulto para sobreviver), e, portanto, sua máxima socialidade, ao mesmo tempo que mínimas possibilidades de comunicação (carece de comunicação na forma de linguagem humana, se comunica de forma silenciosa, sem palavras, por olhares, gestos e sons que precisam ser compreendidos pelos adultos). Desde muito cedo, o bebê já começa a manifestar interesse à estímulos sensoriais, movimentos, sons e em pessoas. Até o primeiro ano de vida, o que une as funções sensoriais e motoras é o afeto. E conforme o próprio Vigotski anuncia, o ato de amamentar, supre uma necessidade biológica, mas cria outra necessidade, uma social, a de estar entre pessoas, de desejar ser acalentado no colo. E tudo isso demonstra que o bebê aprende desde que nasce e tem novas necessidades tais como obter impressões, mover-se e relacionar-se com os adultos, que são a base do desenvolvimento psíquico. (MUKHINA, 1995)

Desde os primeiros dias de vida, o peso do cérebro aumenta rapidamente, as fibras nervosas crescem e são envolvidas por uma camada protetora de mielina. Desenvolvem-se, em particular, os setores relacionados com a obtenção de impressões externas: em duas semanas, a superfície dos campos visuais no córtex dos grandes hemisférios aumenta 50%. (MUKHINA, 1995, p. 80)

Mas é apenas colocando os órgãos dos sentidos em exercício que estes irão se desenvolver, ou seja, em contato com o mundo exterior. E neste sentido, é o adulto que se configurará como o organizador das impressões infantis, quando se aproxima da criança, quando fala com ela, demonstra emoções e lhe provoca e incentiva reações de orientação.

A atividade de comunicação constitui um dos fatores fundamentais do

desenvolvimento infantil, porque possibilita o processo de apropriação e objetivação da cultura humana. A comunicação pressupõe e ao mesmo tempo cria as condições para o desenvolvimento da linguagem. É por seu intermédio que a criança pode assimilar a experiência acumulada pela humanidade e, nesse processo, desenvolver suas capacidades, habilidades, aptidões e a sua personalidade. A apropriação e o desenvolvimento progressivo da linguagem oral interferem sobre a memória, a atenção, o pensamento, a percepção da criança já que as palavras são signos por excelência. Vigotski arma que:

A função inicial da linguagem é a comunicativa. A linguagem é, sobretudo, um meio de comunicação social, um meio de expressão e compreensão. Se sabe que a linguagem combina a função comunicativa com a de pensar [...]. Para transmitir a outra pessoa qualquer sensação ou conteúdo da consciência não há outro caminho que catalogar o conteúdo que se transmite dentro de uma classe determinada, de um determinado grupo de fenômenos, e isso exige necessariamente, como sabemos, uma generalização. Resulta, por conseguinte que a comunicação pressupõe necessariamente a generalização e o desenvolvimento do significado verbal, ou seja, que a generalização só é possível quando se desenvolve a comunicação. Portanto, as formas superiores de comunicação psíquica, próprias do homem, são unicamente possíveis porque este, com a ajuda do pensamento, reflete a realidade de forma generalizada. (VYGOSTKI, 2001, p. 22, tradução nossa, grifos do autor).

E em Leontiev (2004, p. 172):

A linguagem é aquilo através do qual se generaliza e se transmite a experiência da prática sócio-histórica da humanidade; por consequência, é igualmente um meio de comunicação, a condição da apropriação pelos indivíduos desta experiência e a forma da sua existência na consciência.

A relação entre signo e significado não é determinada logo de início pela criança, porque esta vai progressivamente, a partir do desenvolvimento do pensamento verbal, apropriando-se dos significados das palavras e ampliando a capacidade de generalizações.

Isso, porém, não significa que a atividade comunicativa esteja completamente ausente na primeira infância. Pelo contrário, é por intermédio da comunicação que estabelece com o adulto desde os primeiros meses de vida que o bebê desenvolve a linguagem oral, a capacidade de generalização e complexifica a própria atividade comunicativa, embora esta comunicação apresente características bastante particulares. (BISSOLI, 2014, p. 837)

A partir de Vigotski e Leontiev, na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural, compreendemos que o desenvolvimento infantil passa por saltos qualitativos sob a influência de atividades que são essenciais, ou seja, que mais influenciam o desenvolvimento psíquico em cada etapa da vida. Elas são denominadas de

atividades-guia ou principal, a depender das condições de vida e de educação.

A primeira atividade-guia é a comunicação emocional direta, ou seja, o bebê vive uma intensa contradição no início da vida, sua máxima sociabilidade, uma total incapacidade biológica, pois depende dos adultos inteiramente para sobreviver, e suas mínimas possibilidades de comunicação. (VIGOTSKI, 2012)

É de fundamental importância o papel do adulto para o desenvolvimento do bebê. O interesse positivo da criança por ele surge da interação, da afetação, ou seja, da forma como o adulto irá se relacionar com ela. Por isso é preciso que nos coloquemos a seguinte reflexão: qual o lugar que a criança tem ocupado nas relações de que participa? De que forma se dão essas relações? De que forma temos apresentado o mundo da cultura para elas? Temos criado nelas a necessidade de comunicação?

Lísina (1987, p. 276) define comunicação como uma “determinada interação de pessoas, no curso da qual intercambiam diferentes informações com o objetivo de estabelecer relações ou unir esforços para lograr um resultado comum”. Para que a atividade comunicativa aconteça, é necessário, além da existência de dois sujeitos, que ambos se percebam envolvidos e distintos para desempenhar o papel que lhes cabem. Pensando assim, é fundamental destacar que a fala só se transforma em relação, só se torna comunicação, quando enxergamos o outro – neste caso, o bebê - e atendemos suas necessidades – isto como uma primeira etapa, pois é preciso ampliar seus afetos criando novas necessidades.

Desta forma, concebe-se a comunicação como uma atividade (já que pressupõe sujeitos ativos), e, como tal, conforme Leontiev (2004), é sempre orientada por um motivo. Lísina (1986) define os motivos de comunicação em três categorias:

Os motivos cognitivos da comunicação surgem nas crianças no processo de satisfação da necessidade de novas impressões, simultaneamente com a qual aparecem na criança razões para a comunicação com o adulto. Os motivos práticos ou efetivos nascem na criança durante a satisfação da necessidade de atividade prática como resultado da indispensabilidade da ajuda dos adultos. E, por último, os motivos pessoais da comunicação são específicos para aquela esfera de interação entre a criança e o adulto que constitui a própria atividade de comunicação. Se os motivos cognitivos e práticos da comunicação desempenham um papel auxiliar e servem de intermediários para a conquista de motivos mais distantes [...], os motivos pessoais recebem na atividade de comunicação a sua satisfação definitiva. (LÍSINA, 1986, p. 127, tradução nossa).

Volóchinov (2018) concebe a linguagem como fundamentalmente dialógica, o que significa que cabe ao outro uma atitude responsiva. Por ser a linguagem um fenômeno da interação verbal, esta se dá nas trocas ativas e dinâmicas entre os sujeitos que são produtores de enunciados. Além de ser fundamental conceber as crianças (desde os bebês) como sujeitos, também é preciso construir com elas um processo dialógico. Isto pressupõe trabalho colaborativo e não prescritivo.

A Teoria Histórico-Cultural nos auxilia a compreender que as capacidades especificamente humanas, dentre elas a linguagem, a comunicação, se formam nas relações humanas. E isso implica, por um lado, o posicionamento contrário a concepções biologizantes que concebem a maturação do organismo como elemento condicionante para tal desenvolvimento, e por outro, a adoção da concepção de desenvolvimento que parte da apropriação da cultura, mediada pelas relações sociais. Sendo assim, a atividade comunicativa pressupõe uma relação dialógica e é construída desde a mais tenra idade. Falaremos a seguir sobre a importante que esta adquire já logo após o nascimento.

O complexo de animação e a comunicação emocional: a primeira relação dialógica entre o bebê e o adulto

Nos primeiros meses de vida já é possível perceber que existem reações ativas do bebê para o adulto. A primeira forma de comunicação do bebê é definida por Lísina (1987) como *situacional-pessoal* e adquire sua forma desenvolvida no “*complexo de animação*” que são reações do bebê para com o adulto: concentração no adulto, sorriso, gestos, expressões, vocalizações e excitações motoras.

[...] Os componentes do complexo de animação servem de base para que o bebê comece a diferenciar no meio circundante a pessoa adulta (concentração), realizar a comunicação mímica (sorriso) e especificamente vocal (vocalizações pré-linguísticas) com o adulto e atraí-lo ativamente para a comunicação (excitação motora). (LÍSINA, 1987, p. 288)

No início da vida a criança depende inteiramente do adulto para satisfazer suas necessidades orgânicas, contudo, o contato com o adulto também cria novas necessidades, tais como: receber colo e carinho, ao ser deslocado de um lugar para outro amplia suas impressões sobre os objetos que sua visão capta e, também, é por meio do adulto que o bebê terá suas primeiras impressões auditivas e táteis. O complexo de animação se manifesta quando a criança tem uma reação positiva à influência do adulto, na relação que se estabelece entre ambos. Entretanto, o contato excessivo pode levar à dependência emocional e, sempre que o adulto se afastar, o bebê não se sentirá seguro e irá chorar.

Zaporozet & Lísina (1974) apontam, nos resultados das pesquisas realizadas com grupos de bebês, que, existe uma dependência entre a conduta do bebê e a influência do adulto, ou seja, o tipo de estímulo utilizado, bem como da situação concreta de comunicação (diálogo). Tendo a influência verbal um papel predominante no surgimento e desenvolvimento do complexo de animação.

Outro elemento principal neste processo é a atividade antecipadora do adulto, ou seja, o processo em que o mundo é apresentado ao bebê pelo adulto, induzindo, compartilhando, promovendo as condições para que o bebê vá se

percebendo com um ser distinto. “A percepção diferenciada de objetos e indivíduos presentes numa situação é uma conquista na formação cultural do bebê”. (CHEROGLU, MAGALHÃES, 2016, p. 103)

A partir do 5º mês de vida o bebê começa a distinguir o familiar do estranho, ou seja, a adotar preferências positivas ou negativas na presença de determinados adultos. Por isso também é importante que se estabeleça um laço contínuo entre a pessoa que é responsável pelos cuidados diários (evitando rotinas), para que esta se torne a pessoa de referência da criança, para que estes momentos sejam cada vez mais singularizados e humanizadores.

Desta forma a atividade de comunicação emocional direta encontra-se na base e orienta a ação com a produção de novos comportamentos infantis, na produção de novas necessidades, fazendo avançar o desenvolvimento.

É por meio dessa comunicação emocional que é sua forma essencial de relação com o mundo, que o bebê começa a se apropriar da fala e vai estabelecendo os primeiros contatos com o mundo. Essa comunicação, do ponto de vista da ação do adulto, envolve a fala da professora, o tom de voz e a fala que dirige ao bebê e espera uma manifestação dele; o modo como ela toca o bebê; o modo como se aproxima do bebê e anuncia que vai limpar seu nariz; o modo como anuncia o momento do banho, como o retira do berço e o leva para o banho; o modo como a professora anuncia o momento da alimentação e a relação que se estabelece enquanto o alimenta; o modo como organiza o espaço em que o bebê permanece enquanto está acordado. (MELLO, 2017, p. 28)

Conforme o educador (ou adulto cuidador) estabelece uma relação afetivo-comunicativa com o bebê, apresentando o mundo da cultura, o mesmo vai sendo afetado pelas pessoas e objetos do seu entorno, passando assim a manipular objetos, emitir sons, sorrir, chorar, observar. A relação direta com o adulto logo transita para a relação mediada por objetos e isto se transforma numa atividade conjunta entre o adulto e a criança. A imitação será um importante processo pelo qual a criança irá assimilar a experiência social, acompanhando com atenção os movimentos e a conversa do adulto. E isso cria a demanda para próxima atividade-guia, que é a objeto manipulatória, quando a atividade da criança está circunscrita à situação concreta, ou seja, tudo que está ao alcance de sua percepção vira objeto de sua atenção.

Já no primeiro ano se manifesta claramente a lei geral do desenvolvimento psíquico, “segundo a qual os processos e qualidades psíquicos se formam na criança sob a influência decisiva das condições de vida, da educação e do ensino.” (MUKHINA, 1995, p. 84)

O adulto, além de satisfazer as necessidades da criança, também lhe ensinar a manejar os objetos e a avaliação do comportamento, sorrindo ou franzindo a testa conforme o tipo de comportamento manifesto. Com o tempo essa forma

de comunicação entra em contradição e não responde mais às necessidades comunicativas da criança, resolvendo-se quando esta passa a compreender a palavra humana e a falar.

A atitude do adulto em relação à criança é muito importante. A pergunta “onde está o objeto tal?”, fortalece a comunicação com a criança a medida que esta responde ativamente engatinhando em direção ao objeto, apontando, sorrindo, movendo a cabeça para procura-lo, além de criar as condições para o desenvolvimento da linguagem, estabelecendo a relação entre a palavra dita e o objeto apontado. “Ao final do primeiro ano, a assimilação da linguagem adquire um caráter ativo, converte-se num meio importante que permite à criança ampliar seu contato com o adulto.” (MUKHINA, 1995, p. 88)

É importante destacar que o sorriso infantil é um importante meio de comunicação, pois, “está relacionado as manifestações emotivas e reflete a satisfação ou o estado de ânimo alegre do bebê.” (ZAPOROZET & LÍSINA, 1974, p. 68) Ele exerce um papel mediador, visto que aparece primeiro, para a comunicação emocional com outra pessoa e, conforme a relação se enriquece e a criança se desenvolve, a mensagem transmitida por meio do sorriso também se enriquece e complexifica.

Aproximações entre Vigotski, Lísina, Jakubinskij e Volochinov

Jakubinskij, Vigotski e Volóchinov, intelectuais contemporâneos da Revolução Russa, vivenciaram fortemente seus impactos na subversão da vida sociopolítica e no desenvolvimento das ciências naturais e humanas. (IVANOVA, 2015) Aqui, de forma muito sucinta e pontual, buscamos apresentar algumas importantes contribuições de tais autores sobre o diálogo, buscando também exercitar algumas aproximações com a produção intelectual de Lísina sobre a comunicação, como atividade entre sujeitos ativos, em especial, no início da vida, a partir do complexo de animação.

De acordo com Riestra (2018), Volóchinov se embasou em Jakubinskij, que também se contrapunha ao formalismo russo, citando-o diretamente no livro *Marxismo e Filosofia da Linguagem*, apresentando-o como o primeiro autor da Rússia a investigar o diálogo, voltando-se para a dimensão social da linguagem, tomando dele de empréstimo, o conceito de réplica interna.

Volóchinov e Vigotski atribuem à palavra o estatuto fundamental de signo constituinte da consciência (ARENA, 2017). Em Volóchinov (2018, p. 97), “A palavra é o fenômeno ideológico por excellence. Toda a sua realidade é integralmente absorvida na sua função de ser signo.”

Para o primeiro [Volochinov], o diálogo se caracteriza pela troca verbal, que materializa, nas interações humanas, o enunciado, objeto por ele

eleito como o nuclear em todo o seu trabalho de investigação sobre linguagem. Para o segundo [Vigotski], os dois conceitos ganham relevância em seus estudos sobre a transformação da linguagem exterior, dialógica, em linguagem interior, que, ao ser objetivada, tende a ocupar instâncias de natureza monológica. (ARENA, 2017, p. 494)

O diálogo em Volóchinov vai além da interação verbal falada, incluindo também a escrita, a impressa. Para ele o enunciado é a manifestação concreta e viva da linguagem e a linguagem verbal é por natureza dialógica. “O objeto de sua pesquisa poderia assim ser delimitado: são os estudos sobre o enunciado, considerado como a realidade da linguagem, de natureza dialógica, criado em eventos de troca verbal, em que as palavras de um impactam a consciência do outro.” (ARENA, 2017, 497)

Em Volóchinov “Por essa razão, o diálogo é a base sobre a qual se funda a linguagem, e a troca verbal de enunciados é a sua manifestação concreta, de natureza social. (ARENA, 2017, p. 506) Em Volóchinov é “troca verbal” e não “comunicação”, o autor explica que:

Tylkowski-Ageeva e Sériot (2012) preferem traduzir *obsценie* por *échange* para o francês (troca, em português), em vez de empregar *communication* (comunicação, em português), porque esta última palavra faz parte de outro campo teórico, de uso mais recente, no domínio da Teoria da Comunicação, derivada dos estudos estruturalistas do século XX e, é possível compreender, se aproxima mais do conceito de monólogo do que do de diálogo. (ARENA, 2017, p. 508)

Volóchinov (2018) defende que a consciência passa a existir no processo de interação social a partir do momento em que começa a ser preenchida com conteúdo ideológico (construída em situações concretas), que só existe entre indivíduos organizados. Vigotski (2012) em seus estudos, defende o estudo do psiquismo humano a partir dos processos históricos e culturais. Ambos têm a palavra como signo por excelência.

A palavra está sempre carregada de conteúdo ideológico, “tudo o que é ideológico possui uma significação: ele representa e substitui algo encontrado fora dele, ou seja, ele é um signo. Onde não há signo também não há ideologia” (VOLÓCHINOV, 2018, p. 91), sendo esta compreendida como um universo que engloba a arte, a ciência, a filosofia, o direito, a religião, a política, ou seja, todas as manifestações superestruturais e, sempre comporta uma posição avaliativa

A palavra surge então como fenômeno ideológico, portanto, como um material sócio-cultural da vida interior da consciência individual está imersa na luta de classes, que reflete e refrata essa realidade, sendo fiel a ela ou deturpando-a.

A responsabilidade é um elemento central no dialogismo, porque qualquer ato de fala é sempre uma resposta, influenciada pelo que está respondendo. O

eu se realiza no nós, que é aqui entendido como o coletivo, a comunicação se dá numa interação discursiva significativa, um enunciado vivo. Neste sentido, para Volóchinov (2018), toda compreensão é dialógica.

Compreender um enunciado alheio significa orientar-se em relação a ele, encontrar para ele um lugar devido no contexto correspondente. Em cada palavra de um enunciado compreendido, acrescentamos como que uma camada de nossas palavras responsivas. Quanto maior for o seu número quanto mais essenciais elas forem, tanto mais profunda e essencial será a compreensão. (VOLOCHINOV, 2018, p. 232)

Jakubinskij (2015, p. 50) por sua vez, considera a linguagem como uma variedade do comportamento humano. “Esse, por sua vez, é um fato psicológico (biológico) enquanto manifestação organismo humano, e um fato sociológico, já que depende da vida coletiva desse organismo em sua interação com outros.”

Ele dará um grande peso à percepção visual e auditiva do interlocutor, sendo esta fator determinante para a percepção da fala. Isso implica perceber expressões, gestões, movimentos, sons, na comunicação não mediatizada, dialógica. “Às vezes, mímicas e gestos desempenham um papel de réplica no diálogo, substituindo assim, a expressão verbal”. (JAKUBINSKIJ, 2015, p. 68) O autor complementa defendendo que não são acessórios, mas elementos constitutivos.

Durante o processo de fala, a percepção das mímicas de interesse ou de desinteresse, de atenção ou de desatenção, de entusiasmo ou de tédio desempenha um papel de primeira importância, pois isso determina o grau de intensidade de fala, facilita as associações, ajuda a encontrar as expressões necessárias e oportunas, em suma, a “eloquência” se amplifica (tanto no diálogo quanto no monólogo). Todos já observaram esse fenômeno em si mesmos: o tônus da fala, sua “temperatura” diferenciam-se em função do fato de o locutor estar “entusiasmado” ou “desanimado” pelas mímicas daquele que o escuta. Quando se é escutado e *bem* escutado, o processo de fala é facilitado. (JAKUBINSKIJ, 2015, p. 69 grifos do autor)

Por isso assumem uma grande importância durante o diálogo, pois se encontra num grau extremo de dependência mútua. “Toda interação entre os indivíduos é necessariamente uma interação.” (JAKUBINSKIJ, 2015, p. 76)

O autor faz uma distinção entre o diálogo e o monólogo, sendo que o diálogo tem um caráter natural e o monólogo artificial.

Pode-se afirmar que o diálogo tem um caráter natural, essencialmente no sentido de que ele corresponde, enquanto alternância de ações e reações, aos fatos sociais de interação nos quais o social se aproxima o mais perto possível do biológico (psicofisiológico). Se o diálogo é um fenômeno da “cultural”, ele é tanto quanto, senão mais do que o monólogo, um fenômeno da “natureza”. (JAKUBINSKIJ, 2015, p. 79)

É justamente a alternância e a interrupção recíproca que caracteriza o

diálogo, pois toda atividade de fala é inacabada e suscita contrarréplicas no encadeamento das réplicas do meu interlocutor, ou seja, na percepção da fala de outrem e na preparação da minha resposta. Contudo, o autor assevera que o diálogo não é uma troca de perguntas e respostas, pois permite a possibilidade de não se dizer tudo, de produzir enunciados incompletos.

Um outro conceito importante deste autor, é o de massa aperceptiva, sendo que:

[...] nossa percepção e nossa compreensão da fala de outrem (como toda percepção) são *aperceptivas*: se elas são bem determinadas por uma estimulação verbal externa, elas o são ainda mais por nossa experiência passada, interna e externa, e, no fim das contas, pelo conteúdo do psiquismo daquele que percebe no momento da própria percepção. Esse conteúdo do psiquismo constitui a “massa aperceptiva” de determinado indivíduo, por intermédio da qual ele assimila um estimulação externa. (p. 87-88)

Compreendemos o conceito de massa aperceptiva como o resultado de nossas vivências, produzidas na relação com o meio social no qual estamos inseridos. Em Vigotski (2018) este é um conceito importante e o autor aponta que a vivência tem um papel crucial no desenvolvimento humano, ou seja, o modo como o sujeito interpreta determinado fenômeno é o que condiciona o desenvolvimento. Vigotski caracteriza vivência “como unidade de elementos do meio e de elementos da personalidade, como unidade do subjetivo e do objetivo, como a unidade sujeito/cultura.” (MELLO, 2010, p. 729) Desta forma, a “vivência é uma unidade na qual se representa, de modo indivisível, por um lado, o meio, o que se vivencia – a vivência está sempre relacionada a algo que está fora da pessoa –, e, por outro lado, como eu vivencio isso.” (VIGOTSKI, 2018, p. 78)

E isso implica pensar nos atos de fala, na relação dialógica que construímos intencionalmente com as crianças desde a mais tenra idade, concebendo-os como parceiros (sujeitos) ativos nesta interação. A partir do momento que nos questionamos sobre o lugar que o bebê tem ocupado nesta relação, nos sensibilizamos mais para olhá-lo com atenção, compreendendo que o diálogo, a princípio, se dá a partir de suas expressões, gestos, sons, movimentos, conforme sente-se afetado por nossa ação. Aliando a isto o estudo, a apropriação continua do conhecimento sobre a criança e o seu desenvolvimento, bem como as especificidades da ciência da educação, em especial para a educação na primeira infância, vamos adquirindo subsídios riquíssimos para cada vez mais ir criando novas necessidades e motivos para o diálogo (ou comunicação como diria Lísina).

O enriquecimento do complexo de animação infantil durante a ontogêneses, a inclusão do sorriso que o bebê por iniciativa própria dirige ao adulto, os rápidos movimentos com as extremidades e o corpo, e também a vocalização fazem que o caráter desta conduta seja o de uma atividade

orientada para atrair a atenção do adulto: a manter o contato com este, a intensificá-lo e enriquece-lo. O complexo de animação se converte em um meio que o bebê utiliza para cumprir suas tarefas sociais. (ZAPOROZET, LÍSINA, 1974, P. 66)

Este caráter comunicativo dos movimentos infantis se enriquece e complexifica na relação ativa e dialógica que se estabelece entre o adulto e o bebê, que além de oferecer segurança emocional, também se torna o primeiro objeto do bebê, ao organizar os primeiros atos infantis e, a partir disso, criar novas necessidades para que avance na apropriação da cultura e sua objetivação, levando ao desenvolvimento da fala, a forma mais elaborada/complexa de comunicação.

A partir destes breves apontamentos é possível notar que existem aproximações entre tais autores sobre o papel da linguagem no desenvolvimento humano enquanto dialógica, ou seja, a compreensão do sujeito como um sujeito sócio histórico, formado nas trocas dialógicas.

Considerações finais

Ao nascer, as formas inatas de comportamento garantem apenas as necessidades orgânicas de sobrevivência, mas não o desenvolvimento psíquico, daí a contradição entre a máxima sociabilidade e as mínimas possibilidades. É na relação com o adulto que essa contradição se resolve, pois a comunicação é elemento central na constituição do ser humano, possibilitando a apropriação da cultura e sua objetivação, expressão. No início da vida, a primeira forma de comunicação se dará por meio do complexo de animação.

O complexo de animação se realiza por meio da comunicação emocional direta, ou seja, a conduta do bebê varia (reage) conforme o estímulo utilizado pelo adulto na situação concreta. A reação positiva do bebê ante o atendimento de suas necessidades e a criação de novos motivos e necessidades somente se tornam possíveis numa inter-relação, numa relação dialógica.

A partir da observação atenta e dos diálogos, o adulto vai se tornando capaz de compreender responsivamente o comportamento ativo do bebê durante os momentos de interação, bem como suas iniciativas de comunicação. Pensando na educação da infância, o educador, ao singularizar os processos de cuidado (alimentação, sono, higiene, etc), conversando com a criança, anunciando o que será feito, tratando-a com respeito e carinho, preparando-a para aquele momento, desenvolve processos de educação e o bebê vai aos poucos tornando-se consciente de si, reagindo ante aos estímulos e adotando preferências ante a presença do adulto. Por isso ressalta-se a importância da adoção de um adulto de referência, visando a segurança afetiva e o laço já desenvolvido. É também o adulto que insere novos objetos, que enriquece a experiência auditiva,

visual e tátil do bebê ao promover essa relação mediatizada com os objetos da cultura. E, com isso, com base nos pressupostos da Teoria Histórico-Cultural, prepara a criança para a etapa seguinte do seu desenvolvimento.

A partir das breves aproximações aqui realizadas, é possível destacar que em todos os autores a palavra é um signo por excelência. E, como tal, sendo carregada de conteúdo ideológico, de valorações, que reflete e refrata a realidade. Desta forma, a partir de uma prática docente fundamentada e intencional, o adulto organiza e cria as condições para os saltos qualitativos no desenvolvimento infantil. Somente concretiza uma relação dialógica, quando concebe o bebê como sujeito ativo e confia na sua capacidade de interação, de réplicas, de reações, desde a mais tenra idade, à medida que é afetado positivamente. E isso se tornará visível em suas expressões, vocalizações, movimentos, sorrisos e imitações. Isso significa compreensão e conhecimento para considerar a influência da massa aperceptiva, ou seja, das vivências que são produzidas e que mediatizam o desenvolvimento ao longo da vida. Quanto mais intencional e positivas, mais complexas se tornaram e mais influenciarão o desenvolvimento da sua inteligência e personalidade de forma cada vez mais sofisticada.

Referências

- ARENA, D. B. **O conceito de diálogo e de monólogo entre russos no início do século XX: aproximações e distanciamentos.** In: Revista Obutchénie, 1(3), 491-514. <https://doi.org/10.14393/OBv1n3a2017-3> Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/Obutchenie/article/view/40202> Acesso em: 10.02.2020
- BISSOLI, M. F. **O desenvolvimento da linguagem oral da criança:** contribuições da Teoria Histórico-Cultural para a prática pedagógica na creche. In: PERSPECTIVA, Florianópolis, v. 32, n. 3, p. 829 - 854, set./dez. 2014 Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2014v32n3p829/29911> Acesso: 19.02.2020
- CHEROGLU, S.; MAGALHÃES, S. M. **O primeiro ano de vida: vida uterina, transição pós-natal e atividade de comunicação emocional direta com o adulto.** In: MARTINS, L. M.; ABRANTES, A. A.; FACCI, M. G. D. Periodização Histórico-Cultural do Desenvolvimento Psíquico: do nascimento à velhice. Campinas-SP: Autores Associados, 2016.
- IVANOVA, I. Prefácio. In: JAKUBINSKI, L. **Sobre a fala dialogal.** São Paulo: Parábola Editorial, 2015.
- JAKUBINSKI, L. **Sobre a fala dialogal.** São Paulo: Parábola Editorial, 2015.
- LEONTIEV, A. **O desenvolvimento do psiquismo.** 2 ed. São Paulo: Centauro, 2004.
- LÍSINA, M. I. **La actividad de comunicación y su desarrollo.** In: ILIASOV, I.

I.; LIAUDIS, V. Ya. Antologia de la psicología pedagógica de las edades. Ciudad de La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1986. p. 125-132.

LÍSINA, M. **La génesis de las formas de la comunicación en los niños.** In : DAVÍDOV, V., SHUARE, M. (Orgs.). La Psicología Evolutiva y Pedagógica en la URSS (Antología). Moscou: Editorial Progreso, 1987. p. 274 - 298.

MELLO, S. A. **O cuidado e a educação de bebês e a formação de dirigentes.** In: Nuances: estudos sobre Educação, Presidente Prudente-SP, v. 28, n. 3, p. 23-42, Set/Dez, 2017 Disponível em: <http://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/5273> Acesso em: 28/06/2019

MUKHINA, V. **Psicologia da idade pré-escolar.** São Paulo: Martins Fontes, 1995.

RIESTRA, D. **El dialogismo y los géneros de la interacción verbal humana em Jakubinskij e Voloshinov.** In: Eutomia, Recife, 21(1): 1-19, Jul. 2018 disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/EUTOMIA/issue/view/2715/showToc> Acesso em: 02.02.2020

VIGOTSKI, L. S. **Sete aulas de L. S. Vigotski sobre os fundamentos da pedagogia.** Trad. Zoia Prestes, Elizabeth Tunes, Cláudia da Costa Guimarães Santana. Rio de Janeiro: E-Papers, 2018.

_____. **Obras escogidas IV.** Madrid: Machado Grupo de Distribución, 2012.

_____. **Obras escogidas II.** 2 ed. Moscú: Editorial Pedagógica, 2001.

ZAPOROZET, A. V.; LISINA, M. I. (Orgs.). **El desarrollo de la comunicación en la infancia.** Moscú: Editorial Pedagógica, 1974.

VOLÓCHINOV, V. (Círculo de Bakhtin). **Marxismo e Filosofia da Linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem.** São Paulo: Editora 34, 2018.

UMA VISÃO DA CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO E DO IMAGINÁRIO: UMA ANÁLISE DISCURSIVA DE ‘APESAR DE VOCÊ’ EM MICHEL PÊCHEUX E MICHEL FOUCAULT

Francisco C. C. Lima¹

A princípio, falar de análise de discurso não é difícil de encontrar-se diante de dois grandes nomes que representam essa imensa área da linguagem, como Michel Pêcheux e Michel Foucault. Embora, haja divergências e convergências dentro do aparato analítico discursivo em que se enquadram. Mas, o encontro está na compreensão da exterioridade determinante e a produção dos discursos, onde a ideia de sujeito se constitui em paradigmas de suas definições postuladas.

Esclarecendo em detalhes (não por absoluto), Foucault quanto Pêcheux nos seus construtos buscam incidir um princípio que não leva em consideração o sujeito como uma individualidade, como nascente de sentidos, embora, há diferenças fundamentais entre eles (GREGOLIN, 2004) como cita (ROCHA; VITORIANO-GONÇALVES; BARBOSA, 2018, p. 379). Nessa organização e vertente, a pretensão desse estudo é procurar/buscar as particularidades da ideia de sujeito nos dois teóricos e como é a constituição de cada convicção na análise da materialidade na letra da música Apesar de você de Chico Buarque, do final do ano de 1970 (há 52 anos), distribuídas em quatro sequências discursivas (SD), mas muito eminente e viva na atual conjuntura em que perpassa a situação política do país.

Uma base teórica da constituição do conceito de sujeito e do imaginário

A constituição do sujeito é proposta de discussões não terminadas desde os gregos. Os romanos, por exemplo, não detalhava com exatidão a constituição do sujeito, mas já exteriorizava sua legitimidade no que iria de encontro com o Outro. Como vem o caso do imperador Júlio César (em 47 a.C) em sua célebre frase “*Veni Vidi Vici*”, proclamada após guerrear e sair vitorioso contra o rei Fárnaces II do Ponto na Batalha de Zela, onde o sujeito da enunciação é um índice linguístico. Aquele que fala utiliza formas de língua que organizam o tempo e o espaço (MAZIÈRE, 2007[2005] p.20). A autora cita os dois teóricos, mencionados anteriormente, onde Foucault em colaboração com historiadores introduz um sujeito

¹ Mestrando UFF (Linha 2)

da história. E Pêcheux faz um “deslocamento tendencial do sujeito enunciador” na materialidade dos enunciados (MAZIÈRE, 2007 [2005] p.22), assim fazendo uma “diluição do sujeito em dois: falante empírico e o enunciador linguístico”.

Pêcheux coloca como “exame da relação do sujeito com aquilo que o representa; portanto uma teoria da identificação e da eficácia material do imaginário” (2014 [1975], p.115), em que o autor faz suas articulações e procura apresentar as transformações e os deslocamentos que requerem o seu uso materialista, e que Mariani (2003, p.65) assevera “que o sujeito diz, seja lá como for, diz dentro da história”, a derrapagem ou falha nesta prática discursiva do sujeito é ocorrida dentro da história, que por esta razão há uma produção de sentido. Aí se enfatiza “de que trabalhamos como a linguagem da sociedade tomada pela história” (ORLANDI, 2017 [2012], p.74). Sendo assim, a articulação se dá “a constituição do sujeito em sua relação de sentido” (PÊCHEUX, 2014 [1975], p.151), fazendo-se dessa maneira uma representação no interdiscurso que veicula a forma-sujeito. Sendo assim, constituição de uma concepção de sentido ao transpor de uma formação discursiva a outra, o que a postulação pecheutiana possibilita a substituição dos elementos, tais como palavras, expressões, proposições neste interior da formação discursiva dada. Logo, fica preconizado que a forma-sujeito constitui o sujeito que vai dar ápice como referência de que o sujeito está determinado a dizer. E. Orlandi (2017 [2012], p.74) “insiste na forma material, na busca do real da língua e o real da história, para poder trabalhar a relação sujeito/sentido”.

Michel Foucault (2014 [1971], p.9) propõe que “por mais que o discurso seja aparentemente bem pouca coisa, as interdições que o atingem, revela logo, rapidamente sua ligação com o desejo e com o poder”. Intensificando então, as palavras do referido autor que, a constituição do sujeito está diretamente relacionada em meio às relações de poder. E o mesmo, ainda fala que

(...) suponho que em toda sociedade a produção do discurso é ao mesmo tempo controlada, selecionada, organizada e redistribuída por certo número de procedimentos que têm por função conjurar seus poderes e perigos, dominar seu acontecimento aleatório, esquivar sua pesada e temível materialidade (FOUCAULT, 2014 [1971], p. 8).

Levando em consideração os discursos proclamados a partir dos postulados construídos por Foucault como corpus de análise, tem-se que, o discurso “é revestido pelo desejo, no qual se crê, para sua maior exaltação ou maior angústia”, que poderão estar imbricados de “terríveis poderes” nascentes diante do olhar do próprio sujeito que os visualiza como enunciados materializados, podendo então, ser escrito ou pronunciado, incidindo-se como princípio de verdades aceitáveis. Logo, retoma o que a princípio foi mencionado que, os discursos

se concretizam na materialização das práticas sociais dos sujeitos.

Portanto, enquanto Pêcheux reverbera e leva em consideração a luta de classes para explicar o assujeitamento e a resistência, Foucault surge com a noção de micro poderes que ultrapassa a ideia de poder do Estado, que o mesmo propõe investigar as quebras, fissuras e contingências, pois o sujeito do enunciado não pode ser reduzido aos elementos gramaticais,

O enunciado não é a projeção direta, sobre o plano da linguagem, de uma situação determinada ou de um conjunto de representações. Não é simplesmente a utilização, por um sujeito falante, de um certo número de elementos e de regras linguísticas. De início, desde sua raiz, ele se delinea em um campo enunciativo onde tem lugar e status, que lhe apresenta relações possíveis com o passado e que lhe abre um futuro eventual (FOUCAULT, 2008 [1969], p. 111).

Trata-se de uma relação que rompe a instância gramatical e do sujeito empírico de uma proposição (ROCHA; VITORIANO-GONÇALVES; BARBOSA, 2018, p. 386).

Análise pecheutiana e foucaultiana da música “Apesar de Você” de Chico Buarque

Para efetivar as análises propostas, retomando aos conceitos basilares da subjetividade foucaultiana e pecheutiana, fiz uso da música “Apesar de Você” de Chico Buarque, bastante conhecida no final do ano de 1970, em meio à conturbação vivenciada no Brasil na referida época, que se torna tão atual em virtude dos discursos antidemocráticos que reverberam na conjuntura presente. A letra, áudio e até mesmo vídeos da referida música estão disponíveis nas plataformas digitais gratuitamente. A partir da referida música, observei matizes para que fosse possível estabelecer o corpus em todo o texto, isto é, as sequências discursivas (SD’s) para leitura neste trabalho. Para os enunciados cantados por Chico Buarque, onde o mesmo torna-se o sujeito do enunciado. Levando em consideração que tais trechos que aqui serão analisados são representativos, e visando a descrever e interpretar à luz da AD nas visões pecheutiana e foucaultiana, o enquadramento e o referido discurso do sujeito que naquela época (da ditadura no Brasil) estava na mira da repressão, onde o mesmo ia de encontro rebatendo a realidade da época. Segue, então a primeira sequência discursiva (SD1):

SD1: Hoje você é quem manda
Falou, tá falado
Não tem discussão
A minha gente hoje anda
Falando de lado

E olhando pro chão, viu
Você que inventou esse estado
E inventou de inventar
Toda a escuridão
Você que inventou o pecado
Esqueceu-se de inventar
O perdão

Na primeira sequência discursiva (SD1) os trechos retirados da música mostram a assujeitamento em que o sujeito está vivendo dentro de seu contexto histórico, onde não é possível produzir efeito da sua própria produção discursiva. Mas apesar disso, há uma articulação, ideia e sentindo o seu construto. Reafirmando tais análises, Mariani (2003, p.65) fala:

A questão da constituição do sujeito para Pêcheux, deve-se dizer que interessa à análise do discurso compreender o processo de assujeitamento ao Outro em termos do modo de inscrição da interpretação pela ideologia (na história). Discursivamente, o sujeito é uma posição em movimento histórico: os lugares de onde constituem o que diz (...), o sujeito significa afetado pelo Outro (MARIANI, 2003, p.65-66).

Para visão foucaultiana

Não se trata, bem entendido, nem da sucessão dos instantes do tempo, nem da pluralidade dos diversos sujeitos pensantes; trata-se de censuras que rompem o instante e dispersam o sujeito em uma pluralidade de posições e funções possíveis. (...) ou as mais facilmente contestados: o instante e o sujeito (FOUCAULT, 2014 [1971], p.55).

E parafraseando Foucault, a manutenção do poder que se evidencia na SD1 e a sua aceitação é o que simplesmente não pesa só como uma força que diz não, mas o que nele de fato está imbricado, no que de fato induz e produz (FOUCAULT, 2021 [1979], p.08).

A seguir, temos a segunda sequência discursiva (SD2):

SD2: Apesar de você
Amanhã há de ser
Outro dia
Eu pergunto a você
Onde vai se esconder
Da enorme euforia
Como vai proibir
Quando o galo insistir
Em cantar
Água nova brotando

E a gente se amando
Sem parar
Quando chegar o momento
Esse meu sofrimento
Vou cobrar com juros, juro
Todo esse amor reprimido
Esse grito contido
Este samba no escuro
Você que inventou a tristeza
Ora, tenha a fineza
De desinventar
Você vai pagar e é dobrado
Cada lágrima rolada
Nesse meu penar

Nesse segundo trecho, o sujeito emergido em meio a uma repressão, aqui se tem a compreensão dos gestos, atitudes, movimentos e anseios que representam nessa referida sequência discursiva (SD2), onde os aspectos como o sujeito se ver diante da situação em que lhe é imposta, “tecnologia do poder sobre o corpo” (FOUCAULT, 1987 [1975], p. 32).

Em outras palavras, a análise do discurso quer compreender os gestos da interpretação: como alguns significantes “tomam corpo” na história, prendem-se a sentidos e se tornam signos para uma dada posição-sujeito de onde um sujeito enuncia em determinadas condições de produção, já interpelado pela ideologia, já falado pelo outro (MARIANI, 2003, p.66).

A identificação interpelada pelo sujeito do discurso, aqui se tem sua formação discursiva que o domina, ou seja, a partir da constituição, como sujeito. Respalda-se nas palavras de Pêcheux em “que o recalque inconsciente e o assujeitamento ideológico estão materializados e ligados” (PÊCHEUX, 2014 [1975]) citado por (MARIANI, 2003, p.66). Refere-se ao que foi preconizado por Pêcheux (2014 [1975]) do “sempre já” “no domínio do inconsciente, desligado de uma formação discursiva que lhe fornece seu sentido, a ser perdido no *non-sens* do significante.”

Foucault já adverte que os discursos podem e devem ser perceptíveis como séries diversas de acontecimentos, por isso, que há possibilidade e a permissão de incorporar no cerne do pensamento de análise do discurso, o acaso, o descontínuo e a materialidade, anteriormente já apontados. “Ora, não é o consenso que faz surgir o corpo social, mas a materialidade do poder exercendo sobre o próprio corpo dos indivíduos” (FOUCAULT, 1986 [1979], p.146).

A seguir, apresentamos a terceira sequência discursiva (SD3):

SD3: Apesar de você
Amanhã há de ser
Outro dia
Inda pago pra ver
O jardim florescer
Qual você não queria
Você vai se amargar
Vendo o dia raiar
Sem lhe pedir licença
E eu vou morrer de rir
Que esse dia há de vir
Antes do que você pensa

A (SD3) apresenta um anseio no que pretende o sujeito do enunciado, visando à busca de “ como se tornar sujeito sem ser sujeitoado” (FOUCAULT, 2008 [1978], p.310). Ou seja, Foucault considerava, anteriormente, a subjetividade como um produto do poder disciplinar (FERREIRA NETO, 2017, p.11). Assim, Michel Foucault,

Define gestos, os comportamentos, as circunstâncias, e todo o conjunto de signos que deve acompanhar o discurso; fixa, enfim, a eficácia suposta ou imposta das palavras, seu efeito sobre aqueles aos quais se dirigem os limites de seu valor de coerção (FOUCAULT, 2014 [1971], p.37).

O que se preestabelece no trecho é uma visão futurista idealizada pelo sujeito do discurso de acordo como está seu contexto histórico em que vivencia no momento da referida formação discursiva enquanto sujeito.

Para Michel Pêcheux,

Representando o modo como o indivíduo usa língua, maneira única pela qual “cada sujeito falante” manifesta sua liberdade dizendo “aquilo que nunca será ouvido uma segunda vez”. Entretanto, esta liberdade aparece, de imediato, submetida a leis, não apenas no sentido de coerções jurídicas (que limitam a liberdade de expressão), mas também no sentido de determinação sócio históricas desta liberdade de fala: é-se, assim , levado a pensar que, em uma determinada época e em um “meio social dado”, a fala, sob suas formas políticas, literárias, acadêmicas,etc. se organiza necessariamente em “sistemas” regidos por leis (PÊCHEUX *op. cit.* ORLANDI, 2015, p.125).

Fica bem claro que, para a análise do discurso, a compreensão do histórico ideológico que se situa na constituição dentro da natureza dos sentidos (para o sujeito), logo, concretizado na materialidade discursiva da realidade (evidenciado), que se revela na figura do simbólico.

SD4: Apesar de você
Amanhã há de ser
Outro dia
Você vai ter que ver
A manhã renascer
E esbanjar poesia
Como vai se explicar
Vendo o céu clarear
De repente, impunemente
Como vai abafar
Nosso coro a cantar
Na sua frente
Apesar de você
Amanhã há de ser
Outro dia
Você vai se dar mal
Etc. e tal

A (SD4) subtraída da última parte da música, vem enaltecer a subjetividade teorizada junto à sua formação discursiva em confronto ao regime imposto, e não proposto. O sujeito se submete ao assujeitamento à ordem do significante, mas marca na sua fala uma possível mudança na estrutura, onde se terá não mais um sujeito puramente submisso e dominado. Este haverá de ter espaço, instante para exteriorizar sua produção discursiva. Isso se dará e poderá ser indutor de “um complexo efeito de retorno” “ao discurso do outro. Havendo então, um deslocamento de poder de Pêcheux (2015 [1983], p.26) diz que “o poder aparece, afetivamente, ora como objeto adquirido (...), ora como um espaço resistente à conquista (...), ora como um ato performativo a se sustentar (...), ora como novas relações sociais construídas. Ou seja, o próprio sujeito vai julgar-se o seu próprio ato de dizer, sua capacidade de dominação do seu falar, lógico que, julgando-se apto de liberdade para dizer, o que relembra o pensamento laciano retratado por Pêcheux, “que um significante representa para o sujeito outro significante” (MARIANI, 2013, p.67) o que abarca o sujeito no processamento de representação e sua constituição por esta rede de significante.

O que por vir, fica como procedimento de mudança (deslocamento) do sujeito do enunciado, que no momento da fala há um processo de inspiração e obediência. Como primavera Foucault (1966) lá onde há discurso, as representações estão presentes e se articulando, e há uma sequência de percepções, o que talvez tenhamos mudado de perspectiva, girando em torno do problema, que é sempre o mesmo, isto é, as relações entre o sujeito, a verdade e a constituição da

experiência (FOUCAULT, 2004 [1984], p.289).

Para tentar finalizar

Neste construto a tentativa de estudar e analisar o conceito de sujeito na letra da música “Apesar de Você” de Chico Buarque, sob as bases teóricas da Análise do Discurso em Michel Foucault e Michel Pêcheux, que ambos impetram que, o sujeito da AD não é, portanto o indivíduo, sujeito empírico, mas o sujeito como fruto do discurso produzido historicamente. Concluindo que, Pêcheux pensa que o sujeito em relação com a ideologia e Foucault sugere numa relação de micro poderes. Por isso, teve a pretensão aqui de investigar a partir dos dois, as particularidades do conceito de sujeito e sua compreensão dentro do texto da música como uma singela análise dessa materialidade dada.

Referências

- ROCHA, T; VITORIANO-GONÇALVES, L; BARBOSA, F. C. S. Foucault X Pêcheux: o conceito de sujeito do discurso. Revista Letra Magna.com, 2018.
- FOUCAULT, Michel. A ordem do discurso: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970/Michel Foucault; tradução de Laura Fraga de Almeida Sampaio. 2 ed. São Paulo: Edições Loyola, 2014
- FOUCAULT, Michel. As palavras e as coisas: uma arqueologia das ciências humanas. Tradução Salma Tannus Muchail. São Paulo: Martins Fontes, 2000 [1966].
- FOUCAULT, Michel. A arqueologia do saber. Tradução Luiz Felipe Baeta Neves. 7. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008 [1969].
- FOUCAULT, Michel. Microfísica do Poder. Rio de Janeiro: Graal, 1986 [1979].
- FOUCAULT, M. Uma estética da existência. In M. B. Motta (Org.), Ética, sexualidade, política. (E. Monteiro e I. Barbosa, Trad.). (pp. 288-293) Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004 [1984].
- FOUCAULT, M. Vigiar e punir: nascimento da prisão. Tradução de Raquel Ramallete. Petrópolis, Vozes, 1987 [1975].
- GREGOLIN, Maria do Rosário. Foucault e Pêcheux na construção da análise do discurso: diálogos e duelos. São Carlos: Claraluz, 2004.
- MARIANI, Bethania. Ideologia e inconsciente na constituição do sujeito. Gragoatá, Niterói, n. [?]: linguagem, língua e discurso, 1996.
- MAZIÈRE, F. A análise do discurso: história e práticas. São Paulo: Parábola Editorial, 2007 [2005].
- ORLANDI, Eni P. Discurso em Análise: Sujeito, Sentido e Ideologia. Campinas, SP: Pontes Editores, 2017 [2012].

ORLANDI, Eni P. *Análise de Discurso: Michel Pêcheux (Textos selecionados: Eni Pucchinelli Orlandi)*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2015 [2011].

PÊCHEUX, Michel. *Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*. Campinas: Editora da Unicamp, 2014 [1975].

PÊCHEUX, Michel. *O Discurso: estrutura ou acontecimento*. Campinas: Pontes Editores, 2015 [1983].

DEVANEIO E TRAGÉDIA EM *SINFONIA FANTÁSTICA* DE BERLIOZ: O ESPÍRITO NOTURNO

*Alessandra F. Conde da Silva*¹

*Salomão Alexandre Coelho*²

*Joel Cardoso*³

Considerações preliminares

O amor não pode expressar a ideia por trás da música,
enquanto a música pode dar uma ideia do amor.
Hector Berlioz

O Romantismo foi um período de estreitas ligações com a música. Aliás, foi a partir dele, enfaticamente, que a música ou seus gêneros e elementos estruturais invadiram as páginas de narrativas do século XIX. Na literatura brasileira, por exemplo, em *Cinco minutos*, de José de Alencar, a personagem Carlota sussurra um trecho do *Trovador* de Verdi. A frase “Non ti scordar di me” (ALENCAR, 1894, p. 15), cristalizada na memória do narrador apaixonado, evoca o sentimento do amor que “se prendia a recordação de uma bela música de Verdi” (ALENCAR, 1894, p. 43). “Trio em lá menor”, conto de Machado de Assis rende-se à temática musical na referência paratextual e na correspondência ao triângulo amoroso que se reúne ao redor do piano. Maria Regina, dividida entre Maciel e Miranda, é condenada a “oscilar por toda a eternidade entre dois astros incompletos, ao som desta velha sonata do absoluto: lá, lá, lá...” (ASSIS, 1961, p. 138).

Assim como a literatura que se serviu da música para traduzir sentimentos, enlevar o espírito e alimentar estados anímicos, a música lançou mão da

1 Pós-Doutora (UFMG-MG). Doutora em Letras e Linguística (UFG). Mestra em estudos Literários (UFES). É professora da graduação e pós-graduação da UFPA, Bragança, PA. E-mail: afcs77@hotmail.com.

2 Licenciado pleno em Música (UFPA). Pós-graduado em Musicoterapia (FAVENI). E-mail: salomaoalexandre07@hotmail.com.

3 Pós-Doutor em Artes (RJ); Doutor em Literatura Brasileira (SP) & Intersemiótica (Munique, Alemanha); Mestre em Teoria Literária (Juiz de Fora, MG); Especialista em Linguística Aplicada (RJ), Graduado em Letras, Pedagogia (USP, SP) e Direito (MG). É professor do Curso de Cinema e Audiovisual, da Faculdade de Artes Visuais, do Instituto de Ciências da Arte, UFPA, Belém, PA. E-mail: joelcardosos@uol.com.br.

matéria narrativa para pôr em relevo histórias que sussurram, solfejam sentimentos e emoções. Para Theodor Adorno (1989, p. 11),

a música constitui, ao mesmo tempo, a manifestação imediata do instinto humano e a instância própria para o seu apaziguamento. Ela desperta a dança das deusas, ressoa da flauta encantadora de Pã, brotando ao mesmo tempo da lira de Orfeu, em tomo da qual se congregam saciadas as diversas formas do instinto humano.

Há um gênero musical que se chama música programática, isto é, música que segue uma fábula, que conta uma história. Em realidade, o autor, para cada movimento, atribui feixes de ações e personagens que as executam, descrevendo espaços significativos. Dito de outra forma, há uma fábula e não, um enredo, cabendo ao leitor/ouvinte a construção mental da narrativa.

Trata-se de um material pré-literário a ser ordenado, elaborado na construção da intriga. Na fábula, excluem-se as digressões, importando somente o caráter axiomático da história. Na fábula, anulam-se “todos os desvios da ordem causal temporal, de modo a reter apenas a lógica das ações e a sintaxe das personagens, o curso dos eventos linearmente ordenados” (REIS; LOPES, 1988, p. 206).

Berlioz⁴ e sua *Sinfonia Fantástica* (1830)

Desabando inesperadamente sobre mim, Shakespeare me fulminou.
Reconheci a verdadeira grandeza, a verdadeira beleza
e a verdadeira verdade dramáticas.
Hector Berlioz

Hector Berlioz (1803 – 1863), no século XIX, foi cultor do gênero música programática. *Sinfonia Fantástica* apresenta um programa narrativo, dividido em cinco movimentos, criado pelo próprio autor. O programa deveria ser lido pelos ouvintes da sinfonia antes do início das apresentações. Para cada movimento, um cenário e uma ou mais ações das personagens (terceiro e quarto movimentos). O programa é trágico: o apaixonado, escarnecido pela amada, tem por destino o inferno. Segundo José Luiz Martinez (2005, p. 62),

a *Sinfonia Fantástica* representa diferentes situações emocionais de um artista que vive um amor turbulento e irrealizável. Faz parte da obra a distribuição de um programa para o público, cujo texto esclarece seu plano dramático. Temos aqui o início da música de programa, uma concepção estética onde os elementos musicais são postos a serviço da representação de uma imagem ou de uma estória.

4 Hector Berlioz, compositor que pertenceu ao Romantismo francês. Erudito, crítico de arte, escritor e leitor inveterado, é autor, entre outras obras, de *Sinfonia Fantástica*, *Haroldo na Itália*, *Requiem*, *Os Troianos* e *A Danação de Fausto*. Foi um dos nomes fundamentais para a configuração da orquestra na sua concepção moderna. É dele, também, o *Tratado de Orquestração*.

A sinfonia apresenta uma *idée fixe* (ideia fixa), *topos* musical que se repete em andamentos presentes nos cinco movimentos. No primeiro, intitulado “Devaneios, paixões”, um personagem pensa na mulher amada, construindo, nota por nota, uma constante melodia. É esta a ideia fixa que se repetirá nos demais movimentos. Pensar na mulher amada é pensar e sentir por música. No segundo, “O baile”, o cenário se define. O espaço é aristocrático. A valsa “brilhante” convida ao reconhecimento dos sentimentos, mas a atração produzida pela sociedade faz o sonho, o desejo, esvanecerem-se. A mulher perde-se nos encantos de outras notas, de outros amores, ideia que o primeiro e o terceiro movimentos ecoam. No terceiro, “Cena campestre”, o sonhador, com uma ponta de esperança, idealiza um cenário idílico. Dois pastores conversam; no plano musical, ouve-se um dueto: as flautas dos pastores (corne inglês e oboé) são ouvidas. Em seguida, após a rápida visão da amada, há a desfragmentação da imagem. Corne inglês chama pela amada, o oboé, então, silencia.

No quarto, “Marcha para o cadafalso”, as aventuras oníricas levam o jovem à tragédia passional, bem ao lume shakespeariano. O Otelo de Berlioz sonha que mata a amada e se vê levado à forca. No último movimento, “Sonho de uma noite de sabá”, o apaixonado vê-se no inferno, rodeado de feitiçeras e monstros. Escarnecido pela amada, travestida de bruxa, ao amado só resta contemplar a dança macabra de seu objeto de desejo. Finaliza o movimento o dobrar de sinos de finados e de cânticos mortuários. No quarto e quinto movimentos, de acordo com o programa da *Sinfonia Fantástica*, segundo a versão de 1854, Berlioz apresenta um maior teor narrativo, não visto nos três movimentos iniciais. Sobressai nesses a abstração, o sentimento do músico ao pensar na amada ou ao contemplar a natureza. Nos últimos movimentos, a narrativa se intensifica:

Marcha para o cadafalso

Convencido de que seu amor é desprezado, o artista se envenena com ópio. A dose de narcótico, embora fraca demais para causar sua morte, o mergulha em um sono pesado acompanhado da mais estranha das visões. Ele sonha que matou sua amada, que é condenado, levado ao cadafalso e está testemunhando *sua própria execução*. A procissão avança ao som de uma marcha que ora é sombria e selvagem, ora brilhante e solene, na qual um som surdo de passos pesados segue sem transição os mais altos estalos. No final da marcha, os primeiros quatro compassos da *idée fixe* reaparecem como um último pensamento de amor interrompido pelo golpe fatal.

Sonho de uma noite de sabá

Ele se vê em um sábado de bruxas, no meio de uma horrenda reunião de sombras, feitiçeiros e monstros de todo tipo que se reuniram para seu funeral. Sons estranhos, gemidos, gargalhadas; gritos distantes que parecem ser respondidos por mais gritos. A amada melodia aparece mais uma vez, mas agora perdeu seu caráter nobre e tímido; agora não passa de uma dança vulgar, banal e grotesca: é ela que vem ao sábado... Rugido de alegria à

sua chegada... Junta-se à orgia diabólica... Dobraduras fúnebres, paródia burlesca do *Dies irae*, ** a *dança das bruxas*. A dança das bruxas combinada com o *Dies irae*. (BERLIOZ, 1845).⁵

A análise desse programa narrativo nos fez considerar a estrutura dos contos de magia, quanto ao desejo, ou carência, e reparação do desejo, ou carência. Mas, aqui, a estória romanesca terá um final trágico, porque um interdito foi quebrado, o que nos conduziria, também, à estrutura quaternária ou tetramotivêmica de alguns tipos de contos folclóricos (DUNDES, 1996, p. 102). Para Alan Dundes (1996, p. 94-95), os motivemas correspondem às funções de Propp, segundo o qual, “os elementos constantes, permanentes, do conto maravilhoso são as funções das personagens, independentemente da maneira pela qual eles as executam. Essas funções formam as partes constituintes básicas do conto” (PROPP, 1984, p. 17). Dundes apresenta uma sequência tetramotivêmica alicerçada em interdição, violação, consequência e tentativa de fuga. Temos, então, na narrativa em questão, duas sequências: uma binária - reparação da carência (cuja realização é ironicamente adiada) – e outra quaternária - interdição, violação, consequência e tentativa de fuga (esta última é inexistente). Quanto a este aspecto, Dundes (1996, p. 102) afirma que é possível que contos apresentem este último motivema opcional.

Para entendermos melhor essa estrutura, precisamos tracejar a geografia presente na narrativa: inicialmente, o cenário é solitário: um homem a compor uma canção e a imaginar a amada. Nada mais sabemos do ambiente além da ideia de isolamento. Este seria o plano real e a criação, pelo demiurgo músico, do primeiro motivema: carência. No segundo movimento, que corresponderia ao plano onírico, temos o deslocamento do herói, cujo desejo é alcançar a mulher amada. Ele abandona o local de origem e destina-se ao baile, ambiente social, aristocrático. A moça escapa-lhe, e ele prossegue em sua demanda. Eis o segundo motivema: reparação da carência. Na verdade, como sabemos, este motivema não se realiza imediatamente: o plano é frustrado. No terceiro movimento, o jovem músico idealiza um cenário bucólico. Ele se interroga se ela é fiel. O cenário solar desfaz-se. A noite anuncia-se, assim como a tempestade. Trata-se de uma nova tentativa de reparar a carência. Desesperado, o músico, em sonho, sucumbe ao ciúme. Ao não realizar a prova da conquista, ele a mata. A sociedade, sua inimiga, arrasta-o para o cadafalso. É o quarto movimento momento em que se cumpre a sequência tetramotivêmica. A sociedade impõe um interdito judaico-cristão: “não matarás”. O jovem amante viola a lei da religião e do Estado e sofre as consequências de uma punição dupla: uma humana e outra sobrenatural. No primeiro caso, o cadafalso o espera e, no segundo, a sua alma é conduzida para o inferno.

No quinto movimento, o cenário é aterrador, literalmente infernal. A

⁵ Este programa está disponível em: <http://www.hberlioz.com/Scores/fantas.htm>.

incompetência ao realizar a prova e a quebra da interdição social (o assassinato), conduziram-no ao erro: privado da vida, mas não dos castigos infernais, tendo a amada como duplo carrasco eterno: vê-la e não tê-la e vê-la, por isso mesmo, sofrê-la. Ora, o modelo binário ou bimotoivêmico irrealizado inicialmente, conduz ao modelo quaternário ou tetramotivêmico trágico. A sequência bimotoivêmica só irá realizar-se, de fato, no fim do quinto movimento, quando o músico alcança a amada, mas, ironicamente, ela é a causa de todos os seus males. À mercê do destino, o herói criador é condenado e sacrificado pela sua criação.

Como vimos, enquanto na estrutura binária, os ambientes são alegres, festivos, aristocráticos ou bucólicos, na sequência quaternária há um cenário lúgubre, noturno, denso. São, todavia, nesses cenários idílicos e funestos que a ideia fixa se apresenta, ora como tentativa de pulsão à conquista, ora como eterna frustração. As personagens dessas narrativas são vítimas e algozes.

Devaneio e tragédia: o espírito noturno

Parece-nos que Hector Berlioz forma, junto com Victor Hugo e Eugène Delacroix, a Trindade da arte romântica.
Théophile Gautier⁶

Romântico? Não sei o que isso significa. Eu sou um clássico. Por clássico entendo uma arte jovem, vigorosa e sincera, séria, apaixonada amante das belas formas, perfeitamente livre; tudo aquilo que já foi produzido de grande, de corajoso: Gluck, Beethoven, Shakespeare.
Hector Berlioz

Esta peça, *Sinfonia Fantástica*, convida o ouvinte a imaginar, a sentir e a pensar além do que é apresentado, a alargar a história iniciada com a fábula. De igual modo, o programa convida o leitor a preencher as lacunas narrativas. Segundo José Luiz Martinez (p. 62-63),

para Berlioz, a Sinfonia Fantástica é um drama instrumental que não faz recurso à palavra. Trata-se de um projeto semiótico muito diferente das possibilidades de representação empregadas até o início do século XIX, como o teatro, o ballet e a ópera. Ainda que exista um programa descrevendo o objeto da obra, esse texto não exerce mais do que uma orientação estética. Do ponto de vista cognitivo, a música de programa (e mais tarde o poema sinfônico) se caracteriza pelo diálogo da música com a imaginação. Em princípio, com a imaginação do próprio compositor, pois foi ele que elaborou representações musicais sobre objetos que, descritos sucintamente num programa, na verdade consistem em associações mentais que o compositor fez, e que ele oferece aos ouvintes. Todos os episódios retratados no programa, devem ser imaginados na semiose dialógica da composição com a mente criativa do ouvinte.

6 Pierre Jules Théophile Gautier, escritor, poeta, jornalista e crítico literário francês.

Para melhor definirmos a configuração das personagens presentes no programa de *Sinfonia Fantástica*, consideraremos os mitos de Adão e Eva e de Lilith, uma vez que o desenlace da tragédia do músico ocorre na ambiência do Sabá, como disposto no programa musical. Jorge Luis Borges, em *O livro dos seres imaginários*, assegura que os medievais atrelavam a imagem de Lilith, primeira esposa de Adão, à palavra “layil”, que significa noite. Em razão disso, “Lilith deixou de ser uma serpente para ser um espírito noturno” (BORGES, 2007, p. 137). É nesse ambiente da noite, encontro de bruxas e seres monstruosos que o espírito noturno também se encontra, não personificado, mas em essência.

Segundo Carlo Ginzburg (2012, p. 9), o sabá é uma reunião noturna, formada por bruxas e feiticeiros, cujas práticas ritualísticas são representadas pelas danças, banquetes, orgias sexuais. A presença de judeus no contexto do sabá é algo aludido nos processos de feitiçaria, como esclarece Ginzburg (2012, p. 90). Juntamente aos leprosos, aos feiticeiros e às bruxas, eles são conspiradores com o diabo contra a sociedade cristã. Para o historiador, “os inquisidores e os juízes laicos procuraram nos corpos dos feiticeiros e das bruxas a prova física do pacto estipulado com o diabo: o estigma que leprosos e judeus levavam costurados nas roupas” (GINZBURG, 2012, p. 91). Assim, os judeus fariam parte dos eventos noturnos de bruxaria.

Na literatura, com John Milton, em *Paraíso perdido*, a imagem de Lilith associa-se também à figura da bruxa. Segundo Brigitte Couchaux (1998, p. 583), ela é “heroína desesperada para os românticos, ela é descrita como mulher bela e sensual, de longos cabelos, que arrasta os outros consigo num turbilhão de infortúnios, desastre e morte”.

No programa de Berlioz, vemos o sonhador ensimesmado como um deus criador. Em sonhos, o músico cria um mundo idílico, uma Eva, que lhe povoa a mente, como ideia fixa, homens e outras mulheres. Figuras sem rosto, coadjuvantes que colocam em prova a fidelidade da mulher amada.

Para Mircea Eliade (1972, p. 72), em certas culturas, o deus criador, ao se tornar transcendental, morador de outro mundo, é esquecido pela criação, tornando-se *deus otiosus*. Há, todavia, um outro tipo de divindade, que é assassinada pelas primeiras obras da criação. A morte desses deuses é criadora. Na *Sinfonia fantástica*, como demiurgo de seu mundo onírico, o músico é destruído pela sua própria criação. A morte do deus é a consequência da indiferença constante da musa da ideia fixa. Para ela, o criador é um tipo de *deus otiosus*. Ironicamente, a criatura mata o criador. A ironia, no caso, conecta-se à tragédia, conforme pontua Northrop Frye (1973, p. 207):

A interpretação fatalística da tragédia não distingue a tragédia da ironia, e é mais uma vez significativo falarmos na ironia do destino em vez de

em sua tragédia. A ironia não precisa de uma figura central de exceção: como regra, quanto mais descolorido o herói, tanto mais pronunciada a ironia, quando só se tem por escopo a ironia. É a mistura de heroísmo que dá à tragédia seu esplendor e animação característicos. O herói trágico teve normalmente um destino extraordinário, amiúde quase divino, ao seu alcance, e o brilho dessa visão original nunca se esvai completamente da tragédia. A retórica da tragédia requer a mais nobre dicção que os maiores poetas possam produzir, e embora a catástrofe seja o fim normal da tragédia, isso é contrabalançado por uma grandeza original igualmente significativa, um paraíso perdido.

À teoria da tragédia estão ligados dois elementos que caracterizam os atos dos heróis trágicos: a *hamartía* e a *hybris*. A *hamartía* é ligada à noção de pecado ou mal. Mas a

“*hamartía*” ou “falha” de Aristóteles, portanto, não é necessariamente um ato mau, muito menos fraqueza moral: pode constituir simplesmente uma questão de ser um caráter forte em posição exposta, como Cordélia. A posição exposta é comumente o posto de liderança, no qual uma personagem é excepcional e isolada ao mesmo tempo, dando-nos aquela curiosa mistura dó inevitável e do incongruente que é peculiar à tragédia (FRYE, 1973, p. 44).

A *hybris* refere-se ao “ânimo soberbo, apaixonado, cheio de obsessão ou de arrojo, que acarreta uma queda moralmente inteligível” (FRYE, 1973, p. 207). Assim, reconhecendo a ironia, a musa da ideia fixa como criação do músico, sua Eva é também divina. Logo, a identidade se altera: Eva dá lugar a Lilith. O mito de Adão e Eva cede lugar à história trágica de Adão e Lilith. E um tipo de vingança contra o primeiro Adão, pai e dominante vaidoso, se inicia. No programa narrativo, o músico é deus criador e filho de Adão ao mesmo tempo. No primeiro caso, como vimos, é no sonho ou no devaneio que ele exerce a função demiúrgica, mas ele é, concomitantemente, a criação de um primeiro homem (ou deus). Como jovem músico, filho de Adão, representante de Adão, ele recebe o erro do pai, mas, como deus criador do mundo onírico, ele peca por orgulho, assim como o próprio Adão. Manifesta-se, assim, a *hybris*. A *hamartía* estaria na ideia de submissão imposta a Lilith ou a Eva. Dito de outra forma, a *hamartía* estaria na intransigência adâmica, quanto à sua perspectiva de dominador.

Quanto ao gênero, saímos dos contos de magia para um mito trágico de origem judaica. Antes, é necessário que façamos uma digressão teórica. Ora, os contos de magia seriam também representantes das estórias romanescas. Estas estão ligadas ao sonho, ao desejo, assim como ao mito. Para Frye (1973, p. 301),

a estória romanesca, que trata de heróis, é intermediária entre o romance, que trata de homens, e o mito, que trata de deuses. A estória romanesca em prosa surge primeiro como um desdobramento recente da mitologia clássica, e as Sagas em prosa da Islândia seguem de perto as Eddas míticas. O romance tende antes a expandir-se numa abordagem ficcional da história.

Em outro momento, o crítico canadense pontua que

a estória romanesca é, de todas as formas literárias, a mais próxima do sonho que realiza o desejo, e por essa razão desempenha, socialmente, um papel curiosamente paradoxal. Em todas as idades a classe social ou intelectual dominante tende a projetar seus ideais nalguma forma de estória romanesca, na qual os virtuosos heróis e as belas heroínas representam os ideais, e os vilões as ameaças à supremacia daqueles. [...] O elemento essencial da trama, na estória romanesca, é a aventura, o que significa que a estória romanesca é naturalmente uma forma consecutiva e progressiva; por isso a conhecemos melhor na ficção do que no drama (FRYE, 1973, p. 185).

Frye (1973, p. 44) atesta também que há uma estória romanesca trágica, “onde o tema da morte inevitável age contra o maravilhoso e amiúde o relega, à força, ao segundo plano”. Frye dá-nos como exemplo a história de Romeu e Julieta. Conforme vimos, inicialmente, a sequência binária carência e reparação da carência estrutura a estória romanesca do devaneio, do sonho, da busca pela amada. É o elemento trágico, caracterizado pela sequência quaternária que torna a estória romanesca trágica. O maravilhoso, como manifestação do sagrado, característica das estórias romanesecas, está presente no quinto movimento, mas este é o ato trágico e, *locus* do reconhecimento do irônico, porque o herói, impotente, submeter-se-á ao demoníaco feminino. Figura do engano e da usurpação da identidade de Eva.

Voltando ao mito de tradição talmúdica, Lilith, a primeira mulher, insubmissa e que despreza o desejo de dominação masculino, é ligada à feitiçaria e à perversão libidinosa. Ela é representada como um demônio noturno, seduzindo os homens durante o sono. Às vezes, é vista como assassina de crianças recém-nascidas. Segundo Marta Robles (2006, p. 35), os mitos revelam que sedução, igualdade entre os gêneros, ainda que por meio de feitiçarias, são expedientes femininos que fazem temer os homens, quer no plano real, quer nos sonhos e devaneios.

A amada indócil seduz ao mesmo tempo em que ignora o músico. Consideremos o terceiro movimento. Solitário, a passear pelos campos, o jovem ouve as flautas dos pastores. A música revela o desejo do músico: Adão chama Eva; o corne inglês ecoa, chama por oboé, que responde e seduz. Se a música é a alegoria do desejo do jovem, no primeiro momento, como que por desencanto, na segunda chamada, oboé é insensível. Frustram-se a alegoria e o desejo.

O quarto movimento é o cume da tragédia mítica, já preconizada por trovões no movimento terceiro. Adão fere Eva/Lilith. As identidades se interseccionam, se mesclam. Matá-las significa dominá-las. No plano mítico, a identidade de Eva desfaz-se por completo. A ideia fixa retorna quando a lâmina afiada desce sobre o pescoço do músico. A ideia fixa é a representação da mulher na música. Em a “Marcha para o cadafalso”, mais uma vez ela aparece, mas,

agora, para introduzir Lilith. Ela reina e castiga Adão. A cabeça sendo decepada é o primeiro ato antifático. Em retrospectiva, o primeiro ato é fático, os dois seguintes representam a crise fática; o incômodo causado por um indivíduo não dominado. O quarto movimento é, visto por nós, como o do assassinato de um deus, mas não um sacrifício. O deus é decaído, vítima de sua própria história de orgulho. Seu algoz é, de certa maneira, ao mesmo tempo sua irmã/mulher (Lilith), explicitamente, e sua filha/esposa (Eva), implicitamente. Chegamos ao quinto movimento. No reino de Lilith, o sabá ritualiza-se e o ambiente mostra-se matriarcal. Aqui reina o espírito de Lilith.

Em conclusão, o músico/demiurgo, abandonou a ambiência solar, regida por uma imaginação que o fazia duvidar da mulher amada, e, sob o efeito de entorpecentes, devaneia, sonha um lugar noturno, reino das trevas e das criaturas da noite. O herói trágico, jovem músico apaixonado, imaginou e sonhou mundos diferentes e se viu enlaçado em uma história trágica. O dobrar dos sinos e o canto mortuário em honras ao músico nos fazem considerar o caráter anti-tético do programa de Berlioz. A busca do herói é, na verdade, à contragosto, a desconstrução de uma *hybris*, de orgulho e de obsessão, e o reconhecimento da ironia do mundo, pintado de sol e de noite, cantado em notas suaves, doces como um sonho a ser conquistado e em notas expressivas, funestas, trágicas, protagonizado por Eva (mulher ao lado) e Lilith (mulher a cima), ideias fixas fantásticas masculinas. O que nos faz considerar que talvez seja “ela que vem ao sábado...” (BERLIOZ, 1845).

Referências

- ADORNO, T. W. O Fetichismo na Música e a Regressão da audição. In: BENJAMIN, W. et al. *Textos escolhidos*. Trad. José Lino Grunewald. São Paulo: Abril Cultural, 1982.
- ASSIS, Machado de. Trio em lá menor. In: ___. *Várias histórias*. São Paulo: Mérito, 1961, p.125-138.
- ALENCAR, José. *Cinco minutos*. Rio de Janeiro: Typ. Mont’Alverne, 1984. Disponível em: <https://digital.bbm.usp.br/view/?45000018474&bbm/4076#page/8/mode/2up>. Acesso: 1 nov. 2022.
- BERLIOZ, Hector. *Symphonie fantastique*, N. Temperley. London: Ernest Eulenburg, 1993.
- BORGES, Jorge Luis. *O livro dos seres imaginários*. Trad. Heloísa Jahn. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.
- COUCHAUX, Brigitte. Lilith. In: BRUNEL, Pierre (Org.). *Dicionário de mitos literários*. Trad. Carlos Sussekind et al. Rio de Janeiro/Brasília: José Olympio/UNB, 1998. p.582-585.

DUNDES, Alan. *Morfologia e estrutura no conto folclórico*. Trad. Lúcia Helena Ferraz et. al. São Paulo: Perspectiva, 2006.

ELIADE, Mircea. *Mito e Realidade*. Trad. Pola Civelli. São Paulo: Perspectiva, 1972.

FRYE, Northop. *Anatomia da crítica*. Trad. Péricles Eugênio da Silva Ramos. São Paulo: Cultrix, 1973.

GINZBURG, Carlo. *História noturna*. Trad. Nilson Moulin Louzada. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

MARTINEZ, José Luiz. Composição, intersemiose e representação. *Ictus 06*. v. 6. 2005. p. 59- 70.

PROPP, Vladimir Iakovlevich. *Morfologia do conto maravilhoso*. Trad. Jasna Paravich Sarhan. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1984.

REIS, Carlos e LOPES, Ana Cristina M. *Dicionário de teoria narrativa*. São Paulo: Ática, 1988.

ROBLES, Martha. *Mulheres, mitos e deusas: o feminino através dos tempos*. Trad. William Lagos e Débora Dutra Vieira. São Paulo: Aleph, 2006.

THE HECTOR BERLIOZ WEBSITE. *Berlioz Music Scores: Texts and Documents*. Disponível em: <http://www.hberlioz.com/Scores/fantas.htm>. Acesso: 24 jun. 2022.

AS INFLUÊNCIAS DAS POLÍTICAS PÚBLICAS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO RECONHECIMENTO DO INDIVÍDUO NA SOCIEDADE

*Juliana Flores da Silva*¹

*Gabriel Zardo Becker*²

*Rodrigo Lemos Soares*³

Introdução

O texto elabora olhares sobre a educação, o que fornece ferramentas para verificar as relações sociais e educacionais abordadas no filme *Escritores da Liberdade*, oportunizando um aprofundamento nas causas que afetam as iniciativas de inclusão das comunidades de periferia às escolas. Mesmo que o relato verídico do filme se passe nos Estados Unidos, muitas semelhanças podem ser identificadas com a implementação da Constituição de 1988, que acessibiliza a estas comunidades o acesso a escola, pelo direito ao ensino que se torna constitucional. Utiliza-se no decorrer de todo o desenvolvimento deste trabalho correlações com o filme, para melhor abordar os contextos de discussão e gerar reflexões sobre como as relações entre professores e estudantes.

Verifica-se que as diretrizes legais, que garantem os direitos dos cidadãos, conseguem contemplar em palavras valores para obtermos uma sociedade que possa contribuir para seus semelhantes, indiferente de cor, credo, classe social e cultura. No entanto, torna-se evidente ao logo dos relatos e referências utilizadas, que existe um distanciamento entre o que deveria ser e o que vivenciamos na realidade das práticas educacionais e, sobretudo, das políticas públicas. O filme retrata a década de 1990, porém as situações apresentadas ainda fazem parte do cotidiano escolar e sociedades. Para Souza (2002), é necessário acompanhar

1 Técnica em Geoprocessamento pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul – IFRS, Campus Rio Grande. cursou Física Licenciatura na FURG. Atualmente é graduanda do curso de Sistemas de Informação do Centro de Ciências Computacionais - C3 na FURG. E-mail: <floresjuliana@live.com>.

2 Doutorando em Física na Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC, é membro do Instituto Nacional de Ciência e Tecnologia de Física Nuclear e Aplicações INCT-FNA. Participou do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência PIBID-CAPES. E-mail: <zardobecker@gmail.com>.

3 Educador físico e pedagogo, doutor em Educação. E-mail: <rodrigosoaresfurg@gmail.com>.

não só a implementação das políticas públicas, mas também suas consequências. Entre muitas formas que o Estado possui de mediar os conflitos da sociedade, quer seja pela violência e/ou educação, evidencia-se neste trabalho que as medidas educacionais, mesmo que apresentem inúmeras dificuldades, acabam por se tornar muito mais efetivas do que aquelas que utilizam a repressão.

As reflexões e evidências articuladas, foram elaboradas com o intuito de promover um direcionamento das práticas pedagógicas conciliado com as políticas públicas, compreendendo essas “[...] como um ramo da ciência política capaz de orientar os governos nas suas decisões e entender como e por que os governos optam por determinadas ações” (SOUZA, 2002, p. 19). Julga-se importante reavaliar as abordagens tradicionais de ensino em prol das que valorizam o indivíduo, criando relações produtivas entre professor-aluno em conjunto com as diretrizes legais, para promover ações significativas. Pois “[...] quando postas em ação, são implementadas, ficando daí submetidas a sistemas de acompanhamento e avaliação [...]” (SOUZA, 2002, p. 21) e este processo é fundamental para a boas práticas das políticas públicas e para alcançarmos, como sociedade, o desenvolvimento de cada indivíduo a partir de práticas educativas.

Desenvolvimento

Embasou-se no filme *Escritores da Liberdade*, produzido pelo diretor Richard Lagravenese nos EUA em 2007, inspirado em os fatos reais registrados no livro *The Freedom Writers Diary: How a Teacher and 150 Teens Used Writing to Change Themselves and the World Around Them* pelos autores Erin Gruwell e seus alunos, Freedom Writers. Na obra, os autores, descrevem a superação de barreiras sociais e étnicas, bem como apresenta uma comparação entre as metodologias e práticas de ensino, que exploram o reconhecimento dos sujeitos. Práticas que auxiliaram no desenvolvimento humano, se relacionada às abordagens tradicionais de educação, de 1992, presentes na escola Wilson High na cidade de Long Beach, Califórnia, a qual transparece muitas outras realidades da própria época, que ainda persistem aos tempos atuais.

A motivação em fazer o seu melhor e a inspiração por mudanças são contemplados pelas atuações da professora protagonista da história Erin Gruwell, que no início de suas atividades e contato com a escola apresenta um olhar ingênuo e inocente perante o ambiente escolar. O que remete ao estereótipo de uma mulher frágil e delicada, e retratar também a visão da maioria dos professores no primeiro dia de aula, que nunca obtiveram uma experiência que confronte a visão utópica da sala de aula com o real ambiente de ensino e seus desafios. Estes que se expandem desde a precarização da estrutura educacional à carência, entre muitos outros aspectos, sejam as que envolvem a própria vida dos

alunos, sejam na gama falta dos recursos empregados no processo educacional, tanto na estrutura física quanto no desenvolvimento humano.

Na narrativa do filme, há a inclusão da população de periferia às escolas por meio de medidas empregadas pelo departamento de educação dos EUA, com a obrigatoriedade e gratuidade do acesso ao ensino. Esse acontecimento permite analisar através da dramaturgia, uma contextualização e influências das políticas públicas na sua operacionalidade. Assim é possível relacionar os fatos apresentados na história e suas semelhanças com as medidas provenientes da Constituição brasileira (BRASIL, 1988), que demonstra a garantia de direitos de todos à educação, em seu Artigo 205. Com a outorga muitos sujeitos em situação de vulnerabilidade socioeconômica no Brasil, passam a ter acessibilidade às vagas das escolas, as quais se tornam obrigadas a disponibilizar um espaço de ensino a estes alunos, com base na constituição, que tem recebido novas atualizações (BRASIL, 2009) para abranger uma maior acessibilidade nos tempos atuais.

Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009) (Vide Emenda Constitucional nº 59, de 2009).

Como apresentado no filme, a imigração dos alunos da periferia às escolas, seus conflitos entre grupos sociais, começam a fazer parte da vivência das instituições de ensino, inclusive dentro das salas de aula. O que trás à realidade desta escola as problemáticas de uma grande parcela da população que estão imersas em suas próprias regras de sobrevivência, instituídas por gangues que regem o controle desta comunidade e a fragmenta em diferentes grupos sociais, que passam a se conflitar. Formando uma força paralela ao governo, que para conter o lapso de violência gerada por seus conflitos o Estado, muitas das vezes, atua através legitimidade da violência a qual possui em prol da ordem e proteção de seus cidadãos. Contudo, como se pode observar no filme, as medidas de repressão efetivadas pela polícia não acabam por minimizar os conflitos, mas aumentá-los com o ódio e vingança de grupos e gangues para com o Estado, criando um distanciamento étnico e racial ainda maior. Como bem é demonstrado por Eva,

Vi policiais brancos atirarem no meu amigo só porque ele tinha colocado a mão no bolso [...] Eu vi policiais brancos invadirem a minha casa, pegar o meu pai sem motivo algum, só porque sentiram vontade! E eles podem! Porque são brancos. (Filme, 28:06min à 28:25min)

Pode-se compreender que devido a ausência de uma atitude pacificadora do Estado, criou-se uma descrença desta parcela da população para com os agentes do Estado, inclusive àqueles que estão predispostas a lhes ajudar. Como

consequência estes também descredita inclusive na própria estrutura de ensino, o que fragiliza as medidas promovidas pelo conselho educacional. Como é retratado pelo estudante Mario,

Porque eu deveria te respeitar? Porque é professora! Eu não te conheço, como vou saber se você não passa de uma mentirosa? Como eu vou saber se você não é uma má pessoa? Eu não vou respeitar você só porque é professora (Escritores da Liberdade, 27:30min à 28:26min)

No entanto, o relato dos *Escritores da Liberdade* demonstra que apesar das dificuldades apresentadas, a política pública que promove a inclusão destas comunidades às escolas se mostrou muito mais efetivo para conciliar os conflitos, mediadas pelas práticas educacionais de qualidade, oferecida pelas escolas. Promovendo mudanças significativas aos cidadãos de periferia, pois acabam por lhes ofertar perspectivas muito além das apresentadas pelas ruas e gangues, possibilitando que cada indivíduo alcance seu potencial e contribua na sociedade, como se evidenciou na narrativa do filme.

Existem certos fatores que podem provocar imensas dificuldades que afetam a plena implementação da política pública. A integração entre as distintas culturas possuem suas problemáticas, no entanto o convívio entre as diferentes comunidades da periferia em conjunto com suas violentas intrigas, passam a coexistir em um mesmo espaço, na escola Wilson, devido ao projeto de inclusão social. Com isso se desencadeia conflitos de diferentes naturezas, sem que a escola possuísse quaisquer preparo para conduzir tais problemas, o que pode ser reflexo de muitas outras realidades. Todo este processo gera consequências que também reflete à escola Wilson, antes vangloriada pelos seus professores por ser uma escola modelo, deixa de sê-lo, cuja responsabilidade deste regresso é direcionada aos alunos da periferia e à medida de inclusão do governo. Como é relatado pelo professor de inglês das turmas superiores, Brian Gelford, esta era uma escola modelo, antes deles virem para cá e veja no que eles transformaram. Percebe-se que apesar da iniciativa dos governantes em promover a inclusão de jovens com grande precarização social às escolas, a fim de contribuir para a formação destes cidadãos, os profissionais docentes, aparentemente, não parecem estar preparados pedagogicamente e conceitualmente. O que dificulta a implementação do programa, assim como a não efetivação das melhorias desejadas a esses grupos sociais que passam a coexistir dentro da sala de aula. Como é retrata por Brian Gelford à Gruwell,

Faz sentido que, jovens que querem uma educação devam sofrer porque suas escolas viraram reformatórios? Porque garotos que não querem estar aqui, não deveriam estar aqui, são forçados a ficar aqui, pelos gênios que dirigem o conselho educacional. A integração é uma mentira! Nós professores não podemos dizer isso, se não perdemos emprego por racismo.

Então por favor, pare com a palhaçada Erin, isso é ridículo, você não sabe nada sobre esses garotos e vocês não está qualificada para julgar os professores que tem que sobreviver neste lugar (Escritores da Liberdade, 33:28min à 33:54min).

Apesar da proposta de integração, na maioria das vezes, as pessoas que são o público alvo destes projetos também são discriminados por suas identidades étnicas e menosprezados pelas suas origens, por nunca antes terem sido incentivados ao ensino, e muito menos terem tido até aquele instante a oportunidade de criar perspectivas futuras que não fossem as drogas, as brigas, as gangues, as ruas. Essa realidade explicitada pelo filme contrasta com os termos guias do Estatuto da Criança e Adolescente (ECA, 1990),

Título I - Art. 3º: A criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta Lei, assegurando-se-lhes, por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade. Parágrafo único: Os direitos enunciados nesta Lei aplicam-se a todas as crianças e adolescentes, sem discriminação de nascimento, situação familiar, idade, sexo, raça, etnia ou cor, religião ou crença, deficiência, condição pessoal de desenvolvimento e aprendizagem, condição econômica, ambiente social, região e local de moradia ou outra condição que diferencie as pessoas, as famílias ou a comunidade em que vivem. (incluído pela Lei nº 13.257, de 2016)

A funcionalidade do programa educacional se estende além das ações do governo, pois muitos destas medidas dependem fundamentalmente do modo como os profissionais docentes desenvolvem suas atividades a seus alunos, sendo estes os agentes de principal atuação entre o Estado e seus cidadãos. No entanto como enuncia a diretora da escola, Margaret Campbell à professora Gruwell,

Você não pode fazer alguém querer uma educação, o melhor que pode fazer e tentar que eles aprendam a obedecer a ter disciplina, essa já é uma realização enorme para eles (Escritores da Liberdade, 32:30 – 32:40min).

Evidenciando que para uma parcela dos docentes, ensiná-los a pensar, refletir, desenvolver e aprender não era a questão mais relevante, mas ensiná-los ordem e disciplina já seria o suficiente, como se o único objetivo fosse domar as feraz e domesticar os animais. Por mais desumano que esta reflexão se apresente, torna-se útil para evidenciar o distanciamento em que a escola possuía com alunos provenientes das práticas de inclusão social. Sendo este meio cheio de barreiras e dificuldades, em que Erin Gruwell se dispôs com determinação imensurável em lecionar, com uma simples busca aparente de efetivar o processo educacional. Mas que no decorrer de sua história nos parece gigantesco por suas proporções de mudanças que afetaram todas as esferas daquele ambiente,

que nos faz, no presente instante, parar e refletir sobre seus aprendizados. No entanto, tais premissas de ensino, apresentadas por Campbell, podem ser consideradas hoje, não apenas imorais, mas ilegais, pois tais intencionalidades não corroboram com a LDB (2018), na **Seção IV (Do Ensino Médio)** - Art. 35. III - o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico.

No contexto da turma, aplicar as aulas de forma tradicional, não emergiria qualquer efeito positivo nos processos de aprendizado. Assim Erin Gruwell ao se deparar com as diferenças entre grupos, propõe uma atividade de reconhecimento e identificação entre cada estudante, a fim de diminuir as distâncias de ódio e rivalidades existentes entre eles, por pertencerem a diferentes gangues. Desta forma, Gruwell se posicionou como uma docente inovadora, moldando seu método de ensino para concretizar o objetivo de promover o aprendizado dos estudantes. Ao invés de consentir com o baixo rendimento destes alunos e aplicar métodos de ensino tradicionais e descontextualizados das realidades daqueles sujeitos. Assim, a história narrada sinaliza a importância da aplicação de métodos educacionais específicos, pautados em aprendizagens significativas, contextualizadas e que instiguem a curiosidade dos estudantes.

Uma das questões, trazida pelos *Escritores da Liberdade*, é como a educação torna-se um instrumento de mudança, apesar de ser utilizado em certos momentos de forma equivocada por “[...] mecanismos de controle, planos, receitas, regras, instruções para governar o comportamento” (LARAIA, 1995, p.63), como foi apresentado pela visão da diretoria da escola Wilson High. No entanto, a educação possui influência suficiente para desabrochar as capacidades de um indivíduo com também confiná-las. “A cultura escolar permitirá observar de que modo o conhecimento veiculado e seus meios de transmissão mobilizam ou silenciam, fortalecem ou enfraquecem os sujeitos da educação” (SILVA, 2009, p.43). O que demonstra a importância da forma a qual Erin Gruwell desenvolve suas aulas, fazendo uso de um processo educativo que potencializa as competências dos individuais e sociais de seus estudantes, em vista de “[...] que a escola seja de fato o lugar da educação, da liberdade e do ser” (SOARES, 2008, p.25).

O distanciamento entre professores e alunos é comum em muitas realidades escolares, de modo que os docentes desconhecem ou mesmo são desinteressados com a contextualização de seus alunos, como evidenciado no filme por Eva:

Você não sabe de nada, não sabe a dor que a gente sente, não sabe o que a gente tem que fazer, não tem respeito nenhum pelo modo como vivemos. Você vem aqui para ensinar essa droga de gramática e depois temos que voltar para rua, e o que você entende disso, em? O que você faz aqui dentro que muda alguma coisa na minha vida? (*Escritores da Liberdade*, 27:21 min – 27:30min)

No entanto, é possível perceber que as medidas utilizadas pela professora Gruwell, se aproxima de seus estudantes e utiliza suas vivências para abordar os conteúdos da disciplina. Suas ações se assemelham muitos com os modelos teóricos da educação presentes na literatura, “[...] o professor precisa conhecer seus alunos, no intuito de interagir nas suas dificuldades para ajudá-los, procurando sempre os conduzir a trilharem o caminho do bem” (COSTA e FIGUEIREDO, 2015, p.12). Assim Gruwell não negligencia a individualidade do ser, em contrapartida, o PNE (BRASIL, 2022) ainda não direciona foco no individual, mas, no desenvolvimento coletivo dos estudantes. Destaca-se que “[...] é fundamental reconhecer a identidade cultural dos educandos, de forma a considerar o respeito essencial na prática educativa. Portanto, um simples gesto do docente pode contribuir por toda a vida de um aluno” (FREIRE, 1996, p.13). O que demonstra o quanto a obra evidencia um bom resultado das consequências devido a boa relação professor-aluno, assim como de uma prática educativa funcional.

Contudo, é através da prática da escrita, utilizada por Gruwell que a grande transformação começa a emergir. Com a visível carência que os alunos possuíam de serem ouvidos, passam a partir desta prática a receber a devida atenção para suas realidades e vivências que extrapolam àquelas apenas associadas com o ambiente escolar, entre os professores e demais alunos. Visto que os alunos oriundos da iniciativa de inclusão possuíam uma realidade tão distinta das demais, que as tornava de difícil compreensão e empatia um pelos outros. Assim, com “[...] um ensino centrado na realidade sociocultural dos educandos surge uma educação transformadora da realidade do sujeito” (LIBÂNEO, 1999, p.14). No entanto, é comum certos professores atuarem na forma mais impessoal possível no tratamento com seus alunos durante o processo educacional, que é claramente compreensível uma vez que cada indivíduo está imerso em problemas pessoais e possui medos no processo de relação com outro indivíduo. Em que “[...] aprender a lidar com seus questionamentos, ideias, pensamentos, fantasias e sonhos - envolve o olhar do indivíduo que se projeta para dentro e para fora dele, que o coloca diante das suas inquietações em relação a ele mesmo e ao mundo” (SILVA, 2010, p.17). Mas estes medos ainda podem ser intensificados pela resistência que muitos têm de compartilhar tais receios, como se evidencia no relato da *Professora Rose*,

Fiquei incomodada com a resistência das pessoas em querer falar sobre os medos! Nossa!! Todo mundo tem os seus!!!! Qual o problema em dizer? Mas sei que muitas pessoas não quiseram participar da pesquisa porque o professor não foi formado para errar! (GENTINI, 2011, p.11).

Além dos medos associados à dinâmica da instituição educacional e a lógica social atual, a qual modifica de alguma maneira, os comportamentos e

as formas de sentir (GENTINI, 2011), influenciando nas relações interpessoais. Pode-se utilizar estes aspectos como referência para compreender os conflitos o qual envolve o ambiente da escola Wilson, como é retratado por Gelford, sou eu que vivo com medo e não posso sair de casa a noite, o que reflete muitas das realidades de escolas que são *vítimas da violência* e, por suas vez, acaba por afetar diretamente a relação entre professor-aluno.

O medo torna-se, assim uma barreira de comunicação entre essas pessoas que compõe o ambiente escolar, visto que o professor tem medo de ser atacado pelo seu objeto de amor. Teme o enfrentamento (GENTINI, 2011), principalmente após traumas surgidos pela decepção mediante um grande esforço, dedicação e sentimentos postos em prol do aluno, em que muitas vezes o professor não é recompensado com gratidão, mas com enfrentamentos de sua autoridade. Além do mais “[...] a indisciplina, como também a violência tem sido muito questionada no espaço acadêmico, o qual requer mudanças para promover a socialização entre o docente e discente” (GARCIA, 2006, p.10). O que remete ao como a professora Gruwell, através de suas atitudes e posicionamentos ao lidar com as dificuldades em um ambiente, aparentemente, intimidador e violento, demonstra a superação de seus próprios medos, e desenvolve uma relação de respeito para com seus alunos, por meio de uma evidente motivação, esforços e interesse em ensinar, pois o ato de ensinar e educar requer afeto, e quando isso for implantado, certamente o aluno aprenderá melhor (LOPES, 2012). Mas ainda existe outra característica que prejudica a relação interpessoal dentro da sala de aula, pois o simples fato desta relação entre pessoas que não se conhecem previamente pode limitar o modo como os docentes e discentes interagem. Sendo que muitas vezes o medo do novo não é sentido pelos professores como um motor para as mudanças. Os relatos apontam que muitos professores procuram fugir do desconhecido, evitando sentir o medo que ele poderia gerar (GENTINI, 2011).

A aproximação afetiva entre professor-aluno pode desestruturar as relações de poder e autoridade dentro da sala de aula, visto que inicialmente, o medo foi usado pelo professor como forma de poder sobre o aluno, tal como o medo foi utilizado como um freio para o comportamento das sociedades e dos indivíduos (BALDINO, 2009). Este receio de perda de autoridade é relatado como a crise de autoridade docente por Gentini, como um dos medos dos professores na atualidade.

Uma origem do pensamento do ensino autoritário, são fortemente embasadas com uma visão sociológica de três autores clássicos – *Émile* Durkheim, Willard Waller e Philip Jackson (GOMES, 2009), que apresentam uma,

[...] relação entre professores e alunos no quadro da relação educativa e pedagógica. Os três autores defendem uma visão hierárquica da educação

e do ensino, considerando ser esse modelo institucional a melhor forma de encarar uma dinâmica interativa inevitavelmente condicionada por um elevado potencial de conflito (GOMES, 2009, p.08).

Desta forma, muitos dos processos educativos, carregam consigo conceitos enraizados que afetam o modo de como se perpetua a relação entre professor-aluno. Há práticas docentes que se utilizam da premissa que,

[...] a educação escolar não é possível sem a definição e a imposição de um conjunto de regras que devem ser respeitadas. É preciso que os alunos adquiram certos valores, certas crenças, certos hábitos, certas atitudes. Cumprindo um mandato social, o professor deve atuar no sentido de os levar a respeitar certas regras. Na prática, este objetivo pressupõe e exige que o professor tenha autoridade (DURKHEIM, 1972, p. 53-54)

No entanto, a aplicação do autoritarismo no processo escolar possui origens e ramificações históricas específicas. Contudo nos manteremos a discutir neste trabalho apenas as relações exploradas pelo filme. Assim, ao invés da professora Gruwell sobrepor sua autoridade perante os alunos, ela obtém respeito destes através do interesse em compreender a realidade de seus estudantes que se mescla com a visão de que a professora é apenas uma coadjuvante na vida destes alunos, como relata Marcus,

Moça para de agir como se estivesse tentando entender nossa situação e faz o seu trabalho de babá ai na frente. [...] Quando eu olho pro mundo eu não vejo ninguém que se pareça comigo com dinheiro no bolso, a não ser que cante *hap* ou jogue basquete. Então o que você tem pra mim? Eu vou ter sorte se chegar aos 18, a gente está numa guerra [...] não temos medo de morrer por um dos nosso, quando você morre pela sua gente, morre com respeito, morre como guerreiro (Escritores da Liberdade, 28:39min - 29:04min).

Assim, Sra. Gruwell passa a ser vista como alguém que têm apressado, pois após ser evidenciado que boa parte dos alunos desta comunidade vislumbram apenas esperar para morrer com honra em prol de seus pais. A professora instiga seus alunos a criarem uma perspectiva de futuro diferente a qual eles estavam imersos, dando motivação e questionando qual será a contribuição que eles deixariam para o mundo, o que acaba incentivando a pensar ao longo da história sobre carreiras profissionais, inclusive, a continuação dos estudos em uma faculdade.

Essa conexão que Erin utiliza, reflete um procedimento comum utilizados pós a segunda revolução industrial, de vincular o processo de ensino com o trabalho. No entanto, existe uma distinção no procedimento com que Gruwell desenvolveu esse papel, em relação ao que a escola Wilson aplicava, como método convencional, aos estudantes oriundas de classes sociais mais baixas. Para compreendermos melhor esta segunda prática, comumente promovida pela direção da escola Wilson e demais professores, torna-se importante rever os

conceitos que o sistema escolar da segunda revolução industrial significou, além do prosseguimento da alfabetização das massas pelo ensino público e obrigatório, uma extensão desse ensino até o nível médio (GASPARIN, 2006).

As maneiras utilizadas em escolas de periferia muitas vezes não zelam pelo aprimoramento dos estudantes para que estes alcancem um ensino qualificado a ponto de ser comparado com escolas de classes sociais mais elevadas. Como enunciado pela por Gruwell, eles sabem que recebem estes, porque ninguém acredita na inteligência deles, quando ela busca levar livros aos seus alunos e é interrompida pela diretora, quando está pronuncia, *you cannot make anyone want an education*. Evidenciando a indução de uma precarização e descaso principalmente com os estudantes de periferia, o que pode também ser decorrente ainda na atualidade, apesar da constituição garantir a igualdade de qualidade e a demanda de recursos para manter o padrão de ensino.

Art. 211. A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão em regime de colaboração seus sistemas de ensino. § 1º A União organizará o sistema federal de ensino e o dos Territórios, financiará as instituições de ensino públicas federais e exercerá, em matéria educacional, função redistributiva e supletiva, de forma a garantir equalização de oportunidades educacionais e padrão mínimo de qualidade do ensino mediante assistência técnica e financeira aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 14, de 1996). Art. 212: § 3º A distribuição dos recursos públicos assegurará prioridade ao atendimento das necessidades do ensino obrigatório, no que se refere a universalização, garantia de padrão de qualidade e equidade, nos termos do plano nacional de educação. (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009)

No entanto, decorrências históricas influenciam o modo como se elabora a implementação do ensino, mesmo que de forma intuitiva, alguns educadores acabam por contribuir na retenção das comunidades de periferia em seu status social.

De acordo com Bourdieu e Passeron (1975), sociólogos franceses do século XX, a escola reproduziria as desigualdades sociais pela transmissão dos valores culturais das classes dominantes, através de um movimento hierárquico e não dialético. Para os autores, o indivíduo exposto ao processo educacional escolar teria que abrir mão de sua cultura particular e incorporar a cultura oficial, considerada como a única válida, a fim de adquirir o “capital cultural” necessário para adentrar no mercado de trabalho (GASPARIN, 2006, p.32).

Bourdieu e Passeron, ainda denominaram o caractere de “*habitus*”, o processo de formação dos estudantes em futuros trabalhadores, mais especificamente, o que tange a:

[...] internalização do que era prioritário para as classes dominantes, sem que percebesse a real intenção de reprodução da ideologia dessas classes e a perpetuação das desigualdades sociais (GASPARIN, 2006, p.20).

Em Souza (2002), o Estado intervém nos espaços pela definição e implementação de políticas públicas. O Estado, muitas vezes, reflete as pressões causadas pelos grupos de interesse ao mediar os conflitos sobre seus cidadãos com modelos comportamentais adequados ao capitalismo e produção industrial. Além disso, também se utiliza da educação para promover a normalização de Foucault, em que o controle do corpo e a disciplina eram um alvo a ser atingido pelos detentores do poder, quer no ambiente de trabalho, quer nos espaços educacionais (GASPARIN, 2006).

Apesar de um aparente conluio entre as lutas de classes históricas, é importante termos em mente que a preparação dos estudantes às realidades do trabalho atuais é essencial para a preparação destes cidadãos para uma vida digna com perspectivas de um futuro próspero. Assim é possível compreender como a visão da escola envolta das tecnologias, transitou entre do passado às realidades contemporâneas, através de Gasparin (2006) “[...] a função da escola, portanto, era preparar esses homens a fim de que fossem úteis e tivessem as características necessárias ao manuseio das novas tecnologias incorporadas aos processos de produção” (GASPARIN, 2006, p.17).

Hoje, vive-se num mundo domado pela tecnologia que não pode ser negada e a educação recebe suas influências [...]. O modo de produção da vida humana se alterou de acordo com as mudanças tecnológicas. O processo educacional precisou acompanhar essas mudanças pois forma o homem necessário a cada época. Logo, educação e trabalho constituem-se duas categorias que não podem ser vistas como fenômenos isolados; mantêm um elo entre si que as torna interdependentes e que as explica em suas essências (SILVA, 2009).

A LDB (BRASIL, 1996) assegura o desenvolvimento pleno da educação.

Artigo 1º: A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais. Artigo 2º: A educação é dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1996).

Estas bases são de difícil implementação, mas quando realizadas promovem um benefício amplo à cidadania e aos grupos sociais que passam a se desenvolver, pois educar é fazer o outro mais preparado para ser, de fato, quem é ou o que deseja ser (GOMES, 2017). Uma mudança de valores e o reconhecimento, fortalecem a identidade dos alunos e proporcionam a estes uma atuação cidadã em conjunto com a sociedade. Apesar de parecer sempre difícil construir algo novo, ultrapassar as barreiras e as dificuldades que envolvem as relações

complexas da sociedade, mesmo que sejamos pessoas comuns, como foi feito por Erin Gruwell, pelos Escritores da Liberdade e ainda por Renee Firestone, a mulher heroica de que deu refúgio a Anie Frank no holocausto, que discursa após ser chamada de heroína por Marcus,

Eu fiz o que tinha que fazer, porque era a coisa certa a fazer. Foi só isso! Nós somos todas pessoas comuns, mas mesmo uma simples secretária, uma dona de casa e um adolescente podem, mesmo com pequenas atitudes, acender uma luzinha numa sala escura, não é?! (Escritores da Liberdade, 1:13:49 – 1:14:27).

Em vista das circunstâncias a qual aqueles estudantes se encontravam, que mesmo com todas as diversidades que conviviam, conseguem enxergar perspectivas as quais nem podiam imaginar, mas com a ajuda de Erin Gruwell, se estimularam em fazer o possível para alcançar e realizar seus sonhos. Assim, Renee finaliza sua pronuncia aos estudantes de periferia, *vocês são os heróis, vocês são heróis todos os dias!*

Considerações finais

A implementação de políticas públicas, continuam sendo um desafio, visto que as relações sociais envolvidas neste processo requerem fatores complexos, como ação Estatal e formação profissional voltada para lidar com as adversidades que envolvem o choque entre diferentes culturas, além dos aspectos vivenciados pelas comunidades de periferia que possuem dificuldade em visualizar as importâncias dos conteúdos abordados em aula, devido a falta de contextualização que há com a realidade destes alunos. No entanto, todos esses aspectos coexistem dentro de uma sala de aula, que poucas vezes é levado em consideração, por enfatizar muito mais o conteúdo e pouco as pessoas que estão envolvidas nas relações de ensino e de aprendizagem.

Contudo, a construção deste trabalho mostrou-nos que apesar das dificuldades, existem certas ações que estão ao alcance dos educadores, sendo estas, mesmo que aparentemente pequenas, possuem o poder de contribuir para a formação da cidadania. No decorrer das exemplificações apresentadas neste texto, a professora Erin Gruwell se tornou uma referência de transformação e de práticas pedagógicas. O que nos motiva e faz compreender de que é possível realizar as mudanças que almejamos, mesmo mediante as tantas dificuldades sociais, econômicas e culturais. Pois suas ações resumem tantos outros apresentados na literatura que destaca que a produção e a socialização de conhecimentos pela liberação da imaginação, da criação, respeitando a diversidade e preservando as particularidades de cada um dos saberes, fornecendo estímulos à expressão e à comunicação entre as pessoas, valorizando a experiência humana no mundo.

No entanto, não se trata apenas de abordagens pedagógicas inovadoras ou mesmo embasadas em referências da educação para fazer jus as diretrizes legais que contemplam uma sociedade plena. Torna-se necessário ter em mente quais são as complexidades sociais em que cada educador está a vivenciar nos tempos de hoje, e o que é importante refletir e reavaliar para que se promova uma boa educação, principalmente as comunidades periféricas, que carecem de perspectivas, pois “[...] tudo o que a gente puder fazer nesse sentido é pouco ainda, considerando o trabalho imenso que se põe diante de nós que é o de assumir esse país democraticamente” (LIBÂNEO, 1999, p.39).

Referências

- ARCHANGELO, A. **“O amor e o ódio na vida do professor: passado e presente na busca de elos perdidos.”** São Paulo: Cortez, 2004, 144 p.
- BALDINO, Â. R. de O. **Relação Professor-Aluno: Quem Amedronta Quem?** 2009. Disponível em: <https://ufsj.edu.br/porta12-repositorio/File/vertentes/v.%2019%20n.%201/Angela_Baldino.pdf> Acesso em: 22 de jan. de 2022.
- BRASIL. **Plano Nacional de Educação.** 2022. Disponível em: <<https://pne.mec.gov.br/>> Acesso em: 22 de jan. de 2022.
- BRASIL. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional.** – 2. ed. – Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2018.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil.** 1988. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm> Acesso em: 22 de jan. de 2022.
- COSTA, E. P. da S.; FIGUEIREDO, Y. C. **Reflexões do filme Escritores da Liberdade a partir de uma prática pedagógica.** EDUCERE, 2015.
- FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia.** 35 ed., São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GARCIA, J. Indisciplina na escola: uma reflexão sobre a dimensão preventiva. **Revista Paranaense de Desenvolvimento.** Curitiba, n. 95, p. 101-108, jan./abr. 2006.
- GASPARIN, J. L.; SILVA, M. C. A. **A Segunda Revolução Industrial e suas Influências sobre a Educação Escolar Brasileira,** UNICAMP, 2016.
- GENTINI, M. L. P. **Medos no âmbito educacional,** UNICAMP, 2011. 143p.
- GHIRINGHELLI, R. de A.; RATTON, J. L.; LIMA, R. S. **Crime, Polícia e Justiça no Brasil.** 2014, ed.1, p. 187-197.
- GOMES, C. A. Poder, autoridade e liderança institucional na escola e na sala de aula: perspectivas sociológicas clássicas. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.,** Rio de Janeiro, v. 17, n. 63, p. 235-262, abr./jun. 2009.
- LARAIA, R. B. **Cultura: um conceito antropológico.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1995.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1999.

ROCHA, R. M. de C. **Almanaque Pedagógico Afro-Brasileiro**: uma proposta de intervenção pedagógica na superação do racismo no cotidiano escolar -3 ed. –Belo Horizonte: Mazza Edições, 2011.

SILVA, T. T da. **Currículo como fetiche**: a poética e a política do texto curricular. 1. ed., 4 reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SILVA, T. T. da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 3ª ed. –Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

SOARES, C. A educação do corpo e o trabalho das aparências: o predomínio do olhar. In: ALBUQUERQUE JR, D. **Cartografia de Foucault**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. pp. 69-82.

SOUZA, C. **Políticas Públicas: Conceitos, Tipologias e Sub-Áreas**. USP, 2002.

DESIGUALDADE NO BRASIL: UMA ANÁLISE DAS CONTRADIÇÕES SOCIAIS REPRESENTADAS NO DOCUMENTÁRIO “GARAPA” E NO *REALITY-SHOW* “MULHERES RICAS”¹

Dirce Maria da Silva²

Eunice Nóbrega Portela³

I. Introdução

Este estudo tem como objetivo discorrer sobre a desigualdade no Brasil a partir da análise das contradições sociais representadas nos enredos do filme “Garapa” (2009), documentário que retrata a vida de famílias que sofrem com a fome no interior do Ceará, em contraposição ao ambiente do *reality-show*⁴ “Mulheres Ricas” (2012), atração televisiva sobre a vida de mulheres brasileiras que possuem alto poder aquisitivo.

A desigualdade social existente no país, causada, dentre outros aspectos, pela má distribuição de renda, contribui para aumentar o fosso que separa uma classe muito rica de outra extremamente pobre, conforme demonstrada nas

- 1 Artigo originalmente publicado na Revista Processus De Políticas Públicas E Desenvolvimento Social, 3(5), 35-44. <https://doi.org/10.5281/zenodo.5668564>, em 2021-06-20. Silva, D. M. da, & Portela, E. N. (2021). Paradoxos da desigualdade no Brasil: uma análise dos cenários sociais representados no documentário “Garapa” e no reality-show “Mulheres Ricas”.
- 2 Mestre em Direitos Humanos, Cidadania e Estudos sobre a Violência, na linha de pesquisa em Estado, Políticas Públicas e Cidadania. Bacharel em Administração. Pós-Graduada em nível de Especialização em Gestão Pública e Negócios; Docência do Ensino Superior; Língua Inglesa; Educação a Distância; Psicopedagogia Clínica e Institucional. Graduada em Letras Português/Inglês e suas respectivas Literaturas. Graduada em Pedagogia - Séries Iniciais/Supervisão e Orientação Escolar. Professora da Educação Básica e do Ensino Superior. Escritora. Pesquisadora. E-mail: dircem54@gmail.com.
- 3 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.
- 4 “Reality show” é uma classificação de gênero que contempla a variedade de programas de televisão, cuja característica comum é o protagonismo que oferecem aos participantes, que têm suas vivências, experiências ou problemas lançados ao espetáculo da mídia (MORAES, 2017).

respectivas obras analisadas.

Constata-se na presente análise que as políticas públicas de distribuição de renda voltadas para a população pobre permanecem com caráter meramente assistencialista, apesar de apresentarem relativos resultados, por serem praticamente o único recurso existente em contextos adversos iguais ao que se vê no presente documentário do interior do sertão brasileiro.

Nos casos em tela, trazemos uma síntese das temáticas discutidas sob a ótica das desigualdades sociais. O caráter descritivo e sucinto do presente estudo utiliza a concepção marxista apenas como pano de fundo para situar a compreensão das duas obras analisadas, a despeito da importância, valor e profundidade dessa teoria.

O “Garapa” (2009) é um documentário que retrata a vida de famílias que sofrem com a fome no Nordeste. O diretor José Padilha foi ao Ceará documentar a seca e a fome existentes no interior do estado. Durante quatro semanas ele acompanhou a vida de três famílias famintas no sertão nordestino, registrando o cotidiano delas, especialmente com relação às crianças, para as quais era servido uma mistura de água morna com açúcar, dada como alimento, sendo isso muitas vezes a única refeição durante dias de inanição e seca.

“Garapa” é o retrato da completa desesperança e falta de perspectivas sociais. Traz um cenário que retrata o contexto real das casas simples, das crianças subnutridas, do alcoolismo em adultos e da falta de trabalho e de perspectivas.

Em contrapartida, o *reality show* intitulado “Mulheres Ricas”, foi um programa televisivo transmitido pela Rede Bandeirantes, que relatou a vida de mulheres brasileiras de alto poder aquisitivo. O primeiro episódio foi exibido em janeiro de 2012. O programa acompanhou o cotidiano de cinco milionárias - Val Marchiori (empresária e apresentadora), Narcisa Tamborindguy (empresária), Brunete Fraccarolli (arquiteta), Lydia Sayeg (joalheira) e Débora Rodrigues (automobilista).

II. Metodologia

O método é o caminho ou maneira que, segundo Richardson *et al* (1999) usamos para se chegar a um determinado fim ou objetivo. Já a metodologia, na concepção de Demo (1987) é um caminho para a ciência abordar a realidade teórica e prática, e centraliza-se, comumente, no esforço de comunicar uma introdução aos procedimentos lógicos voltados para temas da causalidade, dos princípios formais da identidade, da dedução e da indução.

A partir desses conceitos, o método utilizado no presente estudo foi o dedutivo, que se caracteriza por utilizar estrutura de pensamento lógico e permitir examinar a validade de informações já existentes. A dedução tem por base o uso de informações prévias, capazes de explicar fenômenos em contextos nos quais a validade pode ser confirmada (GIL, 1999; CERVO; BERVIAN, 2002;

TRIVIÑOS, 1987). Considerando-se o objetivo proposto, o estudo classifica-se como exploratório e descritivo, pois buscou-se adquirir maior familiaridade com o fenômeno abordado.

A pesquisa descritiva “expõe características de determinada população ou fenômeno. Ela, entretanto, não tem compromisso em explicar pormenorizadamente os fatos que descreve, embora sirva de base para tal explicação” (VERGARA, 2004), de maneira que os pesquisadores, nesse tipo de investigação, têm preocupação mais prática, como acontece com a pesquisa exploratória (GIL, 2007).

Quando à natureza, podemos caracterizar a pesquisa como um estudo de caso, que consiste em investigar aspectos variados que aparecem nos instrumentos de análise sob o prisma das desigualdades sociais. A abordagem qualitativa investiga recortes de realidades sociais representadas nos dois contextos de análise do presente capítulo (SEVERINO, 2007).

Este capítulo apresenta a seguinte estrutura: I. Introdução; II. Metodologia; III. Contextualização das desigualdades sociais no Brasil; IV. Políticas públicas sociais e o trabalho como forma de autonomia e independência; V. Considerações Finais e VI. Referências.

III. Contextualização das desigualdades sociais no Brasil

As desigualdades sociais podem ser entendidas como produtos das relações de trocas estabelecidas pela divisão social do trabalho e pela conseqüente distribuição de renda. Nesse sentido, a presente discussão nos remete à questão central e crítica da economia.

Os aspectos das desigualdades são amplos, complexos e articulam-se com elementos de natureza histórica, política, cultural, econômica e jurídica, que funcionam de forma amalgamada na realidade social e estão presentes, tanto nos fatores macroeconômicos, como na falta de empregos, quanto no domínio microsocial dos setores produtivos, que determinam comportamentos de consumo (MELO, FREIRE e FREIRE, 2019).

Questão ancestral, a desigualdade na sociedade foi amplamente discutida pelo filósofo Jean-Jacques Rousseau (1728-1778), para quem “o homem é ser dotado da capacidade de transcendência, que o fez evoluir, mesmo com as contradições entre o próprio processo de evolução e a decadência do gênero humano”.

Rousseau (2008) situa a desigualdade como “fenômeno que institucionalizou não só as diferenças, mas também estabeleceu as iniquidades”.

Por conseguinte, as diferenças serviram para que “os seres humanos perdessem a ingenuidade natural e contribuíram sobremaneira para o agravamento dos problemas éticos, morais e sociais, que encontraram na propriedade privada a causa central do surgimento da desigualdade”.

Na concepção marxista a evolução da desigualdade social situa-se na lógica do sistema capitalista, fundamentada entre o distanciamento de duas classes antagônicas: burguesia e proletariado. Para Marx as classes sociais surgiram a partir da divisão social do trabalho, e, em função disso, a sociedade está dividida entre dois extremos: os possuidores e os não detentores dos meios de produção, o que originou, respectivamente, a classe burguesa, dominante, e a classe dominada (ANTUNES, 2004).

“A desigualdade gera a exclusão”, que de acordo com Sarah Escorel (1999), “leva à pobreza e a mais desigualdades”.

Gershuman e Irwin (2000) acrescentam que “indigência e miséria promovem afastamento do mínimo necessário à manutenção da sobrevivência de um indivíduo, posto que dessa forma não se consegue adquirir uma cesta básica de alimentos que lhe proporcione nutrição mínima para uma vida ativa e produtiva”.

Vemos situação semelhante na comunidade apresentada no documentário “Garapa”, contexto social em que eles passam dias inteiros sem comer. As crianças são magras, mas barrigudas, visivelmente desnutridas. A casa retrata ambiente insalubre, sem móveis e sem um mínimo de conforto. Junta-se a tal cenário, o descontrole de natalidade, pois as mulheres da comunidade costumam engravidar todos os anos.

Por outro lado, o *reality show* intitulado “Mulheres Ricas”, no Episódio do dia 02 de janeiro de 2012, mostra um estado de graça e privilégios daqueles que nunca sofreram qualquer espécie de privação ou necessidade em suas vidas e são alheios à triste realidade social brasileira, à realidade daqueles que não tiveram oportunidades e se encontram em estado de miséria.

Numa das cenas do programa ouve-se o discurso: “*Ser rico é uma delícia*”, “*se rico não gastar, o dinheiro não circula*”, demonstrando uma das características de nossa elite econômica e o seu caráter ostentatório. “Não basta ser rico, é preciso demonstrar rotineiramente o seu *status* social, através da exibição de bens materiais como mansões, carros importados, roupas de grife, joias, bem como muitos empregados e a demonstração de hábitos exóticos” (LADEIRA, 2012).

Celso Furtado (2012), economista brasileiro, afirma que os hábitos da classe dominante podem explicar a imensa disparidade social existente no Brasil. A elite brasileira tem padrões de consumo de países com renda bem mais elevada que o nosso. Assim, para sustentar esse alto padrão, é necessário que essa parcela da população concentre grande parte da riqueza gerada no país.

Em “O Capital no Século XXI”, Thomas Piketty (2013) alertou para o crescimento contínuo da desigualdade de distribuição de riquezas desde a década de 1970, muito mais acentuada e contrária à tendência dos 60 anos anteriores.

John Rawls (2002) realizou estudos sobre a justiça, a equidade e a busca pela

liberdade do indivíduo. De acordo com Rawls, “a justiça só será equitativa, quando for construída numa sociedade efetivamente democrática, através de redistribuição de renda e impedimento da concentração de bens e riquezas hereditárias”. Para isso, o Estado deve intervir, servindo o cidadão e defendendo o que é justo e legal.

IV. Políticas públicas sociais e o trabalho como forma de autonomia e independência

Amartya Sen (2000) aponta os limites da abordagem das desigualdades pelo critério de renda, nascido com as mudanças econômicas liberais iniciadas no Século XIX, mas com reflexo ainda maior na sociedade atual.

Com isso, as políticas públicas sociais surgiram a partir do capitalismo, construídas por meio das mobilizações das classes operárias, advindas das revoluções. No Brasil, a política social funciona também como estratégia governamental, entre interesses conflitivos que abrangem diferentes áreas e segmentos, como a transferência de renda, previdência/assistência social, habitação/urbanismo, saneamento básico, educação, trabalho e renda.

As políticas públicas voltadas a atender necessidades e reivindicações no país, estão ao alcance da maioria da população brasileira e, em particular, dos mais pobres. Entretanto, a efetividade de alguns desses programas deixa a desejar quanto à eficiência e capacidade de promover transformação e mobilidade social.

O programa do Governo Federal de erradicação da miséria, o “Fome Zero” foi uma política pública que teve espaço no documentário “Garapa (2009)”. Apenas uma das três famílias entrevistadas recebia o benefício, cerca de R\$ 50 reais por mês, à época, retratando a miséria que atinge mais de 10 milhões de brasileiros, de acordo com as estatísticas e estudos do Governo Federal.

A pandemia da Covid-19 veio aumentar a situação de fome e desnutrição no país. Uma pesquisa desenvolvida pela Rede Brasileira de Pesquisa em Soberania e Segurança Alimentar e Nutricional (Rede Penssan), em 2020, revelou que cerca de 55,2% dos lares brasileiros, que corresponde a 116,8 milhões de pessoas, conviveram com diferentes graus de insegurança alimentar no final de 2020, e que pelo menos 9% deles vivenciaram insegurança alimentar grave, isto é, passaram fome, nos três meses anteriores à pesquisa, feita em dezembro de 2020 em 2.180 domicílios.

Segundo os pesquisadores, o número encontrado, de 19 milhões de brasileiros que passaram fome na pandemia do novo coronavírus, foi o dobro do que foi registrado em 2009 (GANDRA, 2021).

Mas a crise, de acordo com Celina Souza (1999), “não é propriamente do Estado ou do seu formato, mas sim da baixa operacionalização das políticas públicas”.

Nesse sentido, conforme Draibe (2007), “a política social deve ser pensada

no quadro mais amplo de relação entre Estado, desenvolvimento econômico e sistemas de proteção ‘social’”. E, “sua dinâmica deve ser examinada a partir dos efeitos dos sistemas de políticas sociais sobre o crescimento econômico, para melhorar as bases materiais do progresso”.

Deve-se então enfatizar as capacidades dos sistemas de políticas sociais, para promover e facilitar o crescimento econômico, simultaneamente ao desenvolvimento social.

Dentre as transformações ocorridas nas últimas décadas, encontram-se, ainda segundo Draibe (2012), “o desemprego crônico, o aumento da desigualdade e a consequente incapacidade de redução da pobreza, que perpassa pelas necessárias mudanças de modelos dos programas sociais”.

“O caráter meramente assistencialista acentua a exclusão do mercado de trabalho e as desigualdades sociais”, pois, de acordo com Portela (2018), “além de não promover a transformação da realidade, faz com que o homem não evolua do seu estado biológico. O homem é um ser que dá resposta ativa e consciente às necessidades materiais e isso tem no trabalho sua essência”.

Logo, o trabalho humano, por ser uma atividade vital, ativa e consciente, transcende os limites da reprodução cega das formas biológicas, constituindo-se, por conseguinte, numa evolução gradativa ontológica, ou seja, nasce com o ser social e, portanto, é condição básica para promover a dignidade das pessoas e reduzir a situação de pobreza (PORTELA, 2018; LUKÁCS, 2013; ENGELS, 2004).

V. Considerações finais

O objetivo do presente estudo foi discorrer sobre a desigualdade no Brasil a partir da análise das contradições sociais representadas nos enredos do documentário “Garapa”, em contraste com o *reality* “Mulheres Ricas”.

Tem-se nesses dois cenários o que se conceitua como “desigualdade extrema”. Segundo dados do relatório “*Equilibre o Jogo: É Hora de Acabar com a Desigualdade Extrema*” (2013), houve avanços no combate à pobreza e desigualdade no país, mas para continuar melhorando é necessário aprimorar as políticas sociais e os serviços básicos, principalmente em termos de qualidade. “É preciso tocar as causas estruturais dessa desigualdade histórica, que afeta o país desde a época da colonização, feita por exploração e com extrema concentração de terras e renda” (CASTRO, 1976; BRASIL, MDS, 2013).

O programa que apresentou as extravagâncias financeiras das “Mulheres Ricas” recebeu críticas de vários seguimentos, inclusive de jornais estrangeiros. O Jornal britânico “*The Guardian*”, da Grã-Bretanha, falou que o *reality* era um deboche das desigualdades sociais no Brasil. Embora os *reality-shows* apresentem muitas encenações, esse, segundo o jornal, proporcionou uma representação da

elite econômica brasileira, caracterizada por atitudes ostentatórias e adoção de práticas aristocráticas que denotam aversão à população menos favorecida.

Já o documentário “Garapa” é um quadro da fome e da extrema pobreza que acometem famílias fragilizadas no país, que vivem em situações de quase inanição e sem dignidade, demonstrando, nas tristes cenas de crianças anêmicas tomando água com açúcar, a garapa, na mamadeira para disfarçar a fome, o quão dependentes essas famílias são do assistencialismo.

As políticas públicas de assistência não são capazes de suprir as necessidades básicas alimentares de sobrevivências das famílias em situação de vulnerabilidade e pobreza extrema. Ao contrário, contribuem para manter esses atores em situação de marginalização, fora do mercado de trabalho e de consumo, e para manter a dependência do Estado em oferecer subsídios por meio de programas assistenciais.

A pobreza no Brasil é resultado da herança histórica que ocasionou as disparidades econômicas e sociais. Mas, infelizmente, o contexto de extrema pobreza vista no documentário “Garapa” é um retrato da miséria em que está mergulhada boa parte da população brasileira.

As políticas sociais fornecem meios para a subsistência imediata, mas devem continuar sendo alvos de críticas, por manterem o caráter apenas assistencialista, que não contribui para a transformação da realidade.

O Estado deve ser ente regulador, propiciador de políticas públicas e sociais para diminuição das desigualdades, mas incentivando a autonomia e a liberdade, de forma a minimizar as discrepâncias sociais ao promover o incentivo à produção de bens e valores necessários ao contínuo desenvolvimento na Nação.

VI. Referências

ANTUNES, Ricardo (Org.). **A Dialética do Trabalho - Escritos de Marx e Engels**. São Paulo. Expressa Popular, 2004.

BRASIL. MDS. **Mapa da Fome**. Disponível: <http://mds.gov.br/area-de-impressao/noticias/2014/setembro/brasil-sai-do-mapa-da-fome-das-nacoes-unidas-segundo-fao>. Acesso em: 24 de novembro de 2016.

BRASIL. MDS. **Fome Zero**. Disponível em: <http://www.mds.gov.br/>. Acesso: 24 de setembro de 2022.

CASTRO, Cláudio de Moura. **Estrutura e apresentação de publicações científicas**. São Paulo: McGraw-Hill, 1976. 72 p.

CERVO, Amado Luís; BERVIAN, Pedro Alcino. **Metodologia científica**. 5.ed. São Paulo: Prentice Hall, 2002.

DEMO, Pedro. **Avaliação qualitativa**. 7.ed. Campinas: Autores Associados, 2002.

DEMO, Pedro. **Introdução ao ensino da metodologia da ciência**. 2.ed. São

Paulo: Atlas, 1987.

DRAIBE, Sônia Minam. **Qualidade de vida e reforma de programas sociais: o Brasil no cenário latino-americano**. Lua Nova. São Paulo, n.31, p. 5-46, 2012.

SCOREL, Sarah. **Vidas ao léu: trajetórias de exclusão social**. Editora Fio-cruz, 1999.

ENGELS, Friedrich. **Sobre o Papel do Trabalho na Transformação do Macaco em Homem**. In: RICARDO, Antunes (Org.). *A Dialética do Trabalho*. Escritos de Marx e Engels. São Paulo. Expressão Popular, 2004.

FURTADO, Rosa Freire d’Aguiar (Org.). **Ensaio sobre cultura e o Ministério da Cultura**. Rio de Janeiro: Contraponto. Centro Internacional Celso Furtado, 2012.

GANDRA, Alana. “**Pesquisa revela que 19 milhões passaram fome no Brasil no fim de 2020 - Dados de Inquérito da Insegurança Alimentar na Pandemia**”. Agência Brasil. Rio de Janeiro. 2021. Disponível em: <https://agencia-brasil.ebc.com.br/geral/noticia/2021-04/pesquisa-revela-que-19-milhoes-pas-saram-fome-no-brasil-no-fim-de-2020>. Acesso em: 23 de novembro de 2022.

GERSHMAN, John; IRWIN, Alec. *Getting a Grip on the Global Economy*. In: KIM, J.Y.; MILLEN, J.V.; IRWIN, A.; GERSHMAN, J. *Dying for Growth: Global Inequality and the Health of the Poor*. Cambridge, MA: The Institute for Health and Social Justice, 2000.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5.ed. São Paulo: Atlas, 1999.

LADEIRA, Francisco Fernandes. “**Mulheres ricas, a ostentação da TV**”. Observatório da Imprensa. Disponível em: <http://www.observatoriodaimprensa.com.br/monitor-da-imprensa/ed676-mulheres-ricas-a-ostentacao-na-tv/>, 2012. Acesso em: 23 de novembro de 2022.

MARX, Karl.; ENGELS, Friedrich. **Manifesto do Partido Comunista**. *Revista do Instituto de Estudos Avançados*, São Paulo, n.34, p.1417, 1998.

MELO, José Wilson Rodrigues de; FREIRE, Juciley Silva Evangelista; FREIRE, José Carlos da Silveira. **Desigualdades sociais, exclusão e direitos humanos: alguns elementos de análise para a realidade tocantinense**. *Revista Humanidades e Inovação* v.6, n.18, 2019.

MENEZES FILHO, Naercio. “**Desigualdade Extrema**”. Disponível em: <https://www.insper.edu.br/conhecimento/politicas-publicas/desigualdade-extrema/>, 2012. Acesso em: 24 de novembro de 2022.

MORAES, Ana Luiza Coiro. **O espetáculo de realidade como gênero do entretenimento na TV**. In: *Cultura da Imagem e sociedade do espetáculo*. 1.ed. São Paulo: UNI, 2017. Disponível em: <https://casperlibero.edu.br/wp-content/uploads/2017/05/CULTURA-DA-IMAGEM.pdf>. Acesso em: 24 de novembro de 2022.

REDE BANDEIRANTES DE TELEVISÃO. “**Mulheres Ricas. Episódio de**

- Estreia, 02/01/12”**. Direção de Diego Guebel. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=IKXUzqqy2yY> Acesso em: 25 de novembro de 2022.
- PIKETTY, Thomas. **“O Capital no Século XXI”**, São Paulo, SP, 2013.
- RAWLS, John. **Uma Teoria da Justiça**. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2002.
- RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1999.
- SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23 ed. Revista e atual. São Paulo, Cortez, 2007.
- SILVA, Dirce Maria da.; PORTELA, Eunice Nóbrega. **Paradoxos da desigualdade no Brasil: uma análise dos cenários sociais representados no documentário “garapa” e no reality-show “mulheres ricas”**. Revista Processus De Políticas Públicas E Desenvolvimento Social, 3(5), 35–44. <https://doi.org/10.5281/zenodo.5668564>.
- SOUZA, Celina. **Políticas Públicas: uma revisão da literatura**. Sociologias, Porto Alegre, ano 8, nº 16, jul/dez 2006, p. 20-45.
- TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**. São Paulo: Atlas, 1987.
- YOUTUBE BRASIL. **“Garapa Documentário Completo”**. [tps://www.youtube.com/watch?v=TMQYx546Zb8](https://www.youtube.com/watch?v=TMQYx546Zb8) - Acesso: 23 de setembro, 2016.
- LADEIRA, Francisco Fernandes. **“As faces da elite brasileira”**. Disponível em: http://www.observatoriodaimprensa.com.br/tv-em-questao/_ed685_as_faces_da_elite_brasileira/ Acesso em: 01/11/2021.
- LUKÁCS, György. **Para uma ontologia do ser social**. Boitempo Editorial, 2013.
- PADILHA, José. **“Documentário Garapa retrato um Brasil faminto”**. Disponível em: <http://g1.globo.com/pa/para/noticia/2012/10/documentario-garapa-retrata-um-brasil-faminto.html>, 2009. Acesso em: 01/11/2021.
- PORTELA, Eunice Nóbrega. **As representações sociais dos alunos dos cursos presenciais de licenciatura da Universidade de Brasília sobre o trabalho docente**. 2018. 292 f., il. Tese (Doutorado em Educação) — Universidade de Brasília, Brasília, 2018. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/32734>.
- ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens**. Tradução de Paulo Neves. Porto Alegre, RS: L & MP, 2008.
- SEN, Amartya. **Desenvolvimento como Liberdade**. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.
- VERGARA, Sylvia Constant. **Projetos e relatórios de pesquisa em administração**. 3. ed. Rio de Janeiro: Atlas, 2000.

O PAPEL DA GESTÃO ESCOLAR NO DESENVOLVIMENTO DAS COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS DOS PROFESSORES EM TEMPOS DE PANDEMIA PELA COVID- 19

Francisca Valneir da Costa Freitas¹

Adegildo Domingos Santana²

Leocádia Rodrigues Soares³

José Sérgio Ferreira Freitas⁴

1. Introdução

Utilizando como premissa a organização escolar enquanto espaço de transformações contínuas e, especificamente, sendo um espaço de desenvolvimento das relações humanas onde as condições socioemocionais ganham espaço ao considerarmos a importância da inteligência emocional na vida do ser humano, seja no aspecto profissional, social ou pessoal, busca-se compreender as relações humanas estabelecidas nesse ambiente chamado escola, que passa também pela equipe de gestão, ao gerenciar as próprias emoções e, por conseguinte saber equilibrar as emoções da equipe de professores, principalmente quando as emoções já estavam no limite e são trazidas à tona, em virtude do quadro pandêmico causado pela Covid-19, o qual reconfigurou o cenário educacional e expôs a necessidade de ações que promovam a saúde emocional dos professores e gestores e seu bem-estar psicológico.

De fato, conviver com as próprias emoções é um processo complexo e

1 Doutora e Mestra em Educação pela Universidade Interamericana. Especialização em Gestão Escolar. Especialização em Meio Ambiente. Graduada em Geografia. 2ª Licenciatura em Pedagogia. Professora efetiva da rede municipal de ensino de Altaneira-CE.

2 Doutor e Mestre em Educação pela Universidade Interamericana. Especialização em Mídias na Educação. Especialização em Gestão Escolar. Especialização em Ensino da Língua Portuguesa e Arte Educação. Aperfeiçoamento em Formação Docente para Educação a Distância. Graduado em Letras (Português – Inglês). 2ª Licenciatura em Pedagogia. Professor efetivo da rede municipal de ensino de Altaneira-CE.

3 Doutora e Mestra em Educação pela Universidade Interamericana. Especialização em Gestão Escolar. Graduação em Letras. Professora da rede municipal de ensino.

4 Mestre em Ciências da Educação pela Universidade Interamericana. Especialista em Gestão Escolar. Formação de Diretores Escolares. Graduado em Geografia. Professor da rede municipal de Campos Sales – CE.

desafiador. Em busca desse bem-estar psicoemocional, há um enorme caminho a ser percorrido e para que este seja efetivado, as condições que nos abraçam devem ser também favoráveis, visto que as emoções são capazes de nos impulsionar, nos motivar e nos promover, estimulando o ímpeto de aplicar mais esforços em prol de um trabalho e resultados significativos e de relacionamentos mais consistentes.

O contrário também existe: ao sermos invadidos por emoções negativas, fechamo-nos para as interações sociais e as escolhas correm o risco de não serem assertivas. Com isto, vem o impacto emocional, laboral e social e, por conseguinte, o adoecimento e resultados baixos no ambiente de trabalho. O gerenciamento das emoções, por si só, já se configura como árduo movimento, horas a fio trabalhando, intolerância, desrespeito e as demais rotinas ocasionadas pela rotina escolar e convergem para o esgotamento mental de todos os indivíduos podendo assim, prejudicar o desempenho nos mais diversos campos da vida. Alguns grupos sociais, no entanto, se revelam mais sobrecarregados em função da responsabilidade que desempenham perante a sociedade.

Neste cenário, surge a figura do professor enquanto sujeito composto por emoções e sentimentos, que se desdobra em papéis diversos: são pais, mães, esposos, esposas, tios, filhos e amigos que necessitam equilibrar e conciliar as responsabilidades do trabalho com a vida social e afetiva, uma tarefa que por muitas vezes é permeada de conflitos.

Além disso, o professor carrega consigo o compromisso social de ensinar, educar, zelar, cuidar, aconselhar, ouvir e ser instrumento de transformação na vida dos estudantes.

Em um país como o Brasil, onde vemos a desvalorização profissional praticada das mais diversas formas: baixos salários, carga horária exaustiva trabalhada para além dos contratos trabalhistas, cobranças excessivas por resultados, violências, falta de habilidade no trato entre os colegas, pais autoritários e insatisfeitos que, por muitas vezes, atribuem ao professor toda a missão de educar os filhos, dentre outras tantas dificuldades que, associadas, trazem uma esfera emocional que se dificulta a saúde emocional e sem o devido apoio, podem transformar-se em transtornos como: depressão, ansiedade, síndrome do pânico, TOC, Burnout e outros problemas de similar gravidade.

2. O trabalho do professor

O exercício da profissão de professor possui como premissa fazer do ambiente escolar uma extensão de si mesmo, levando consigo um pouco de cada estudante, suas tensões, medos e necessidades, mas ao mesmo tempo a alegria de ver as vitórias daqueles que se empenharam e conquistaram bons resultados seja dentro ou fora da escola. Não há quem acredite que ser professor é uma

tarifa fácil. De fato, concordamos com essa ideia, sobretudo o que temos acompanhado pelas mídias, em que cada ano, como a baixa da curva de procura por cursos de licenciaturas, a desistência de profissionais, que por vezes vem em forma de aposentadoria (afastamentos) precoce e os adoecimentos emocionais, fatores consonantes com o que aponta a Organização Internacional do Trabalho (OIT) ao considerar a atividade do magistério como um ofício laboral dos mais estressantes em qualquer nível de ensino.

Desta forma, diante da contribuição profissional do professor para toda a sociedade e do cenário em que tem se reduzido consideravelmente o interesse pelo magistério e mais recente com o contexto pandêmico, apresentamos a seguinte indagação: os professores têm a merecida atenção dos gestores no que diz respeito ao desenvolvimento das competências socioemocionais?

Tal indagação surgiu mediante a longa vivência da autora enquanto professora e coordenadora pedagógica, que já vivenciava os desafios enfrentados pelos professores, que por vezes narravam os conflitos da sala de aula, que por conseguinte contribuíam no adoecimento emocional, agravado em 2020 pelo contexto pandêmico ocasionado pela Covid - 19, o que ampliou a sobrecarga emocional dos professores, em virtude de tantas demandas que estavam a enfrentar por conta dessa nova realidade.

São momentos desafiantes e que podem potencializar o agravamento dos quadros de estresse, ansiedade e outros transtornos nos professores, que também estão expostos às influências do ambiente social. À frente do equilíbrio de todo este contexto no contexto escolar, está a gestão, personalizada nas pessoas do diretor e do coordenador pedagógico, que enfrentam uma série de desafios, mediando ações eficazes entre os professores, estudantes e as famílias, principalmente por vivenciarmos uma crise social como uma pandemia, o que exige o devido preparo profissional, no caso dos professores, quanto ao desenvolvimento de suas habilidades socioemocionais para dar conta de todo esse conjunto de emoções.

Assim, a investigação para a realização desta pesquisa ocorreu a partir da leitura dos referenciais teóricos que tratam dos formatos de gestão até chegarmos à concepção da gestão escolar na perspectiva democrática e participativa, que tão bem escuta, promove várias ações assertivas e está sempre atenta às relações que desenvolviam o crescimento tanto cognitivo como socioemocional da sua equipe de trabalho. Entretanto, o nosso foco concentrou-se nas questões de ordem socioemocional.

2.1 A linha do tempo da gestão

Ao relembrar o percurso histórico da civilização, percebe-se que esse também passa pela história das organizações e como estas se relacionam com a nossa própria existência. Na realidade, é um fenômeno do poder humano, com

o intuito de que as necessidades das pessoas sejam atendidas.

O fato é que, neste momento, tudo o que precisamos para nossa sobrevivência – sejam produtos, serviços, deslocamentos, tecnologia, conhecimento, entretenimento – é inventado, criado, projetado, produzido e lançado no mercado pelas organizações (CHIAVENATO, 2014). Nesse sentido, o desenvolvimento de cada sociedade passa pelas organizações, sejam elas de naturezas: industriais, comerciais, de saúde, educação, lazer, governamental, não governamental, de natureza lucrativa ou de compromisso social.

Para Chiavenato (2014), é necessário haver um conjunto de ações com pessoas envolvidas em níveis hierárquicos, com várias funções e responsabilidades laborais, o que enfatiza o quanto a gestão é essencial na condução racional de qualquer organização, estando à frente de um grupo de gestores e colaboradores que planejam, organizam e gerenciam, com o objetivo de que a organização venha a ter um resultado exitoso naquilo a que se propôs a construir ou a executar.

Muitos foram os pesquisadores das várias ciências para compreender a origem das organizações e como estas se relacionaram ao longo da história, apoiados em sistemas administrativos complexos, conforme apontam (CUNHA; REGO; CARDOSO, 2019), com gestores à frente dos empreendimentos a fim de conquistarem seus propósitos. Os povos sumérios, assírios, passando pelo Império Babilônico, o Antigo Egito, as Dinastias Chinesas, a Grécia Antiga e o Império Romano, aponta Chiavenato (2014), ao considerar as adversidades na garantia da sobrevivência, das dificuldades e limitações de recursos de cada época, todos estes povos deixaram vários legados para a humanidade, com ideias sobre a concepção de Administração.

Assim para Urwick (1976), apud Cunha *et al.* (2019), toda esta ancestralidade nos permite compreender a ideia de que “organização e gestão são tão antigas quanto às sociedades humanas”, fato esse que, segundo Chiavenato (2014), ao se perceber a construção dos grandes empreendimentos que marcaram a história da homem, como as pirâmides do Egito e a muralha da China, fica explícita a necessidade de planejamento e de organização em cada etapa da execução, lideradas por pessoas em posições de gestores para que as metas idealizadas fossem alcançadas.

Compreende-se que as organizações, ao se organizarem, têm como proposições a missão a que se destina e uma visão diante do futuro, com os objetivos e metas estabelecidos. Para atingir um propósito, necessita de recursos materiais e humanos, formados por um grupo de pessoas cujos esforços são, sobretudo, na intenção de atingir êxito naquilo que fora planejado. Assim, a maior parte das ações realizadas nas organizações é produzida e concretizada por intermédio das pessoas (PRÉVE, 2012).

Nesse sentido, para o funcionamento de uma organização, há de se ter em conjunto com os trabalhadores e uma equipe gestora, o que se leva a compreender que a gestão é essencial para que as organizações existam e atinjam seus propósitos perante a sociedade. Dessa forma, é necessário entender a gênese das organizações como um sistema de criação política, resultantes de um longo processo da civilização, tendo a Revolução Industrial como responsável pelo aparecimento da empresa e da gestão moderna, fenômeno esse iniciado no final do século XVIII e que se estendeu ao longo do século XIX, chegando até o início do século XX, contribuindo para significativas mudanças no contexto político, social e econômico de toda a sociedade (CHIAVENATO, 2004).

2.2 O gestor democrático e a gestão democrática: novos rumos

No desenvolvimento histórico onde o Brasil atravessou a luta pela democratização trouxe reflexões significativas para assegurar novos direitos ao campo da Educação. Nesse sentido, a Constituição Federal de 1988, no artigo 206, inciso VI, estabeleceu a Gestão Democrática no ensino público, na forma da lei (BRASIL, 1988). Mais adiante, em 1996, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9394, que expandiu o valor da gestão democrática, principalmente em seu art. 3, inciso VIII, [...] “a gestão democrática do ensino público, na forma da Lei e da legislação dos sistemas de ensino [...]”. (BRASIL, 1996). A respectiva Lei ainda especifica o seguinte:

Art. 14. Os sistemas de ensino definirão as normas da Gestão Democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios: I - Participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola; II - Participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes (BRASIL, 1996, p. 6).

Assim, de acordo com a LDB (1996), foi constituído o planejamento e a execução do Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado pela Lei nº10.172/2001. O PNE (2001- 2010), em sua linguagem, afirmava a necessidade quanto aos aspectos históricos, de diagnósticos, objetivos e metas direcionadas para todos os níveis e modalidades da educação, bem como para os profissionais do magistério e, sobretudo, para o financiamento e a gestão da educação (BRASIL, 2001).

Dessa forma, para a definição de uma escola democrática e participativa, o real desafio passará também pela capacidade e visão social de todos os envolvidos, uma vez que as mudanças para ocorrerem, não dependem apenas dos dispositivos legais, mas sobretudo de um envolvimento sistemático por parte de todos os personagens que participam da estrutura escolar, ainda mais, que se reconheçam como parte importante dessas mudanças, assumindo responsabilidades e

compromissos na articulação e na comunicação permanente entre seus envolvidos, cientes dos bons resultados que poderão vir a ter quando verdadeiramente se vivencia uma gestão democrática, atentos ao que colocara Paulo Freire (1996, p. 25) “[...] não se muda a “cara” da escola por portaria. Não se decreta que, de hoje em diante, a escola será competente, séria e alegre. Não se democratiza a escola autoritariamente”. Essa reflexão é muito desafiadora, pois mostra o caráter autoritário que historicamente foi construído os modelos de gestão escolar e, ainda hoje, tem suas marcas (CAETANO, 2016).

Por outro lado, era necessário qualificar o núcleo gestor e o grupo de professores. Nessa perspectiva, o Ministério da Educação realizou diversas ações a fim de contribuir para a implementação da Gestão Democrática. Alguns programas contribuíram para essa realização, como: o Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares, o Programa Nacional de Capacitação de Conselheiros Municipais de Educação e a Escola de Gestores, compreendidos como um espaço de reflexão crítica, que envolvia os seminários estaduais, regionais e internacionais (VOLSI; COELHO, 2017).

É fato que a visão de Gestão Democrática só teria êxito se, de fato, ocorresse no formato coletivo, na reflexão lógica, na perspectiva da mudança atenta, da capacidade de escuta, pois o modelo de gestor escolar autoritário, com o poder de cima para baixo, não resolveu ou reduziu os problemas da evasão escolar, muitos menos a garantia da aprendizagem significativa, só deixou raízes fortes que ainda reverberam em inúmeros modelos de gestão que ocorrem nos municípios cearenses.

Havia a necessidade de uma prática realmente democrática com participação ampla, com mecanismos de intervenção que promovessem a qualidade e a eficácia da gestão. Nesse sentido, as ações do diretor, deveriam ser modificadas, atentas ao que Paro (2005, p. 19-40) afirma: “[...] Não basta, entretanto, a necessidade de participação da população na escola. É preciso verificar que condições essa participação pode tornar-se realidade”. Isto é, assumir uma gestão colegiada em que haja espaço e voz para se atuar.

Nesse pensamento, faz-se necessário que todos os atores no processo educativo, com destaque para a gestão escolar, o corpo de professores e os conselhos escolares, percebam-se verdadeiramente como personagens de transformação social em que cada um saiba o seu papel e a sua capacidade de articulação e mediação transformadora.

Era uma esperança de novos tempos em que a “autonomia” deveria ser um propósito. Contudo, exercida com uma finalidade que propiciasse melhores condições para uma educação de qualidade, conforme a LDB - 9394, no artigo 3, inciso IX, quando estabelece “garantia de padrão de qualidade” (BRASIL, 1996).

Qualidade essa que, até hoje, vivemos em busca dentro da educação

pública brasileira, mas que envolve principalmente questões políticas como; desigualdade social, educação e saúde como direito, controle da violência, dentre outros. Envolve, também, questões quanto à organização, estruturação, gestão do trabalho escolar, articulação dos conselhos escolares, à formação dos professores às condições de trabalho, à saúde socioemocional do professor, aos processos de gestão da escola, dentre outras variáveis (BORGES, 2017).

Por outro lado, com a chegada do século XXI, a educação brasileira, ainda se estruturando quanto às mudanças com a nova LDB, o Ministério da Educação, em 1998, apresentou a síntese do relatório da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, intitulado Educação: um tesouro a descobrir, da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), o qual, segundo Oliveira; Moura e Silva (2012, p.402-403), “diz a importância do documento para que o país cumprisse as metas”.

É fato que esse relatório, elaborado desde 1994, só chegara ao Brasil cinco anos depois, ficando conhecido no seio educacional como relatório Delors. Trata-se de um documento ligado à Educação, que traz em sua essência as necessidades para a formação do cidadão do século XXI, em uma sociedade globalizada, com ênfase nas formas de educação desejadas e concebidas, na perspectiva da formação geral do estudante, sendo um documento presente em várias agendas internacionais.

Nesse contexto, como a educação pública está abraçada ao Estado, duas demandas seriam essenciais: a nova visão de gestão escolar e o motivo para formar sujeitos prontos ao novo modelo de produção para o mercado, ou seja, um cidadão com visão de mundo, que assume responsabilidades na perspectiva coletiva e individual, atento ao bem comum da humanidade e do desenvolvimento social.

3. Breve discussão sobre os quatro pilares da educação

Por outro lado, o relatório também apresentou uma estruturação educacional, considerando os quatro pilares fundamentais da educação do século XXI, a elencar: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser. Pilares estes que deverão ser os eixos norteadores para a formação cognitiva, social e emocional desse novo cidadão do século XXI (DELORS, 1998). Assim, ao apresentar as prerrogativas desses pilares, a comissão do relatório Delors (1998, p. 89-90) destaca:

De algum modo, para cada indivíduo, os pilares do conhecimento são: *aprender a conhecer*, isto é adquirir os instrumentos de conhecimento; *aprender a fazer*, para poder agir sobre o meio social; *aprender a ser*, a fim de participar e cooperar no coletivo em todas as atividades humanas; finalmente *aprender a ser*, eixo essencial que integra as três precedentes. Percebe-se que cada pilar traz em si um significado e pertinência de comportamento. Contudo a pesquisa irá se deter a

alguns pilares. O pilar aprender a fazer, segundo o qual, segundo Delors (1998, p. 31), tem como premissa:

Adquirir não só uma qualificação profissional, mas, de uma maneira mais abrangente, a competência que torna a pessoa apta a enfrentar numerosas situações e a trabalhar em equipe. Além disso, aprender a fazer no âmbito das diversas experiências sociais ou de trabalho oferecidas aos jovens e adolescentes, seja espontaneamente na sequência do contexto local ou nacional, seja formalmente, graças ao desenvolvimento do ensino alternado com o trabalho (DELORS, 1998, p. 31).

Isto é, preparar o estudante quanto às competências para o mercado de trabalho e saber conviver em quaisquer situações. Adiante, no *aprender a conviver*, o relatório Delors (1998, p. 31) propõe:

Desenvolver a compreensão do outro e a percepção das interdependências – realizar tarefas comuns e preparar-se para gerenciar conflitos – no respeito pelos valores do pluralismo, da compreensão mútua e da cultura de paz. Neste aspecto, aqui é destacada a importância da sociabilidade, da empatia, da cooperação, da harmonia e do respeito à diversidade (DELORS, 1998, p. 31).

Quanto ao *aprender a ser*, as premissas do relatório Delors (1988, p. 31) são:

Para desenvolver, o melhor possível, a personalidade e estar em condições de agir com uma capacidade maior de autonomia, discernimento e responsabilidade pessoal. Com essa finalidade, a educação deve levar em consideração todas as potencialidades de cada indivíduo: memória, raciocínio, sentido estético, capacidades físicas, aptidão para comunicar-se (DELORS, 1998, p. 31).

É fato que todas as propostas educacionais brasileiras, com seus respectivos currículos, foram influenciadas por esse movimento das urgências do *Relatório Delors* para um novo perfil na formação do cidadão, quando, diante de toda a subjetividade que é o ser humano, a necessidade dessa formação geral do estudante, a fim de se ter um futuro profissional diferenciado para as novas demandas do mercado de trabalho. Isto é, para além do cognitivo, destacados nos quatro pilares, o trabalho a ser efetivado quanto ao desenvolvimento das competências socioemocionais dos estudantes, tais como: trabalho em equipe, empatia, colaboração, cooperação, sociabilidade, harmonia, dentre outros, o que Goleman (1995) nomeara de Inteligência Emocional.

Entretanto, observa-se que, no citado relatório à Comissão, não é citada a presença do professor como um sujeito que também necessita ser trabalhado quanto ao desenvolvimento das suas emoções nesse diálogo permanente com a gestão escolar. Tal verdade fica evidenciada quando o relatório (DELORS, 1998, p. 20) destaca a relevância do trabalho do professor: “de qualquer forma, nenhuma reforma pode ser bem-sucedida sem a contribuição e a participação ativa

do professor, por esse motivo, a Comissão recomenda que se preste uma atenção prioritária social, cultural e material aos professores”.

Percebe-se que essa reflexão quanto aos cuidados com o professor traz alguns ganhos, no entanto, permanece a invisibilidade do professor como um sujeito de emoções que deve ser cuidado. Assim, considera-se a pauta das competências socioemocionais um trabalho que deve ser desenvolvido tanto para os estudantes, quanto para os professores, a fim de que se possa, de fato, ter uma gestão escolar democrática e participativa, cujo beneficiário maior serão todos os partícipes da organização escolar.

Nesse sentido, acredita-se que professores e estudantes, quando bem percebidos socioemocionalmente, terão acessos diferenciados no percurso acadêmico, gerando aprendizagem e bem-estar emocional a todos os envolvidos. E cabe, à pessoa do diretor da instituição escolar, nesta inter-relação com os professores, promover um conjunto de habilidades que envolvam um projeto no desenvolvimento da inteligência emocional, das competências sociais e da autorregulação dos sentimentos dos professores, principalmente neste cenário pandêmico pela Covid-19, por entendermos a sobrecarga emocional que este profissional tem que gerenciar diariamente no ofício do magistério.

4. Considerações finais

As instituições escolares são consideradas essenciais e para o desenvolvimento humano, tendo em vista ser o espaço virtuoso para as aprendizagens, sejam estas de domínio cognitivo ou socioemocional, a partir das trocas e interações sociais que são estabelecidas entre seus personagens. Assim, sabe-se da importância a ser atribuída as emoções, entre os membros deste ambiente, principalmente à equipe de professores, ao reconhecer as adversidades pelas quais passam esses profissionais em suas práticas pedagógicas, o que exige do professor ter a inteligência emocional, com capacidade de gerenciar as próprias emoções.

Por outro lado, esses profissionais necessitam de ações pontuais e contínuas, a fim de prevenir esse estado de desequilíbrio mental, advindo das rotinas profissionais, o que por conseguinte recairá sobre sua práxis, interferindo diretamente em suas esferas da instituição escolar e, seguidamente, na própria saúde mental do professor.

É necessário, pois, que a gestão escolar pense nesse profissional como sujeito que necessita também ser emocionalmente cuidado, na perspectiva de ações específicas que desenvolvam a inteligência emocional, visto que está trabalhando com pessoas de diferentes ações comportamentais e expectativas, com uma sobrecarga mental enorme, que aumentou exponencialmente no contexto pandêmico pela Covid-19.

As bases teóricas que sustentaram a nossa investigação destacaram que os modelos de gestão escolar ainda hoje trazem os processos histórico-cultural as marcas da influência tradicional e a personificação do modelo burocrático, com maior acentuação na gestão escolar pública.

Sobretudo ficou muito claro na gestão escolar pública em que a equipe gestora segue o modelo estabelecido pela instância maior, a Secretaria Municipal de Educação (SME Altaneira) e não se posiciona criticamente e por não se posicionar, não cria alternativas, em uma perspectiva participativa de gestão, apenas reproduz o que já foi posto, e com isso todos saem perdendo e mais adoecidos emocionalmente, ou seja a equipe de gestão, os professores.

Referências

- BORGES, Felipe Augusto Fernandes. Educação do indivíduo para o século XXI: o relatório Delors como representação da perspectiva da UNESCO. **Revista LABOR**, v. 1, n. 16, p. 12-0, mar. 2017. Disponível em: <http://www.periodicos.ufc.br/labor/article/view/6504>. Acesso em: 5 out. 2022.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: Secretaria da Educação Básica. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79601- anexo-texto-bncc-reexportado-pdf-2&category_slug=dezembro 2017-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79601- anexo-texto-bncc-reexportado-pdf-2&category_slug=dezembro%202017-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 12 nov 2022.
- BRASIL. Presidência da República. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, Casa Civil, 1988.
- CEARÁ (Estado) Secretaria de Educação. **Resolução nº 414/2006**. Governo do Estado do Ceará - Conselho de Educação do Ceará. Disponível em: <https://www.cee.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/49/2011/08/RES-0414-2006.pdf>. Acesso em: 14 out. 2022.
- DELORS, Jacques (org.). **Educação: um tesouro a descobrir**. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. UNESCO, 1999. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590_por. Acesso em: 10 abr. 2021.
- GOLEMAN, Annie Mckee Daniel; BOYATZIS, Richard. **Os novos líderes: a inteligência emocional nas organizações**. Lisboa: Gradiva, 2007.
- INSTITUTO Ayrton Senna (IAS). **Competências socioemocionais: material para discussão**. [online], Rio de Janeiro, 2014. Disponível em: https://institutoayrtonsenna.org.br/content/dam/institutoayrtonsenna/radar/estante-educador/COMPET%C3%80NCIAS-SOCIOEMOCIONAIS_MATERIAL-DE-DISCUSS%C3%83O_IAS_v2.pdf. Acesso em: 12 abr. 2021.
- OLIVEIRA, Caroline Mari; MOURA; Kethlen Leite; SILVA, Irizelda Martins de Souza e. Relatório Delors e Relatório Cuéllar: desmistificando a diversida-

de cultural e a educação na política educacional brasileira a partir da década de 1990. **Rev. Visão Global**, Joaçaba, v. 13,n. 2, p. 397-418, jul./dez. 2010. Disponível em: <https://www.sumarios.org/artigo/relat%C3%B3rio-delors-e-relat%C3%B3rio-cu%C3%A9llar-desmistificando-diversidade-cultural-e-educa%C3%A7%C3%A3o-na>. Acesso em: 04 jun. 2021.

PARO, Vitor Henrique. **Administração escolar**: introdução crítica. São Paulo: Cortez, 1988.

PRÉVE, Altamiro Damian. **Organização, sistemas e métodos**. UFSC/CSE/CAD, 2012. Disponível em: <http://portal.cad.ufsc.br/files/2010/04/apostila-2013.02-OSM.pdf>. Acesso em: 30 abr. 2020.

YIN, Robert K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. Porto Alegre: Bookman, 2011.

VOLTA ÀS AULAS PRESENCIAIS NO CENTRO DE ENSINO ESPECIAL SÃO VICENTE DE PAULO – TRINDADE GO: MOMENTO DE TRANSFORMAÇÃO, INOVAÇÃO, SUPERAÇÃO E MOTIVAÇÃO

Marilene de Macedo e Silva¹

Tereza Borges de Jesus Rodrigues²

Vinicius Borges Silva³

Histórico do Centro de Ensino Especial São Vicente de Paulo

O CEESVP foi fundado em 1963 com proposta pedagógica norteadada pela SEE em consonância com regimento interno da instituição VSJBC. A escola apresenta como objetivo oferecer educação especial de qualidade, pautada nas necessidades básicas e pedagógicas do público-alvo do ensino especial. Ela é dirigida pelas Irmãs Filhas da Caridade, funciona nos turnos matutino e vespertino, com 339 educandos matriculados, sendo eles internos, moram na instituição, e externos, moram no município de Trindade e cidades circunvizinhas. Por ser escola conveniada, não recebe verbas dos governos municipal, estadual e federal, é mantida pela própria entidade. Atualmente são 32 professoras e 5 servidores administrativos. O governo municipal oferece 4 professoras para atuarem na modalidade de estimulação precoce I e II em ambos os turnos. Os profissionais são graduados na área de educação e especialização no Ensino Especial, Educação Inclusiva, Psicopedagogia e Atendimento Educacional Especializado (AEE) e mestre em educação. O público-alvo é composto por alunos com deficiência intelectual e/ou múltiplas (física, motora, visual, auditiva e TEA) nas modalidades:

-
- 1 Graduada em Pedagogia (FECHA), Especialista em Planejamento Educacional (UNIVERSO), Atendimento Educacional Especializado (AEE) (UFMS), Cursando Especialização em Análise do Comportamento (CBI). Professora da Rede Estadual de Educação de Goiás. Marilene_macedo10@hotmail.com.
 - 2 Graduada em Educação Física (UEG); Mestre em Educação (UDS); Especialista Educação Física Escolar (UEG); Especialista em Psicopedagogia e Educação Inclusiva (Faculdade Aphoniano); Professora da Rede Estadual de Ensino do Estado de Goiás e Rede Municipal de Goiânia; terezaborgeslinda74@gmail.com.
 - 3 Graduado em Geografia (PUC – Goiás); Especialista em Educação Ambiental (FAEL); Professor da Rede Estadual de Ensino do Estado de Goiás.

Estimulação Precoce I e II, Ensino Fundamental I e Ensino Fundamental I Específico, Ensino Fundamental II Específico e Educação Especial de Jovem e Adulto (EEJA) com idades entre zero a idade adulta.

Quadro1: total de discentes do CEESVP

Turno	Modalidade de Ensino	Nº de turmas	Quantidade	Faixa etária
Matutino	Estimulação Precoce I	1	14	0 a 3 anos e 11 meses
	Estimulação Precoce II	1	9	4 a 5 anos e 11 anos
	Ensino Fundamental I	2	26	7 a 14 anos
	Ensino Fundamental I Específico	3	19	7 a 14 anos
	Ensino Fundamental II Específico	2	12	12 a 28 anos
	Ensino Fundamental II	5	62	14 a 40 anos
	EEJA I Etapa	3	35	25 a 50 anos
Total matutino: 177 alunos				
Vespertino	Estimulação Precoce II	1	8	4 a 5 anos e 11 anos
	Ensino Fundamental I	2	26	7 a 14 anos
	Ensino Fundamental II	3	36	14 a 40 anos
	Ensino Fundamental I Específico	2	10	7 a 14 anos
	Ensino Fundamental II Específico	2	12	12 a 28 anos
	EEJA	5	70	25 a 50 anos
Total vespertino: 162 alunos				
Total de alunos (a) matriculados CEESVP: 339 alunos				

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Conheça a Vila São José Bento Cottolengo

A Vila São José Bento Cottolengo, fundada dia 11 de fevereiro de 1951 no município de Trindade GO, por um padre redentorista, Gabriel Vilela, administrada pela Igreja Católica, é uma obra de caridade cristã, exemplo da propagação do Evangelho de Jesus na prática. É a maior instituição filantrópica do Centro – Oeste. Sua missão é promover vida com qualidade para a pessoa com deficiência. Ela é composta por:

- Centro de Ensino Especial São Vicente de Paulo.
- Capela: onde realiza celebrações religiosas aos pacientes internos e comunidade.
- Hospital São Cottolengo: atende aos pacientes internos da instituição e

população externa do município local e outros da região, é reconhecida como referência em tratamentos da medicina auditiva, física, motora, psicológica, neurológica pelo Sistema Único de Saúde (SUS), convênios e particulares.

- Centro Especializado em Reabilitação III (CER III) que conduz o Programa Reabilitar pactuado com o SUS e atende 135 municípios goianos realizando liberação de órteses, próteses e medianos que auxiliam na locomoção aos usuários do SUS.

- 10 unidades de internação permanentes: das quais residem 334 pacientes com assistência médica e enfermagem de 24 horas, além dos atendimentos: psicólogo, fonoaudiologia, fisioterapia motora e respiratória, nutrição, serviço social, terapia ocupacional, educação física, farmácia, atendimento odontológico. Conheça cada uma delas:

1. Unidade João Paulo (UJP): residem 33 internos na faixa etária de 21 a 65 anos, apresentam deficiências múltiplas (intelectual, visual, física, motora e neurológica) são cadeirantes e com dificuldade na deglutição.

2. Unidade Menino Jesus e Virgem Poderosa (UMJ): residem 24 internos de ambos os sexos, 10 do sexo feminino e 14 do sexo masculino, de zero a dezoito anos. Apresentam doenças neurológicas, limitação motora e cognitiva e dificuldade na deglutição.

3. Núcleo de Integração e Convivência (NIC): residem 54 internas na faixa etária de 22 a 83 anos, apresentam deficiências intelectual moderada e/ou múltiplas, semi – independência na realização das atividades da vida diária (AVD).

4. Unidade Nossa Senhora Aparecida (UNSA): residem 30 internas na faixa etária de 20 a 51 anos. Apresentam deficiência intelectual, patologia neurológica, compreendem e expressão seus desejos diante dos fatos, são cadeirantes e poucas deambulam com dificuldade necessitando de auxílio, dificuldade na deglutição e são dependentes quanto ao autocuidado.

5. Unidade São José (USJ): residem 30 internas na faixa etária de 21 a 89 anos de idade, são cadeirantes, dependentes no autocuidado, apresentam deficiências múltiplas (cognitiva, motora, física, visual, auditiva, linguagem e comunicação), outras patologias neurológicas e dificuldade na deglutição.

6. Unidade Santa Catarina (USC): residem 30 internas na faixa etária de 20 a 66 anos de idade, apresentam deficiências múltiplas (intelectual, auditiva, visual, motora e TEA) e outras patologias psiquiátricas, são dependentes e semi - dependentes na realização das atividades da vida diária.

7. Unidade Santa Tereza (UST): residem 32 internas com idade de 22 a 57 anos, apresentam deficiências múltiplas (intelectual, visual, auditiva,

motora e TEA) e patologias psiquiátricas, são andantes.

8. Unidade Santa Luíza (USL): residem 31 internas na faixa etária de 34 a 93 anos, apresentam deficiências múltiplas (intelectual, visual, física, motora, auditiva) a maioria é cadeirantes e/ou necessita de auxílio na locomoção e também dificuldade na deglutição.

9. Unidade Padre Pelágio (UPP): residem 35 internos na faixa etária de 22 a 83 anos, apresentam deficiências múltiplas (intelectual, física, motora, visual e auditiva), são cadeirantes, dificuldade na deglutição e dependentes no autocuidado.

10. Unidade São Clemente (USC): residem 35 internos na faixa etária de 20 a 68 anos, apresentam deficiências múltiplas (intelectual, física, motora, visual e auditiva) e outras patologias neurológicas. São dependentes quanto o autocuidado.

Histórico da pandemia Covid 19

Em dezembro de 2019, em Wuhan, cidade da China, incidiu um surto de doença respiratória classificada por Covid 19. O vírus alastrou ligeiramente por todas as nações. Em março de 2020 a Organização Mundial de Saúde (OMS) constatou como pandemia e o Ministério da Saúde determinou emergência de saúde pública, elaborando o Plano de Contingência Nacional para Infecção Humana pelo Novo Corona Vírus (Covid 19). Seguindo as exigências do plano de contingência nacional, o governo do Estado de Goiás estruturou o planejamento para o enfrentamento da doença para os municípios goianos a fim de reduzir o impacto do Covid-19 em todo o estado. Foram traçadas metas, criado protocolos que foram apresentados a população goiana. Cada município elaborava seu plano seguindo as diretrizes do estado e a especificidade de sua região. Uma das medidas apresentadas, foi a substituição das aulas presenciais pelo sistema REANP através do decreto 13/03/2020 n° 9633 e no caso das escolas especiais, esta modalidade de ensino permaneceu até o final do ano de 2021, justificado pelo fato do público-alvo apresentar comorbidades e também pela ocorrência de momentos de instabilidade em decorrência a essa doença como: inúmeras mortes, internações, sobrecarga na saúde e atraso, no início da vacinação.

Em 2022 foi solicitado a SEE que as escolas especiais retornassem as aulas presenciais, visto que, as mesmas permaneceram muito tempo na modalidade remota de ensino, causando prejuízos severos a sua clientela. Iniciou-se o ano letivo com estudos referente ao retorno das aulas presenciais. Foi realizado uma palestra com a técnica da Instituição Vila São José Bento Cottolengo seguindo as orientações do protocolo de biossegurança da instituição e da Secretaria Estadual de Educação. Esse momento foi de encorajamento ao retorno as aulas, mesmo

porque a vida segue normalmente, com medidas de segurança. Ficou claro na fala da palestrante, a importância da vacinação, momento de confiar na ciência, isso fica evidente na redução de mortes e ocupação em leito hospitalar, mesmo que exista os negacionistas. O negacionismo é histórico, sempre houve pessoas negando o conhecimento científico. A escola realizou estudo com o coletivo de professores do Plano Estadual de Contingência Para o Enfrentamento da Doença pelo Coronavírus (Covid – 19). Foi definido que posteriormente seria marcado reunião com os responsáveis dos alunos para que possam compreender e cumprir os protocolos, lembrando a importância de cada um na saúde coletiva. Isso ficou evidente no Protocolo de Biossegurança Para o Retorno das Atividades nas Instituições de Ensino do Estado de Goiás (2021) pág. 10

as ações propostas visam minimizar os impactos da pandemia da COVID19 e possibilitar a manutenção do processo de ensino em Goiás, com as devidas orientações para prevenir, controlar e mitigar a propagação do novo coronavírus. O retorno às atividades presenciais deverá ocorrer de forma gradual e atendendo às normas de biossegurança, para que estudantes, professores, servidores e colaboradores possam retornar suas atividades com segurança.

Assim que foi autorizada a vacinação para o grupo de professores, a Secretaria da Educação de Goiás fez levantamento desses profissionais atuantes na rede, que vacinaram a primeira e segunda dose. No CEESVP teve 100% de adesão, isso porque a instituição cumpre regularmente a agenda da vacinação nacional com os internos, funcionários da Vila e da escola São Vicente. Medidas preventivas adotadas pela Vila seguindo as orientações da vigilância sanitária municipal de Trindade, estadual e Secretaria de Estado da Educação:

Papel da escola na biossegurança

A escola deverá elaborar documento de biossegurança de acordo com sua realidade e atendendo as exigências das entidades competentes. Informar a comunidade local quanto ao documento de biossegurança construído pela escola. Selecionar profissionais da unidade educacional, de diferentes funções, para monitoramento os cumprimentos dos protocolos de biossegurança adotadas na mesma, tendo como representantes para cada turno: 1 professora, 1 familiar, 1 aluno (a), 1 administrativo. Adaptar a escola de acordo com as exigências da biossegurança com sinalização no chão, cartazes orientando quanto os protocolos a serem seguidos. O ambiente escolar será restrito aos alunos e funcionários. Obrigatoriedade do uso de máscara, preferencialmente descartáveis e será trocada de 2 em duas horas. Adaptar local de pendurar as mochilas na sala de aula, evitando colocá – las no chão. Abastecer diariamente o local do álcool em gel fixado nas

paredes. Eles foram implantados na instituição desde o surto do vírus H1N1. Usar os dois portões da escola para entrada e saída da escola de forma escalonada e sentido único com sinalização. Colocar lixeiras tampadas na escola como: banheiros, salas de aula, corredores com tampas e abrir com o pedal. Manter o ambiente escolar limpo e arejado. Limpeza da sala após troca de turno. Montar cronograma de entrada e saída da escola em portões e horários diferentes. Aferir a temperatura do aluno, funcionário e familiar que for entrar na escola. Cronograma de lanche dos alunos, professores e momento da troca. Lancher em local aberto. Retorno das aulas presenciais com 50% dos alunos em dias alternados.

Papel das professoras na biossegurança

Realizar levantamento dos alunos que optarem ao retorno das aulas presenciais. Informar se o aluno tomou as duas doses da vacina e a dose do reforço. Manter o grupo de WhatsApp ativo, informando as famílias e/ou responsáveis quanto aos protocolos de retorno as aulas presenciais. Colocar a máscara suja em saco de papel para evitar a proliferação do vírus. Distanciamento de um metro entre os alunos e 2 entre alunos e professora. Caso professora necessita tocar no aluno, usar luvas, vestimentas apropriadas. Usar luvas, máscaras, jaleco quando estiver com o aluno, evitando contato com saliva ou secreção nasal. Quando tocar no aluno com a luva, ela deverá ser desprezada na lixeira. A lixeira precisa permanecer fechada e abrir com pedal. Professor necessita ter seu copo ou garrafinha para tomar água. Usar jaleco no ambiente escolar. Não poderá transitar fora da escola com o jaleco. Quando retirar o jaleco pra resolver algo dentro da instituição, deverá pendurar no suporte e quando encerrar o expediente, colocar no saco plástico e amarrar. Usar máscara cobrindo boca e nariz. Não retirar a máscara quando for tossir ou espirrar. Uso de óculos, máscara, avental ou jaleco quando houver risco de contato sanguíneo, secreções, protegendo: boca, nariz e olhos. Manter o grupo de WhatsApp por turma para fins de comunicação entre escola e família. Fazer levantamento dos educandos em que a família e/ou responsável optaram pela aula presencial, vacinaram a primeira e segunda dose. Montar apostila de acordo com o nível e proposta pedagógica para os alunos em que as famílias e/ou responsáveis optarem pelas aulas remota ou híbrida. Orientar quanto o momento de troca de máscara. Uso de sapato fechado na escola. Não usar adornos (brincos, alianças, relógio, colares) no local de trabalho (exigência da instituição).

Papel das famílias na biossegurança

Os familiares entregam os filhos na sala, quando necessário e fica proibido

permanecer no local, exceto casos de troca e alimentação parenteral. Será feito cronograma de trocas e alimentação para os responsáveis que necessitam acompanhar o (a) estudante. O aluno deverá ter seu próprio copo. Levar na mochila: copo, aparelho de roupa para troca, embalagem para colocar as roupas de trocas e máscaras. Usar máscara cobrindo boca e nariz. Não retirar a máscara quando for tossir ou espirrar. O aluno deverá permanecer em casa quando tiver sintomas de gripe, febre e diarreia. A escola deverá ser comunicada caso haja suspeita ou confirmação da contaminação do aluno ou familiar próximo por covid-19.

Normas de segurança para os educandos

Não tocar nas mãos dos colegas. Manter distanciamento físico de um metro. Não compartilhar objetos de uso pessoal como: copo, talheres, materiais escolares (lápiz, borrachas, apontador). Não colocar mochila e pertences no chão. Levar máscara extra para escola e colocar a suja no saco de papel, evitando a proliferação. Lavar as mãos com água e sabão corretamente e secar com papel toalha. Usar álcool em gel 70% constantemente. Usar máscara cobrindo boca e nariz. Não retirar a máscara quando for tossir ou espirrar. Quando tocar na máscara, higienizar as mãos.

Breve histórico H1N1 na Vila São José Bento Cottolengo

Em março de 2018 ocorreu uma epidemia da Influenza A, causada pelo vírus H1N1 na Vila São José Bento Cottolengo, mesmo com os internos vacinados, a vacina tem durabilidade de 6 a 12 meses, na época, a entidade contava com 328 internos com vulnerabilidade social, deficiências múltiplas (cognitiva, física, motora, transtornos psiquiátrico entre outras) nas diferentes fases do desenvolvimento humano (infância, juventude, adulto e velhice) 20 contraíram a doença e 12 vieram a óbito com complicações em decorrência a doença. A fase crítica da epidemia foi de 24/02 a 05/03/2018 para atravessar essa crise, a Instituição contou com colaboração da vigilância sanitária do município de Trindade e do estado de Goiás. Os sintomas apresentados foram; febre, mal estar e complicações respiratórias. Essa situação deixou muitas pessoas assustadas como os pacientes da instituição, moradores de Trindade e pacientes de cidades vizinhas que vem diariamente para estudar ou realizar tratamentos médicos e terapêuticos. De acordo com orientações das entidades competentes, a população não precisava ter pânico, era fato isolado e todos deveriam seguir os protocolos de segurança: evitar aglomerações principalmente crianças pequenas, gestantes e idosos. Higienizar as mãos com água e sabão, principalmente ao chegar da rua, usar de álcool nas mãos, máscaras descartáveis, quando tossir ou espirrar, usar lenço de papel. Procurar médico

quando estiver com sintomas de febre alta, falta de ar e dor no corpo. No caso dos internos, foi suspenso as aulas presenciais, passeios, missas e os mantiveram isolados na unidade em que residiam. Cada profissional deveria permanecer na unidade em que atua, sendo proibido transitar pela instituição, pacientes diagnosticados ou com suspeita, deveriam permanecer isolados.

Na época, a notícia foi bastante divulgada pela mídia e ocasionou muitos problemas internos: a instituição sobrevive de doações e como foi suspenso as visitas por orientação da vigilância sanitária local e estadual, as contribuições reduziram significativamente, gerando assim, dificuldade financeira. A Vila tem inúmeros gastos com alimentação, pagamento de funcionários, fraudas descartáveis, alimentos especiais para os pacientes que usam sonda para alimentar, produtos de limpeza. Essa situação aumentou os custos com material de limpeza, luvas, máscaras, isolamento dos pacientes contaminados. Foi realizada parceria com emissoras de televisão e artistas goianos que ajudassem a Vila a superar essa crise, fazendo um apelo para que os doadores voltassem a contribuir com a instituição. Quando ocorreu a pandemia da Covid-19, a instituição já havia passado por essa experiência, que contribuiu para a equipe organizar rapidamente protocolos de biossegurança, evitando a disseminação do vírus nas unidades de internação. A eficácia destes protocolos, ficou evidente ao constarmos poucos casos de contaminação entre os internos e nenhum caso de óbito.

Importância do retorno às aulas

Após a adoção do Sistema REANP por 2 anos, há agora a expectativa por parte de toda a comunidade, sejam os alunos, suas famílias e funcionários da escola e da Vila para o retorno presencial das aulas. Esta expectativa fica clara nos depoimentos dos funcionários, aluno que acompanhavam os alunos.

Professora do Centro de Ensino Especial São Vicente de Paulo: “A escola para nossos alunos, é um lugar de aconchego, aprendizagem e amor, onde ele é visto como cidadão, produtivo, capaz, respeitado e valorizado, não existe preconceito e diferença, todos andam de mãos dadas.”

Psicóloga da Instituição VSJBC: ‘Frequentar a escola para nossas pacientes internas é maior alegria. É onde se sentem empoderadas, podem mostrar suas potencialidades e se interagem com a comunidade. É realizada semanalmente chamada de vídeo pelo Google Meet com as professoras da escola e elas aguardam ansiosamente esse dia. É momento de alegria e emoção”.

Estudante interna da instituição: “Saudade da escola, colegas e todo mundo. Rezo todo dia para acabar a gripe e voltar as aulas. A gente faz tarefas. É ruim ficar sem ir pra escola. Muito triste sem aula, sem escola”.

Considerações finais

A pandemia de Covid-19 trouxe inúmeras barreiras: famílias enlutadas, desemprego, aumento da desigualdade social, ansiedade, incertezas. Contudo, a instituição que é católica, nunca desistiu, tendo fé e esperança que, em algum momento, o Deus vivo faria com que este momento difícil e desafiador passasse. Esta fé e esperança ficaram claras quando, antes da Covid-19, na endemia de H1N1, a qual foi mais mortal e infecciosa do que a Covid-19, a instituição sempre lutou e confiou na superação deste problema.

O fechamento do atendimento presencial na escola, deixou explícito a importância da instituição escolar na vida de todos os envolvidos no processo de ensino aprendizagem. A inovação e a superação estão sendo colocadas em prática para que haja o retorno presencial o mais breve possível. A escola está engajada na preparação deste retorno com um ambiente de paz, tranquilidade, amor, afeto e segurança. Isso ficou evidenciado nos depoimentos dos profissionais da instituição, da escola, das famílias e responsáveis que fazem parte da comunidade educacional.

Referências

BRASIL. **Diretrizes para protocolo de retorno às aulas presenciais. Conselho Nacional de secretários de Educação, junho de 2020.** Brasil. Ministério da Saúde. Agência Nacional de Vigilância Sanitária. Orientações Gerais - Máscaras faciais de uso não profissional. Brasília: Ministério da Saúde, 2020.

_____. **Orientações para Retomada Segura das Atividades Presenciais nas Escolas de Educação Básica no Contexto da Pandemia da COVID19.** Brasília: Ministério da Saúde, 2020.

G1. **Vila São Cottolengo registra 15ª morte em dois meses; vítima havia se curado de H1N1.** Goiânia: G1, 2018. Disponível em: <https://g1.globo.com/go/goias/noticia/vila-sao-cottolengo-registra-15-morte-em-dois-meses-vitima-havia-se-curado-de-h1n1.ghtml>. Acesso em: 29 jan. 2022.

Goiás. Secretaria de Estado da Saúde. **Plano Estadual de Contingência para o Enfrentamento da Doença pelo Coronavírus (Covid-19).** Goiânia: 2020.

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

_____. Secretaria de Estado de Educação e Cultura. **Projeto Político Pedagógico.** Trindade: 2021.

JEDUCA. **[Webnário] Retomada das aulas presenciais: perspectivas no Brasil e experiências internacionais.** Jeduca: Brasil, 2020. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=_ta1qMixdA4. Acesso em: 29 jan. 2022.

JORNAL OPÇÃO. Secretaria diz que surto de H1N1 na Vila São Cottolengo está controlado. Brasil: Jornal Opção, 2018. Disponível em: <https://www.jornalopcao.com.br/ultimas-noticias/secretaria-diz-que-surto-de-h1n1-na-vila-sao-cottolengo-esta-controlado-119595/>. Acesso em: 29 jan. 2022.

SIEEESP. Congresso Internacional de Volta às Aulas 2 – Parte 1. SIEEESP: Brasil, 2021. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=cPGVoLp-0P6o>. Acesso em: 29 jan. 2022.

UNDIME. Como voltas às aulas nas escolas? O que devemos e podemos fazer? Undime: São Paulo, 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=s3H8grAMEgg>. Acesso em: 29 jan. 2022.

EDUCAÇÃO ESPECIAL E ESCOLARIZAÇÃO: CONTEXTO HISTÓRICO E PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Bruna Tenorio Batista¹

Djanira de Sousa Paraense²

Julianny da Costa Cardoso³

Maria Ivaneide Matos dos Santos⁴

Monalisa Cardoso Bahia⁵

Introdução

Ao longo do tempo, as movimentações para a inclusão escolar foram se intensificando de forma a serem criadas novas leis que pudessem contribuir para a área. Esta luta veio ganhando forças e obteve resultados positivos nas políticas públicas educacionais para alunos com deficiência, com isso, destaca-se o Atendimento Educacional Especializado- AEE, visto como um poderoso instrumento inclusivo no meio educacional.

De acordo com Santos (2008) incluir não é apenas inserir pessoas em ambientes escolares, de saúde, lazer e trabalho implica também acolher todas as pessoas de um determinado grupo, independentemente de suas especificidades e considerar que todos são singulares, diferentes uns dos outros sem serem categorizados.

A educação inclusiva está colocada como compromisso ético-político, que implica garantir educação como direito de todos. É necessário destacar que em uma democracia plena, quantidade é sinal de qualidade social e, se não tem quantidade total atendida não tem qualidade. (PRIETO; MANTOAN, 2006, p.45)

-
- 1 Mestranda pela Universidade Federal do Pará. Graduada em Licenciatura plena em Pedagogia (UFPA) E-mail: brunabatista021@yahoo.com.br.
 - 2 Licenciada em Pedagogia pela Universidade do Estado do Pará (UEPA). Especialista em educação especial inclusiva pela FAETE.
 - 3 Licenciada em pedagogia pela Universidade do Estado do Pará (UEPA). Especialista em educação especial inclusiva pela FAETE. Especialista em Psicopedagogia clínica e institucional.
 - 4 Licenciatura Plena em Pedagogia pelo centro universitário Leonardo Da Vinci.
 - 5 Licenciada e pedagogia pela Universidade do Estado do Pará (UEPA). Especialista em educação básica de ensino na UEPA.

Pelo espósto, nota-se que a discussão acerca da inclusão tem sido proclamada em todos os níveis políticos, sociais e econômicos. O Atendimento Educacional Especializado é um espaço inovador para a educação especial na perspectiva da inclusão, trata-se de uma modalidade de ensino não substitutiva à escolarização ofertada, prestado de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos matriculados na rede pública de ensino regular (BRASIL, 2008).

Como suporte teórico e metodológico, fizemos uso da Pesquisa Bibliográfica, que segundo Lakatos e Marconi (2003, p.186):

[...] é aquela utilizada com o objetivo de conseguir informações e/ou conhecimentos acerca de um problema, para o qual se procura uma resposta, ou de uma hipótese, que se queira comprovar, ou ainda, descobrir novos fenômenos ou as relações entre eles.

A fundamentação teórica da pesquisa deu-se a partir da leitura de artigos e obras sobre Leis e Decretos Federais a respeito da inclusão de alunos com deficiência, assim como, alunos com TEA mais especificamente. Além disso, autores como, Orrú (2012), Santos (2008) e Mantoan (2003) e outros, os quais contribuíram para nosso embasamento teórico

Esta pesquisa traz uma abordagem da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, por meio de um recorte histórico da educação especial no Brasil. Em seguida faz-se um aparato das Leis e Decretos Federais que contribuem para o processo da inclusão dos alunos com TEA e as diversas deficiências.

1- Histórico da inclusão no Brasil

A Educação Especial vem sofrendo várias modificações com o passar dos anos, assim como a sociedade, através de acontecimentos históricos e atitudes humanas. O desenvolvimento da educação especial depende muito da cultura de cada povo e de sua evolução. Podemos citar as políticas públicas como um fator da evolução da educação especial.

Segundo Pessotiti (1984) não havia nenhum auxílio ou atendimento as pessoas com deficiência antes das políticas públicas. No início, crianças nascidas com algum tipo de deficiência eram mortas ou abandonadas. Já na era cristã, essas pessoas eram consideradas dignas de piedade e em alguns mosteiros ou conventos, elas eram acolhidas (BUENO, 1993).

Os primeiros indícios de educação para pessoas com deficiência foram no século XVI, onde alguns médicos e pedagogos fizeram alguns estudos e constataram que pessoas com deficiência poderiam ser educadas. Porém, essa educação “se restringiu basicamente aos filhos da nobreza e nascentes da burguesia enriquecida, os quais puderam usufruir da sua condição de membros da elite” (CARVALHO; ROCHA; SILVA, 2006, p.46). Infelizmente os filhos da classe proletária continuaram

sem o atendimento, sem direitos e esquecidos pela sociedade, fato que se arrastou até o século XIX, no qual o direito dos homens a igualdade e cidadania foram mudando e, a partir desse século começou a levar-se em conta a inserção de pessoas com deficiência a participarem de alguns grupos sociais.

No ano de 1994 houve uma conferência mundial na cidade de Salamanca na Espanha, nomeada como “Conferência Mundial Sobre Necessidades Educacionais Especiais” que resultou na formulação da Declaração de Salamanca, a qual teve o objetivo de fornecer diretrizes básicas para a formulação e reforma de políticas e sistemas educacionais de acordo com o movimento da inclusão social.

Com base na Declaração de Salamanca, foi criada a lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB nº 9.394/1996) em 1996, afirmando a responsabilidade de incluir as pessoas com qualquer tipo de deficiências, no sistema educacional brasileiro.

No Brasil, se tratando das políticas públicas de inclusão, as primeiras leis de inclusão deram-se através da Constituição Federal (1988) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB/9.394/96). Segundo Mazzota (2005) a primeira fase da educação especial no Brasil começou em 1954, onde as instituições, institutos e casas de atendimentos a pessoas com deficiência eram financiadas por iniciativas particulares, um exemplo é a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE). A segunda fase aconteceu de 1957 a 1993, onde o governo passa a financiar a criação de atendimentos educacionais em instituições estudantis e a criação de campanhas a favor da inclusão social das pessoas com deficiência.

De 1960 a 1980 são intensificados os movimentos sociais em defesa dos direitos humanos, a partir disso, as primeiras crianças foram aceitas em classes comuns e salas especiais de algumas escolas (MENDES, 2006).

Em 1988 foi aprovada a Constituição Federal que tem como principal fundamento o direito à cidadania e a dignidade da pessoa humana. No inciso IV, do art. 3º afirma que: O direito de todos serem tratados “[...] sem preconceito de origem, raça, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” (BRASIL, 1988, p. 13). Neste artigo da constituição federal afirma-se de forma clara o direito de todos os cidadãos brasileiros. Através da mesma, os direitos das pessoas com deficiência se fortaleceram, e neste mesmo ano, entrou em vigor a Lei nº 7.853 que dispõe sobre o apoio às pessoas com deficiência e sua integração social.

De acordo com Pletsch (2011), no Governo Lula (2003 – 2010) as políticas de inclusão foram extremamente ampliadas. Sendo que, em 2003 o MEC implantou o programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade, o qual tinha objetivo de formar professores e gestores para a efetivação da transformação do sistema educacional para ser inclusivo. Em 2007, o MEC lança o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), aprovado pelo decreto 6.094/07 o qual implica na “[...] garantia do acesso e permanência, no ensino regular e

o atendimento as necessidades educacionais especiais dos alunos, fortalecendo seu ingresso nas escolas públicas” (Brasil, 2010, p. 17).

Nessa perspectiva, houve o avanço com a criação do Decreto nº 6.571/2008 que destaca o apoio financeiro e apoio técnico para implementação do Atendimento Educacional Especializado (AEE). O mesmo é responsável pela elaboração e organização dos recursos pedagógicos e de acessibilidade para a eliminação de barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas, atendendo de forma suplementar e complementar ao ensino regular. No mesmo ano foi criada a Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, com o objetivo de assegurar a inclusão escolar dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

Em 2010 foi criada a Resolução nº 001 que se refere às normas para o ensino no estado do Pará. Em seu capítulo VIII, trata-se da Educação Especial e assegura aos alunos com deficiência, metodologias e alternativas de atendimento diferenciado que venha a suprir a necessidade de cada um com o intuito de trabalhar suas particularidades e desenvolver suas habilidades possíveis, visto que, o estado tem o dever de oferecer e garantir a integração do aluno com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades, em caso de necessidade de auxílio terapêutico é dever do estado fornecer os profissionais necessários para o aluno e dever da família acompanhar o aluno até a terapia, sempre com o objetivo de incluir os alunos com deficiência e aprimorar suas capacidades dentro de suas condições específicas (CEE, 2010)

Em 2012, a Presidenta da República, Dilma Rouseff aprovou a Lei 12.764/2012 (Lei Berenice Piana). A lei discute, exclusivamente, a questão da pessoa com autismo e sua formulação se deu decorrente a luta das famílias pelo direito dos seus filhos com deficiência, mediante a observação do aumento do número de casos de pessoa com o Transtorno e Espectro do Autismo, foi observado que as leis que amparavam os autistas ainda eram insuficientes para garantir as condições necessárias para suprir as necessidades da pessoa com TEA, criou-se então, o decreto 8.368/2014 com o objetivo de garantir um sistema educacional inclusivo, o cuidado integral a saúde com a qualificação da rede de atenção psicossocial.

Portanto, a garantia dos direitos as pessoas com deficiência dar-se-á por um processo contínuo de conquistas. Ressalta-se, os principais marcos históricos e legais, que fizeram essa projeção ao público alvo da educação especial nos seguintes subitens.

1.1- Declaração de Salamanca

A declaração de Salamanca é um documento que foi elaborado durante os

dias 7 e 10 de Junho de 1994 na Conferência Mundial sobre Educação Especial, na cidade de Salamanca na Espanha, o referido documento trata das políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais (das pessoas com deficiência).

Considerado um dos principais documentos que visam à inclusão social no mundo, a declaração de Salamanca é vista como um aspecto inovador no cenário da educação especial/inclusiva quando amplia o conceito de necessidades especiais passando a tratar também das crianças, que por quaisquer motivos não estejam conseguindo se beneficiar da escola. Assim, passa a incluir não só as crianças com deficiências, mas também aquelas que têm algum impedimento de aprendizagem, seja temporária ou permanente, como também as que sejam forçadas a trabalhar, as que vivem nas ruas, as que moram distantes de quaisquer escolas, as que vivem em condições de extrema pobreza ou que sejam desnutridas as que sejam vítimas de guerra ou conflitos armados, as que sofrem de abusos contínuos físicos, emocionais e sexuais, ou as que simplesmente estão fora da escola por qualquer outro motivo (UNESCO, 1994).

Vale ressaltar que a declaração de Salamanca mudou e favoreceu o cenário da educação especial inclusiva tornando-a globalmente difundida e influente em vários termos e decretos elaborados em favor da educação especial em vários países, inclusive no Brasil.

1.2.1- Base legal inclusiva

Para que todos tenham acesso à educação a escola precisa se adaptar as necessidades educacionais de seus alunos, pois está contido na constituição assegurado pela lei 9394/96 a qual tem um capítulo voltado à aspectos da educação especial. Esta lei foi sancionada no dia 20 de Dezembro de 1996 pelo então presidente do Brasil, Fernando Henrique Cardoso, no capítulo V disponibiliza a seu público alvo, que são pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação o direito a educação, ingressar em turmas regulares de ensino na rede pública, assegurando-lhes o direito a serem atendidos pelo Atendimento Educacional Especializado (AEE) que é responsável em explorar suas habilidades para que se desenvolvam dentro de suas possibilidades e assim incluídos nas classes comuns.

No art. 59, da carta Magna diz que sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais”. Inciso III- “professores com especialização adequada em nível médio e superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para integração desses educandos nas classes comuns (BRASIL, 1996).

O parágrafo acima mostra que a qualificação dos professores a atuar com a educação especial é fundamental, é preciso que se tenha habilidade em

trabalhar para garantir a inclusão sendo esse um aspecto fundamental para a formação de seres humanos capazes de reconhecer e aceitar as diferenças, excluindo a discriminação.

“Os diferentes ritmos, comportamentos, experiências imprimem ao cotidiano escolar a possibilidade de troca de repertórios, de visões de mundo, confrontos, ajuda mutua e conseqüentemente ampliação das capacidades individuais” (SAMPAIO; SAMPAIO, 2009, p.32).

Com base no que diz a citação anterior é possível afirmar que as pessoas aprendem com as diferenças umas das outras e enriquecem as capacidades individuais dos alunos que convivem e respeitam a diversidade.

1.2.2- Decreto 6.571 de 2008 sobre o Atendimento Educacional Especializado (AEE)

O decreto 6.571 de 2008 trata do Atendimento Educacional Especializado. O AEE é uma modalidade de ensino não substitutiva à escolarização ofertada, prestado de forma complementar ou suplementar a formação dos alunos matriculados na rede pública de ensino regular.

O AEE tem como objetivos, garantir igualdade de condições para o acesso, participação e permanência de todos os estudantes com demandas específicas no ambiente escolar e complementar ou suplementar a formação do estudante por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para sua plena participação não só no meio educacional por parte de sua aprendizagem, mas também na sua formação como pessoa perante a sociedade e suas práticas e métodos de ensino devem estar integrados a proposta pedagógica da escola (BRASIL, 2008).

O Ministério da Educação tem o papel de prestar apoio técnico e financeiro para o suprimento das necessidades de distribuição de serviços por parte do AEE, pois para sua funcionalidade depende da implantação de salas de recursos multifuncionais que dispõe de equipamentos, mobiliários, materiais didáticos e pedagógicos para a oferta do atendimento especializado e do fornecimento da formação continuada de professores, gestores e demais funcionários da escola que são fundamentais para destacar e desenvolver as habilidades e particularidades do público alvo do AEE.

1.2.3- Política Nacional de Inclusão (2008)

No ano de 2008 foi criada a Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, com o objetivo de assegurar a inclusão escolar dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, garantindo sua participação e aprendizagem nas

escolas regulares, tendo em vista a formulação de políticas públicas que garantam uma educação de qualidade para todos.

Em suma, a política nacional discute e defende a importância de uma escola heterogênea, na qual todos aprendem juntos (uns com os outros) sobretudo suas diferenças e especificidades; podendo contar com professores e gestores especializados e interessados em manter uma escola transversal, no que tange ao respeito à educação especial em todos os níveis de ensino e, valorizando a presença e participação da família e da comunidade para que se faça uma escola inclusiva e uma sociedade com menos discriminação.

1.2.4 Resolução nº 001 de 05 de janeiro de 2010 (Normas para o ensino no Pará)

A Resolução nº 001 de 05 de janeiro de 2010 propõe a regulamentação e a consolidação das normas estaduais e nacionais aplicáveis à educação básica e as demais modalidades de educação escolar. Iremos enfatizar a educação especial, que se trata de uma modalidade de ensino que é preferencialmente oferecida na rede regular de ensino, e tem como base a educação inclusiva para alunos com deficiência, com objetivo de uso de metodologias alternativas de atendimentos diferenciados, contando com serviços e recursos especializados voltados à atender as necessidades de cada aluno, além disso busca o exercício pleno da sua cidadania com qualquer outro cidadão Paraense Brasileiro.

Art. 80. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Resolução, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, na modalidade de educação inclusiva, para educandos com necessidades especiais, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades, visando ao exercício pleno de sua cidadania e garantindo metodologias e alternativas de atendimento diferenciadas, de serviços e recursos condizentes com as necessidades de cada aluno.

Parágrafo único. A inclusão escolar referida no *caput* envolve não somente princípios e procedimentos para inserção, eliminando-se barreiras e bloqueios para o acesso, mas, sobretudo, mudanças atitudinais, relativamente à postura do educador e dos grupos sociais, garantindo a permanência nas classes regulares, aperfeiçoando e otimizando a educação em benefício dos alunos com e sem necessidades educacionais especiais (BRASIL, 2010, p. 21-22).

Podemos assim dizer que não apenas a parte estrutural de acesso de alunos com deficiência é garantida, os mesmos têm o direito de serem incluídos nas classes regulares, exercendo então, a inclusão, e ainda com o empenho do corpo escolar para o aperfeiçoamento da educação, beneficiando todos a todos os alunos.

Na resolução 001/2010 é feita a descrição das características dos alunos com deficiência; estes devem receber uma aprendizagem diferenciada, como por exemplo: quaisquer dificuldades, disfunções ou curricular; dificuldades na comunicação e

sinalização se diferenciando dos demais alunos, precisando da utilização de linguagens e códigos aplicáveis; alunos com altas habilidades e superdotação. Os alunos que possuírem tais características devem receber metodologias educacionais específicas e, sobretudo, devem receber atendimentos específicos de outras áreas como da saúde, do trabalho, da assistência social e da jurídica. (BRASIL, 2010).

O Estado também deve oferecer condições inclusivas nas instituições de ensino, visando a melhor aprendizagem possível desses alunos, contudo as escolas estaduais do Pará deverão cumprir algumas normas, sendo elas: a inclusão de alunos com deficiência nas classes regulares, nas classes que houver um aluno com deficiência deve ser reduzido o número de alunos compatível a dez por cento (10%) do número total de alunos da sala. Poderá ter uma redução de 50% da compatibilidade se o aluno não apresentar comprometimento cognitivo. Além disso, é vedada a permanência de alunos com diferentes formas de deficiência numa mesma sala, ou seja, só pode haver alunos com a mesma deficiência na mesma sala. Todas essas normas foram colocadas para que as potencialidades e as peculiaridades dos alunos sejam mais bem absorvidas pelo professor regente, considerando a eficácia da aprendizagem de todos os alunos da sala (BRASIL, 2010).

De acordo com essa resolução a pessoa com deficiência tem o pleno aparato do estado para a vida inteira, desde o nascimento e até a sua atuação no mercado de trabalho.

1.2.5 Decreto 7.611 de 2011, que trata do AEE

O Decreto 7.611/11 foi publicado e aprovado em 17 de novembro de 2011, pela então presidenta da república Dilma Rolsseff, com o objetivo de instruir diretrizes sobre a educação especial e mais especificamente o Atendimento Educacional Especializado para garantir a seu público-alvo da educação especial, seus direitos a uma educação de qualidade que venha atender as particularidades de cada um. Seu público-alvo são pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

Este decreto dá outra providencia e novas normas ao decreto 6.571/08 citado e comentado a cima, onde alguns incisos permanecem da mesma forma, outros se modificam e são melhorados e alguns outros foram formulados e inseridos a lei, de forma a garantir mais diretrizes a uma educação facilitadora, à qual trabalhe a particularidade de cada um, visando a inclusão de métodos e espaços adaptados para atender a pessoa com deficiência, facilitando a interação de todos para uma sociedade mais tolerante e livre de qualquer forma ou gesto de preconceito.

1.2.6 Lei 12.764/2012 (Lei Berenice Piana)

A Lei brasileira de proteção aos autistas, conhecida como a Lei Berenice Piana, é decorrente da luta das famílias pelos direitos de seus filhos com autismo, resultando na criação da Associação Brasileira de Autismo- AMA, como também congressos nacionais e internacionais e assim por diante, até na aprovação da Lei 12.764/2012, sancionada no congresso pela presidenta Dilma- Lei Berenice Piana, a mesma que se torna símbolo da trajetória de luta pelos direitos dos autistas.

Segundo o art. 3º da Lei 12.764, são direitos da pessoa com TEA: a vida digna, a integridade física e moral, o livre desenvolvimento da personalidade, a segurança e o lazer; a proteção contra qualquer forma de abuso e exploração; acesso a ações e serviços de saúde (BRASIL, 2012).

A lei visa a atender as principais reivindicações das famílias em relação ao acesso à serviços de qualidades que sejam especializados e acessíveis, apoio aos cuidadores familiares e a garantia de direitos da cidadania. Além disso, o MEC garante o direito à educação inclusiva e ao Atendimento Educacional Especializado amparado pela lei 13.146/2015 (Lei Brasileira de Inclusão) que reafirma o direito a educação em todos níveis, etapas e modalidades de ensino do País, individualizando as características de cada aluno, fortalecendo suas habilidades e atendendo suas necessidades.

Contudo, a lei 12.764 tem a importância máxima na questão da evolução social para as pessoas com TEA que antes não eram reconhecidos como cidadãos plenos do país e que hoje tem seus direitos garantidos através da sanção dessa lei.

1.2.7 Decreto 8.368/2014

O Decreto 8.368/2014 veio a ser sancionado depois de dois anos da criação da lei nº 12.764-Lei Berenice Piana, a qual dispõe os direitos da pessoa com Transtorno do Espectro do Autismo. O decreto veio depois do estudo e da observação do aumento do número de casos de pessoa com o Transtorno e Espectro do Autismo, com isso, foi observado que as leis que amparavam os autistas ainda eram insuficientes para garantir as condições necessárias para suprir as necessidades da pessoa com TEA. No entanto, a lei 12.764 /2012 determina que as pessoas com TEA sejam consideradas como pessoa com deficiência para todos os efeitos legais, visto que, a Lei Berenice Piana dá garantias legais as pessoas com autismo. Além das outras leis que amparam as pessoas com deficiência em geral, como por exemplo, a lei 13.146.

Através da implementação desse decreto as fiscalizações feitas pelo Ministério da Educação se intensificaram em relação a recusa de matrículas de alunos com TEA, alavancando um avanço dos direitos à educação para esses alunos. Todavia,

ainda há avanços a serem conquistados, mas a educação e a saúde são a base para uma qualidade de vida digna e que através desse decreto as pessoas com TEA já alcançaram conquistas, basta que realmente sejam inseridos na rede pública.

1.2.8 Lei 13.146/2015- Lei Brasileira de Inclusão da pessoa com deficiência

A LBI foi baseada pela convenção da ONU sobre o direito da pessoa com deficiência. Além disso, teve um punhado de questões como a carência dos serviços públicos do Brasil em relação as pessoas com deficiências e até mesmo pelas demandas da própria população. O objetivo da LBI nunca foi de reproduzir mandamentos já previstos em outras leis. O texto em decretos foi elevado ao *status* de lei; dessa maneira a LBI veio fortalecer cada vez mais os direitos da pessoa com deficiência.

É importante ressaltar uma inovação da LBI que está ligada ao “novo” conceito de deficiência, o qual passa a não ser mais entendida como: uma condição estática e biológica da pessoa e, sim como, resultado da interação das barreiras impostas pelo meio com as limitações da natureza física, mental, intelectual e sensorial do indivíduo (BRASIL, 2015).

Com isso, a deficiência passa a não ser mais uma particularidade da pessoa, e passa a ser um reflexo da falta de acessibilidade, ou seja, a LBI expõe à sociedade que a deficiência está nela mesma e não nas pessoas. Dito isto, iremos enfatizar a LBI em relação a educação que por momento é o foco da presente pesquisa.

De acordo com os artigos e incisos, a Lei 13.146/2015 tem o intuito de promover igualdade de direitos, oportunidades a pessoas com deficiência e o mais importante a inclusão social, dando o devido suporte legal, basta que seja seguida de forma justa por todos os envolvidos, ou seja, pela sociedade como um todo, pois se todos fizerem sua parte a deficiência com já dito será ela mesma.

Considerações finais

Em síntese, as Leis e decretos federais que garantem o direito à educação para alunos com deficiência e disponibilizam diretrizes para facilitar esse processo, são resultados de lutas sociais, as quais aconteceram durante muito tempo, com o intuito de eliminar a segregação que prevalecia.

A criação do AEE, como uma modalidade de ensino, tornou-se um marco histórico no cenário da educação inclusiva como combatente complementar ao ensino regular para facilitar a participação do aluno com autismo nas aulas junto aos demais. Com isso a educação especial, a partir do desenvolvimento das políticas públicas educacionais em relação à inclusão escolar ganhou novos rumos. Nessa perspectiva vimos que, a criação do AEE teve grande valia, já que

é através dele que muitos alunos com deficiência recebem o direito à educação, inclusive os alunos com autismo.

Referencias

- BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília. 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm>. Acesso em: 30 abr. 2018.
- . Ministério da Educação. **Decreto 6.571/2008**. Brasília. Mec. 2008, disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato20072010/2008/Decreto/D6571.htm>. Acesso em: 30 abr. 2018.
- . Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação. 9.394/96**. Brasília. MEC. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm>. Acesso em: 30 abr. 2018.
- . Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. MEC. 2008. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>>. Acesso em: 30 abr. 2018.
- . Conselho Estadual de Educação. **Normas para o Ensino no Pará. Resolução 001/2010**. CEE. 2010. Disponível em:
- . Ministério da Educação. **Decreto 7.611/2011**. MEC. 2011. Disponível em: <http://www.fn.de.gov.br/aceso-a-informacao/institucional/legislacao/item/3179-decreto-n%C2%BA-7611-de-17-de-novembro-de-2011>. Data de acesso: 30 abr. 2018.
- . Ministério da Educação. **Lei Berenice Piana 12.764/2012**. Brasília. MEC. 2012. Disponível em: <<http://www.fn.de.gov.br/aceso-a-informacao/institucional/legislacao/item/3179-decreto-n%C2%BA-7611-de-17-de-novembro-de-2011>>. Data de acesso: 30 abr. 2018.
- . Ministério da Educação. **Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista 8.368/2012**. Brasília. MEC. 2012. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/decreto/d8368.htm>. Data de acesso: 30 abr. 2018.
- . Ministério da Educação. **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência 13.146/2015**. Estatuto da Pessoa com Deficiência. 2015. Disponível em: <http://www.punf.uff.br/inclusao/images/leis/lei_13146.pdf>. Data de acesso: 30 abr. 2018.
- BUENO, J.G.S. **Educação especial brasileira: integração/segregação do aluno diferente**. São Paulo: EDUC, 1993.
- CUNHA, E. **Autismo na escola: um jeito diferente de aprender, um jeito diferente de ensinar – ideias e práticas pedagógicas**. 4ª ed. Rio de Janeiro: Wak, 2016.
- . Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB 2/2001**. Diário Ofi-

cial da União, Brasília, 14 de setembro de 2001. Seção 1E, p. 39-40, disponível em: <<https://pedagogiaaopedaletra.com/fragmento-do-texto-da-lei-939496-educacao-especial/>>. Acesso em: 30 abr. 2018.

OLIVEIRA, M. J. A. P. de. **A EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA INCLUSÃO ESCOLAR**. Disponível em: <<http://www.gestaouniversitaria.com.br/artigos/a-educacao-especial-na-perspectiva-da-inclusao-escolar>>. Acesso: 30 abr. 2018.

FÁVERO, E. A. G.; PANTOJA, L. de M. P. In: MANTOAN, M. T. E. (org.) **Aspectos Legais e Orientações Pedagógicas: Formação continuada a distância de professores para o Atendimento Educacional Especializado**. São Paulo, MEC/SEESP, 2007, p.61-65.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 5. Ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão Escolar: O que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

ORRÚ, S. E. Autismo, linguagem e educação: interação social no cotidiano escolar. Rio de Janeiro: Wak, 2007.

PESSOTTI, I. **Deficiência Mental: Da superstição à ciência**. São Paulo: T.A. Queiroz, 1984.

PLETSCH, M. D. A dialética da inclusão/exclusão nas políticas educacionais para pessoa com deficiências: um balanço do governo Lula (2003-2010). *Revista Teias*. Rio de Janeiro, v. 12, n.

PRIETO G. R.; MANTOAN, T. É. **Inclusão Escolar**. São Paulo: Summus, 2006.

SANTOS, Monica Pereira. **Inclusão em Educação: Culturas, Políticas e práticas**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2008.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília, DF: CORDE/UNESCO, 1994. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>. Acesso em; 30 abr. 2018.

O GÊNERO HISTÓRIA EM QUADRINHOS NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA PARA ALUNOS SURDOS: UMA PROPOSTA DIDÁTICA

Jobson Jorge da Silva¹

Camila Elizabete da Silva da Silva²

Maria Helena Torres dos Santos³

Ingrid Bezerra Banholzer⁴

Glaudston Diego Queiroz de Aragão⁵

Introdução

Discutir acerca da importância da utilização dos gêneros discursivos nas aulas de língua portuguesa não é algo recente, desde os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (1998) enfatizou-se que as atividades de ensino deveriam contemplar a diversidade de textos e gêneros não apenas em função de sua relevância social, mas também pelo fato de os textos serem organizados de variadas formas. Isto é, a institucionalização desse discurso se consolidou a partir dos PCN, que viram no gênero um recurso imprescindível para a construção da cidadania do estudante (SALLES et al, 2004).

Essa realidade provoca reflexões acerca do contexto educacional da comunidade surda, pois há vasta literatura focalizando o aluno ouvinte, mas poucas são as discussões acerca dos estudantes surdos. Logo, discutir sobre o uso

-
- 1 Doutorando em Ensino pela Rede Nordeste de Ensino (RENOEN) na Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE). Mestre em Educação pela Universidade de Pernambuco (PPGE/UPE). Especialista em Ensino de Língua Portuguesa e Literatura pela Universidade Federal de Lavras (UFLA). Licenciado em Letras Língua Portuguesa e Língua Inglesa pela Universidade de Pernambuco e Licenciado em Pedagogia pelo Cento Universitário Venda Nova do Imigrante (UNIFAVENI). Professor efetivo da rede estadual de Pernambuco na área de Língua Portuguesa. jobson.jorge@upe.br.
 - 2 Graduada em Letras – Português e Inglês pela Universidade de Pernambuco (UPE). camila.elizabete@upe.br.
 - 3 Graduada em Letras – Português e Inglês pela Universidade de Pernambuco (UPE). helena.torres@upe.br.
 - 4 Graduada em Letras – Português e Inglês pela Universidade de Pernambuco (UPE). ingrid.banholzer@upe.br.
 - 5 Estudante de Licenciatura Plena em Letras Português e Espanhol na Universidade de Pernambuco (UPE). glaudston.aragao@upe.br.

dos gêneros no ensino da língua portuguesa como L2 para surdos é muito pertinente, visto que eles podem favorecer a aprendizagem perspectivando o letramento e a qualificação de práticas pedagógicas.

Nesse sentido, esta pesquisa intenciona discorrer acerca das contribuições do gênero história em quadrinhos para o ensino da língua portuguesa como segunda língua (L2) para surdos, tendo como questionamento problematizador: quais as contribuições dos gêneros do discurso para o ensino da língua portuguesa como L2 para surdos?

Utilizou-se como estratégia metodológica a pesquisa bibliográfica (TRIVIÑOS, 2010) analisando-se livros, artigos, teses e dissertações que discutem sobre a temática acerca do letramento, dos gêneros do discurso e da educação de surdos. O estudo foi elaborado com o suporte de um diálogo teórico com obras de Bakhtin ([1979], 2003), Schneuwly e Dolz (2004) e Dionísio (2005) que tratam do uso dos gêneros, Lodi (2009) e Soares (2000) que discutem acerca do letramento e Fernandes (2007) e Quadros (2005, 2006, 2008, 2019) que discorrem sobre a educação de surdos.

Além da introdução e considerações finais, o texto se divide em quatro tópicos. Inicialmente, são explanados pontos acerca da história da educação de surdos e do ensino da língua portuguesa para a comunidade surda. Em seguida, discute-se acerca dos gêneros no ensino de língua portuguesa para surdos, tópico que é seguido por uma sequência didática que utiliza o gênero história em quadrinhos para o ensino da língua portuguesa com o suporte da plataforma digital StoryboardThat. Por fim, são realizadas considerações acerca de especificidades identificadas no estudo no que diz respeito ao ensino da língua portuguesa como L2 para alunos surdos.

Educação de surdos: um olhar histórico

Ao se resgatarmos os fundamentos históricos da educação de surdos, verifica-se que no passado “[...] a deficiência física era definida como algo demonizado, julgado como uma punição, uma consequência de culpa” (GARBE, 2012, p. 96). Essa concepção é herança dos gregos e romanos que, na Antiguidade, valorizavam a beleza e a perfeição dos corpos, considerando, assim, as pessoas com deficiência aberrações ou castigos dos deuses.

Dessa forma, a educação de surdos, tal qual conhecemos atualmente, decorre de um processo histórico no qual a concepção do ouvinte resultou, por muito tempo, considerações distorcidas a respeito da pessoa surda – a qual era percebida como um ser dotado de uma patologia que precisava ser corrigida (CAPOVILLA, 2000).

A educação de surdos surgiu na Europa com o monge católico espanhol Pedro Ponce de Leon (1520 – 1584) com o propósito de ensinar os filhos surdos

dos nobres. De acordo com Lacerda (1998), os filhos surdos dos mais nobres contavam com o poio de professores/preceptores que os ajudavam com a fala para que esses não ficassem desassistidos de seus direitos legais, tendo em vista que aqueles que não falavam tinham direitos negados.

Também na Europa, o abade Michel de L’Epee (1712 – 1789), conhecido como o “pai dos surdos”, fundou o Instituto Nacional dos Surdos na França, influenciando a implantação de escolas especializadas dirigidas por professores surdos em todo o mundo.

No Brasil, um olhar oficial para a educação de surdos teve origem com Dom Pedro II, pelo fato de seu genro, príncipe Luís Gastão de Orleans, ser parcialmente surdo. Assim, em 1855, chegaram ao país o professor surdo francês Ernest Huet e sua esposa, com o objetivo de fundar a primeira escola para esse público. De acordo com Rocha (2010), apesar de particular, a instituição recebia apoio imperial e começou a funcionar em 1856 nas dependências do Colégio de M. Vassimon.

O Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES) foi fundado na cidade do Rio de Janeiro e Huet foi importante para o surgimento, posteriormente, da língua brasileira de sinais (Libras) que, inclusive, foi baseada na língua de sinais francesa. Sua representatividade fez com que esse educador fosse um dos precursores no uso da Libras em todo território nacional.

A educação de surdos sofreu forte atraso no ano de 1880 por influência direta do Congresso Internacional de Milão, a partir do qual o método oralista foi admitido como único e exclusivo para a educação dos surdos. Desde então, os sinais foram oficialmente proibidos, pois acreditava-se que eles impediam a aquisição e o desenvolvimento da língua oral. Somou-se a essa decisão a influência da criação dos aparelhos auditivos pelo cientista Alexander Grahn Bell (1847 – 1922); equipamentos apresentados na época como a cura da surdez.

O sistema oralista dominou a educação de surdos por cem anos em todo o mundo. O oralismo, como pontua Meireles (2010), é uma proposta pedagógica que defende o aprendizado apenas da língua oral e o seu objetivo é fazer com que os surdos se igualem aos ouvintes e, a partir da leitura labial e da fala, possam interagir com eles. A implantação do oralismo não efetivou os avanços esperados, pois a leitura labial e a emissão de sons não foram suficientes à comunicação das pessoas surdas, além de ignorar as línguas de sinais como línguas naturais de comunicação e expressão desses sujeitos.

Em meados do século XX, os movimentos de integração e normatização vieram reconhecer as potencialidades das pessoas com deficiência. Os ideários da normatização visavam tornar as condições de vida dos indivíduos com deficiência parecidas com as condições oferecidas aos indivíduos sem deficiência. Já o movimento de integração partiu do princípio da igualdade entre todos,

inclusive nos tratamentos. Esse pensamento foi prejudicial ao desenvolvimento dos alunos com especificidades uma vez que eles precisavam demonstrar serem capazes de estudar em classes regulares.

No século XX, uma nova proposta pedagógica chamada de Comunicação Total surge. De acordo com Cruz e Alves (2018), diversos recursos eram utilizados nessa abordagem, como a língua de sinais, a língua oral, códigos, pantomimas, escrita, gestos naturais, treinamento auditivo, leitura labial ou qualquer recurso que facilitasse a comunicação e o desenvolvimento do surdo.

Diante de sucessivos fracassos na educação escolar para surdos, diversos estudos começaram a abordar a integração desses sujeitos nesses espaços como pessoas que têm uma língua diferente da língua portuguesa. Dessa forma, o surdo foi, lentamente, deixando de ser visto como incapaz e passou a ser compreendido como um sujeito dotado de especificidades.

A partir da promulgação da Constituição Federal Brasileira, em 1988, os direitos individuais passaram a ser compreendidos como primordiais, inclusive, às pessoas com deficiência. Mais tarde, com o advento da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96), foi garantido aos surdos o ensino especial em escolas regulares em todo o país. Esses dois documentos são marcos para a igualdade de oportunidades no processo educacional destinado aos surdos, pois o direito de se conviver com a diferença e de se desenvolver na relação com os estudantes ouvintes passa a existir.

No ano 2000, com a Lei 10.098 de 19 de dezembro de 2000, no artigo 18, foi regulamentado o dever do poder público de implantar programas de formação de profissionais intérpretes de língua de sinais e braille, regulamentação que favoreceu a comunicação dos sujeitos surdos em ambientes educacionais. Em 2005, por meio do Decreto 5626, de 22 de dezembro, o governo reconheceu oficialmente a Libras como língua oficial dos surdos no país e a tornou disciplina obrigatória em todos os cursos de ensino superior de licenciatura e de fonoaudiologia.

É importante destacar que com a Libras sendo reconhecida como meio legal de comunicação e expressão adota-se a educação bilíngue no Brasil, na qual a Libras é a L1 e a língua portuguesa na modalidade escrita é a L2 dos alunos surdos. Oliveira e Figueiredo (1997, p. 183) esclarecem que:

[n]essa direção, a língua portuguesa, para os surdos, terá uma função social diferente da que tem para os ouvintes, e o modo como ela será ensinada também deverá respeitar as características culturais do sujeito surdo. Portanto, uma proposta educacional bilíngue para surdos deve romper com os pressupostos das abordagens anteriores e considerar as especificidades visuais dos surdos contempladas no processo de ensino da língua oral, na modalidade escrita, bem como nas metodologias utilizadas no ensino das disciplinas que compõem o currículo escolar, que devem ser ensinadas na língua de sinais.

Com as políticas públicas e legislações voltadas à inclusão reconhecendo a educação bilíngue como uma proposta educacional, espera-se que tal iniciativa atenda às necessidades linguísticas dos estudantes surdos dentro de suas singularidades. O que faz com que o bilinguismo, para além da exposição aos aspectos linguísticos das línguas envolvidas no processo educacional, diga respeito, também, aos aspectos culturais inerentes a esse processo (ALMEIDA, 2021).

Na verdade, como sinalizam Vieira e Molina (2018), o bilinguismo é um projeto de empoderamento do surdo que ajuda não apenas na construção do conhecimento dos estudantes, mas também na construção da autonomia desses sujeitos. Dessa forma, compreendemos que ele é a filosofia educacional mais coerente na educação de surdos.

De acordo com Pereira (2014, p.144), “o ensino da língua portuguesa escrita tem sido uma preocupação constante dos educadores de alunos surdos, embora a natureza da preocupação tenha sofrido mudanças ao longo do tempo.” Esta fala está tracejada na ideia de que as propostas educacionais envolvendo o processo de ensino e de aprendizagem da leitura e da escrita de surdos foram ancoradas em diferentes paradigmas, tais como o oralismo, a comunicação total e o bilinguismo.

Como o foco deste estudo está no bilinguismo, a explanação ficará centrada nele, mas vale ressaltar que a concepção da língua concentrada no código desencadeou consequências muito graves na aprendizagem dos alunos surdos, pois eles não entendiam o que liam, além de apresentarem acentuadas dificuldades na escrita. Inclusive, devido às suas semelhanças gerais na produção textual, durante muito tempo as dificuldades dos aprendizes surdos foram atribuídas à surdez, considerando-os incapazes de compreender e produzir textos na língua portuguesa (PEREIRA, 2014).

No que tange à aprendizagem da modalidade escrita da língua portuguesa, Fernandes (1990) sinaliza um aprendizado insuficiente, pois as construções textuais são atípicas e marcadas por fragmentações. Góes (1996) pontua que as produções escritas contêm sequências de palavras tendenciando desrespeitar a ordem convencional da língua portuguesa, e os enunciados são compostos predominantemente por nomes que substituem verbos.

Nesse sentido, ressalta-se a importância de novas práticas de letramento na escola, porque não é possível construir conhecimento da L2 com métodos distantes da realidade do aluno surdo. Se suas vivências fora dos muros da escola coadunam com as vivências em sala de aula, ele conseguirá estabelecer relação e se apropriar da L2, ou seja, é necessária uma abordagem do ensino da língua portuguesa que destaca os textos (e não palavras isoladas) e que utiliza a língua de sinais como mediadora.

Fernandes (2008) registra que o surdo, com o suporte da língua de sinais,

amplia suas relações interpessoais e melhora a qualidade da interação, o que favorece a construção de sua subjetividade. Esta fala destaca a importância da Libras na interatividade, seja entre a comunidade surda, seja entre surdos e ouvintes, ainda que exista a necessidade do domínio da língua portuguesa na modalidade escrita.

Nesse caso, a aprendizagem do português deve acontecer a partir do que já foi assimilado na língua de sinais e precisa ter metodologias específicas, respeitando a modalidade visual-espacial desses sujeitos (THOMAS et al, 2013). Afinal, a comunidade surda é reconhecida como um grupo que tem cultura, língua e modo de agir e pensar próprios e o bilinguismo é a proposta educacional “que mais respeita as diferenças linguísticas e culturais do indivíduo surdo” (PIETZAK; PROBS, 2017, p. 123).

Portanto, para que a proposta bilíngue se efetive é necessário que existam profissionais que compreendam o processo de ensino e aprendizagem dos surdos. Sendo assim, é essencial a reorganização da escola tanto no que concerne à reestruturação curricular quanto no que diz respeito ao acolhimento e a aceitação do surdo pela comunidade escolar.

Gêneros discursivos no ensino de língua portuguesa como L2 para surdos

Segundo Bakhtin ([1979], 2003), a comunicação ou a fala ocorre através dos gêneros do discurso e, muitas vezes, o falante não se dá conta disso. Sob este viés, enquanto ferramenta didática, os gêneros podem contribuir significativamente para o ensino da linguagem, basta que sejam explorados a fim de que o aluno se aproprie de seus usos e funcionalidades.

De acordo com Santos, Matos e Aguiar (2010), Rodrigues (2005) e Karwoski (2011), as teorias das últimas décadas em aquisição de linguagem corroboram o papel dos enunciados concretos na efetiva apropriação dos alunos, o que sinaliza que eles devem ser preparados para a vida em sociedade e acentua o compromisso e o dever da escola em difundir a linguagem de forma observável com o suporte dos gêneros. Subentendemos que essas teorias orientam que a linguagem seja introduzida através deste recurso didático no âmbito escolar, até porque não há como hiatizar os gêneros das práticas de linguagem, posto que eles concretizam a interatividade entre os seres humanos.

Numa perspectiva interacionista, são, a uma só vez, o reflexo e o principal instrumento de interação social. É devido a essas mediações comunicativas, que se cristalizam na forma de gêneros, que as significações sociais são progressivamente reconstruídas. (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, p.51).

Ao observamos a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2018), percebemos que a orientação não é diferente. Afinal, não só é recomendado

a utilização dos gêneros em sala de aula, como também é sinalizado a primordialidade de se trabalhar com materiais multissemióticos, justificando-se com o avanço considerável das novas tecnologias e pelo fato de que o aluno não pode ficar distante de sua realidade (BRASIL, 2018).

O documento (BRASIL, 2018) propõe que o ensino do português considere o desenvolvimento de competências e a mobilização de habilidades e seja atrelado aos gêneros. Dessa forma, é possível que o aluno aprenda a partir de suas práticas de linguagens com o auxílio de tecnologias, as quais possibilitam produções híbridas ao mesclar línguas, semioses, mídias etc.

Em relação aos alunos surdos, entende-se que o trabalho com os gêneros na sala de aula abre possibilidades de aquisição da escrita. Logo, a proposta da BNCC (BRASIL, 2018) de acrescentar os gêneros multissemióticos à prática educativa proporciona o diálogo da escrita com imagens, vídeos, cores, diagramação etc.; o que favorece a produção de textos nos quais as várias semioses que os compõem, também espelhem e construam a multiculturalidade da coletividade (ROJO, 2012).

A questão não é apenas saber se o aluno sabe ou não ler e escrever, mas o que ele é capaz ou não de fazer com essas habilidades. Em outras palavras, é necessário entender que “ser letrado é participar ativamente de práticas discursivas letradas (orais e escritas) a partir dos diversos materiais de circulação social propiciados pelas agências de letramento” (LODI, 2009, p.36). Esta é uma das razões para se apoiar a exploração de múltiplas linguagens em aulas que possuam alunos surdos, pois os multiletramentos possibilitam a formação de alunos capazes de produzir e compreender textos criticamente, contexto no qual os novos instrumentos tecnológicos podem facilitar a construção desse conhecimento.

Segundo Nogueira (2016), o trabalho com multiletramentos deve caminhar junto à participação real e efetiva dos alunos nas atividades propostas em sala de aula, pois isso é um aspecto fundamental na necessária transformação das práticas escolares. Isso significa que uma prática pedagógica sob esta ótica alcança a concepção de linguagem como objeto social, além de pautar o ensino e a aprendizagem nos usos sociais (SOARES, 2000).

É imprescindível, então, a compreensão de que uma práxis pedagógica inadequada interfere na aquisição do português como L2 e, conseqüentemente, no exercício da cidadania do aluno surdo. Nesse caso, as discussões sobre como ensinar português para esta comunidade são pertinentes, tendo em vista que muitos docentes não têm a formação necessária para refletir sobre essa realidade. Além disso, como pontua Fernandes (2007), muitos negam-se a incorporar em sua prática qualquer metodologia que não tenham aprendido em suas formações iniciais e continuadas.

Portanto, parafraseando Salles et al (2004), acreditamos ser importante que

o professor que possua alunos surdos inclua diferentes gêneros em suas aulas e os contextualize de acordo com a realidade desses alunos em atividades de leitura e escrita. Exatamente por isso, na próxima seção discorreremos acerca do uso dos gêneros como possibilidade didática para o ensino desse grupo de alunos.

O ensino dos gêneros facilitado por TDIC: possibilidades emergentes

Nos espaços digitais, nossas experiências são ampliadas com apenas um *click*, realidade que não é diferente nos contextos educacionais que utilizam as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) como suporte didático. Assim, as práticas de ensino e de linguagem são ressignificadas.

Corroborando Schneuwly e Dolz (2004), entendemos que as práticas de linguagem afetam as dimensões sociais, cognitivas e linguísticas, assim como dependem da identidade social e trajetória daqueles que as produzem. Nesse contexto,

[t]oda ação de linguagem implica, por outro lado, diversas capacidades da parte do sujeito: adaptar-se às características do contexto e do referente (capacidade de ação), mobilizar modelos discursivos (capacidades discursivas) e dominar as operações psicolinguísticas e as unidades linguísticas (capacidades linguístico-discursivas) (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, p. 74).

Como pontuam Schneuwly e Dolz (2004), o uso dos gêneros no âmbito escolar é uma temática que necessita ser investigada com urgência. Acrescentamos que também são necessárias maiores discussões e investigações acerca do uso desses gêneros com grupos que possuem especificidades linguísticas, como no caso dos surdos. Afinal, a exploração dos gêneros do discurso em sala de aula é fundamental, pois “é através do gênero que as práticas de linguagem materializam-se [SIC] nas atividades dos aprendizes” (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, p. 74).

Inclusive, Silva e Pacheco (2020) sinalizam que o uso dos gêneros mediado pelas TDIC pode proporcionar resultados ainda mais satisfatórios. Para os autores (*ibid.*), a utilização das TDIC torna possível o engajamento social, o desenvolvimento da autonomia e da comunicação crítica.

De acordo com Cani et al (2020, p. 35), “nossas escolas nunca mais serão as mesmas” e, mais do que nunca, o uso das TDIC é bastante importante por conta dos desencadeamentos da pandemia da Covid-19. Afinal, a crise sanitária que enfrentamos fez com que os profissionais da educação e as instituições de ensino tivessem que adotar o distanciamento social que, inclusive, foi facilitado pelo uso dessas ferramentas.

Entendemos que as TDIC não resolvem todas as problemáticas postas ou são acessíveis a todos, contudo, reflexões são necessárias para que possamos identificar possibilidades positivas no uso desses instrumentos no âmbito escolar. Afinal, “todo esse contexto da cultura digital impõe desafios, reflexões e análises profundas sobre

o uso de novas práticas pedagógicas.” (SILVA; TEIXEIRA, 2020, p. 70074).

Para que os aprendizes adquiram determinadas habilidades e/ou sejam letrados tecnologicamente eles precisam ser expostos às TDIC, processo no qual “ferramentas tecnológicas, como o computador, smartphones, dicionários eletrônicos etc. e as interações possibilitadas pelas redes sociais também funcionam como mediadores na aprendizagem dos indivíduos.” (FIGUEIREDO, 2019, p. 39-40). Além disso, os “recursos tecnológicos podem incentivar o educador e os estudantes a engajarem-se em formas diversificadas de aprendizagem.” (PEREIRA; KRIEGER, 2018, p. 189). Logo, a utilização das TDIC beneficia não apenas alunos, mas também professores.

Corroboramos Tomaz (2018) ao afirmar que as TDIC possibilitam aprendizados formais e não-formais de educação, contexto no qual o mundo e os seus modos de percebê-lo são remodelados por conta da tecnologia (PEREIRA; KRIEGER, 2018). Nesse sentido, por entendermos que as realidades e os mundos dos alunos surdos também podem ser remodelados positivamente com o auxílio das TDIC, sugerimos em nosso trabalho uma sequência didática para o ensino da língua portuguesa que utiliza o StoryboardThat como suporte didático, como é possível verificar adiante.

StoryboardThat e a história em quadrinhos na sequência didática: uma sugestão para o ensino da escrita em língua portuguesa para alunos surdos

Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) assinalam que para se ensinar a escrever textos é valioso a criação de contextos de produção precisos, com atividades e exercícios múltiplos e variados, pois, assim, facilita-se a apropriação das noções, técnicas e dos instrumentos necessários ao desenvolvimento das capacidades de expressão em situações diversificadas dos alunos. Os autores (ibid.) apresentam como elemento-chave, a sequência didática, a qual definem como um conjunto de atividades escolares que são organizadas sistematicamente em torno de um gênero textual.

Considerando a proposta de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), este estudo, sem pretensão de revelar uma receita mágica para resolver questões de aprendizagem do surdo, mas baseado em discussões de Quadros (2019), Lacerda (2006) e Lodi (2015), salienta o valor do trabalho com gêneros nas aulas de língua portuguesa para facilitar a aprendizagem desses alunos.

Dessa forma, sugerimos uma sequência didática, como é possível verificar no quadro 01, que possui como gênero norteador a história em quadrinhos e utiliza como suporte didático a plataforma StoryboardThat, a qual dispõe de recursos dinâmicos e atrativos que ajudam na construção do conhecimento do alunado.

QUADRO 01 – Sequência didática sobre o gênero história em quadrinhos

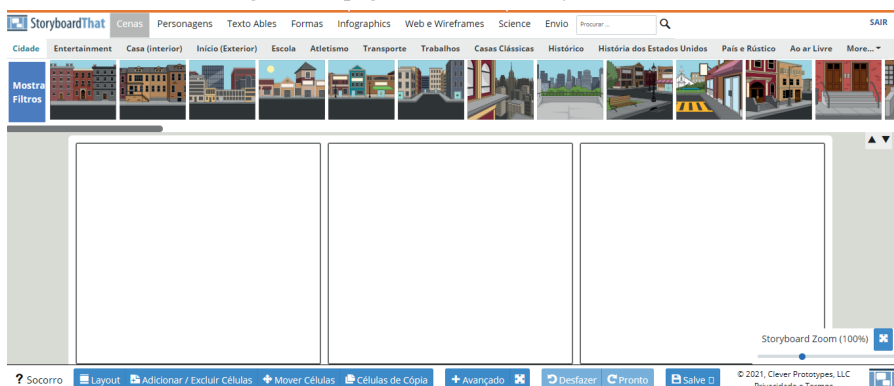
GÊNERO HISTÓRIA EM QUADRINHOS	
Público-alvo	- Alunos surdos do ensino fundamental II.
Objetivos	- Familiarização com o gênero história em quadrinhos; - Ler e compreender o texto e suas especificidades (variação linguística, modalidade textual, objetivo comunicativo, interlocutores previstos e condições de produção); - Analisar histórias em quadrinhos e seus elementos composicionais (estrutura, balões, tipos, recursos linguísticos etc.); - Produzir histórias em quadrinhos com coesão e coerência.
Duração das atividades	- 8 aulas com 50 minutos cada.
Recursos da aula	- Histórias em quadrinhos (impressas e digitais), computador ou celular, internet e plataforma StoryboardThat.
Apresentação da situação	- Discutir sobre as histórias em quadrinhos, explorando junto aos alunos as características do texto, sua função social, variação linguística, modalidade textual e seus elementos composicionais (estrutura, balões, tipos, recursos linguísticos etc.); - Dialogar acerca das finalidades do gênero.
Produção inicial	- Apresentar aos alunos uma história em quadrinho e questioná-los: <ul style="list-style-type: none"> . Vocês conhecem esse gênero? . Onde vocês encontram esse tipo de texto? . Sobre o que ou quem falava a história lida? . Quais as características desse gênero? - Formar grupos de, no máximo, três alunos (o grupo trabalhará junto até o final da sequência didática) e cada grupo deve usar um exemplo de história em quadrinhos para anotar as características que perceberam nela. (Ex.: balões, pontuação, tipo de linguagem etc.); - Conferir coletivamente com a turma as características percebidas nos exemplos analisados e registrar para que sejam visualizadas durante toda a produção. Se necessário, acrescentar características que não foram citadas, levando-os a perceberem-nas nos textos.
Módulo 1	- Relembrar e exibir os exemplos trabalhados na aula anterior, com suas respectivas características e funções sociais; - Explorar temas que os alunos gostariam de pesquisar (sugira temas para que a escolha seja mais fácil, por exemplo: hobbies, família, animais de estimação, Covid-19, etc.); - Exibir o tema escolhido por cada grupo e, em seguida, pedir que juntos façam uma história sobre o tema escolhido; - Em seguida, à medida que os alunos forem narrando suas produções em Libras, cria-se no StoryboardThat possibilidades de histórias em quadrinhos para representar essas narrativas; - Fazer a leitura dos textos produzidos.

Módulo 2	<ul style="list-style-type: none"> - Organizar a turma em grupos de 2 ou 3 alunos e sugerir que escrevam em conjunto uma história sobre outro tema no StoryboardThat; - Orientar os grupos quanto à necessidade de a produção textual obedecer às características do gênero trabalhado, explicitando que a história deverá conter as características básicas do gênero como título, balões etc.; - Após a produção escrita, pedir para que cada grupo apresente seu texto em Libras; - Coletivamente, verificar possibilidades de sugestões e ajustes com os alunos.
Módulo 3	<ul style="list-style-type: none"> - Corrigir o texto dos alunos e solicitar, caso pertinente, que façam as adequações apontadas na correção; - Socializar a produção textual para que todos possam ler e ter contato com o trabalho dos grupos.
Módulo 4	<ul style="list-style-type: none"> - Discutir com a turma possíveis temas atuais para a sua história em quadrinhos (Ex.: alguma novidade na escola, problemas vividos pela comunidade surda que possam servir de reflexão etc.); - Registrar os temas escolhidos e sortear para distribuí-los entre os grupos de alunos; - Solicitar que os alunos façam a história no StoryboardThat, de acordo com as características do gênero; - Corrigir a produção.
Produção Final	<ul style="list-style-type: none"> - Solicitar que façam as adequações apontadas; - Compilar as produções em uma revista/gibi e expor as produções textuais em uma das redes sociais da escola (Instagram, Facebook, WhatsApp, blog etc.).

Fonte: os autores, 2021

O StoryboardThat⁶ é uma plataforma, disponível nas versões paga e gratuita, na qual é possível a criação de histórias em quadrinhos digitais. É permitido inserir imagens, cenários, balões, sons e textos para a produção do material final, como se verifica na figura 01.

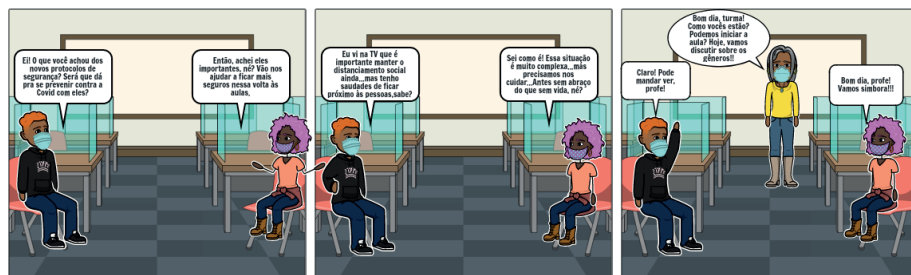
Figura 01 - página inicial do StoryboardThat



Fonte: os autores, 2021

⁶ Disponível em: <https://www.storyboardthat.com/pt> Acesso: 10 de julho de 2021.

Figura 02 - história em quadrinhos produzida no StoryboardThat



Fonte: os autores, 2021

Na figura 02, é possível observar o resultado de uma história construída na plataforma. Nesse tipo de atividade, o professor pode escolher junto aos alunos uma temática comum e solicitar que eles produzam uma história baseada nela, como na imagem 02, na qual foi produzido um diálogo sobre a pandemia da Covid-19. Assim, o caráter multimodal do texto possibilita que os alunos utilizem diferentes semioses para a construção do material proposto.

A ferramenta facilita a exploração do gênero história em quadrinhos e, a partir desse gênero, permite a abordagem de diferentes conteúdos relacionados à textualidade, como questões de coesão e coerência, estratégias de leitura em língua portuguesa, entre outros. Assim, parte-se do texto para as minuciosidades da língua, trazendo um caráter funcional à aula.

É possível utilizar as histórias em quadrinhos de modo amplo, partindo desde a contextualização até a avaliação de algum conteúdo, por exemplo. Pelo fato de essas práticas ocorrerem com o suporte de construções imagéticas e verbais, a aprendizagem do português se torna mais agradável e atraente para os alunos surdos, tendo em vista que o caráter visual facilita o processo de aprendizagem deles (PEREIRA; KRIEGER, 2018).

Outrossim, de acordo com Luyten (2011, p. 56), “as histórias em quadrinhos motivam até os alunos relutantes ao aprendizado e à leitura, pois elas os envolvem num formato literário que eles conhecem”, ou seja, o uso das histórias em quadrinhos surge como incentivo para o desenvolvimento da escrita e da leitura desses alunos que, muitas vezes, possuem resistência em relação à língua portuguesa.

Dessa forma, além de fazer uso de diferentes linguagens e semioses (BRASIL, 2018), acreditamos que o uso desse gênero em sala de aula ajuda os alunos surdos a se sentirem motivados para leituras mais amplas e profundas partindo, inicialmente, do trabalho com textos mais curtos. Além disso, o caráter intuitivo e lúdico da plataforma parece contribuir para o engajamento dos estudantes nas atividades propostas.

Em relação ao incentivo à leitura, as histórias em quadrinhos, por conta

de seu caráter dinâmico que mescla as linguagens verbais e não verbais atrai a atenção de todos que as leem. Além disso, o uso desse gênero pode proporcionar a releitura de práticas do cotidiano, processo no qual o aluno pode trazer narrativas pessoais (ou não) para suas produções textuais em língua portuguesa, o que ajuda na (re) construção e reflexão do conhecimento de modo mais lúdico.

Considerações finais

O presente estudo teve como objetivo discorrer acerca das contribuições do gênero história em quadrinhos para o ensino da língua portuguesa como segunda língua (L2) para surdos. Com base na literatura analisada e na proposta didática sugerida, é possível perceber singularidades que estão presentes no processo de ensino e aprendizagem da língua portuguesa por esse grupo de alunos.

Considerando as mais diferentes realidades de ensino em que se encontram os alunos surdos, defendemos que não existe atividade boa ou ruim, mas modos adequados ou não de atingir determinados objetivos em sala de aula, até porque os meios para o ensino da língua portuguesa devem ser pensados visando aos fins (RIOLFI, 2008). Baseado nisso, acreditamos que o ensino do gênero história em quadrinhos mediado pelo StoryboardThat pode estimular a aprendizagem do aluno surdo, tendo em vista seu caráter multimodal e visualmente atraente.

Nessa perspectiva, apoiamos Schneuwly e Dolz (2004) postulando que o gênero é utilizado como articulador entre as práticas sociais e os objetivos escolares, principalmente no ensino da produção escrita, então, estudar o funcionamento da linguagem como prática social é materializar as atividades dos alunos. Em outros termos, trabalhar o gênero sob esta ótica é oportunizar que o aluno perceba suas especificidades, identificando sua estrutura e características próprias, mas entendendo que estes enunciados concretos são flexíveis e não possuem estrutura fixa e, a depender da finalidade, podem se hibridizar.

Um dos aspectos discutidos na educação do surdo é a necessidade de ressignificar as práticas educativas perspectivando o letramento. Isso implica dizer que as mudanças vividas pela sociedade atual exigem adaptações e reflexões, o novo aluno e a nova escola são realidades inegáveis que demandam novas respostas a partir de ações que considerem esse novo cenário e se adaptem à realidade. Nesse caso, acreditamos que estudar diversos modos de funcionamento da língua em novos e multimodais atos de comunicação e interação favorece a produção de efeitos de sentido e isso consiste no objeto de língua portuguesa (RIOLFI, 2008).

Por fim, compreendemos a limitação na pesquisa pelo fato de as atividades propostas ainda não terem sido aplicadas. No entanto, acreditamos que as ideias aqui discutidas podem trazer boas contribuições para a aprendizagem de alunos surdos e, dessa forma, indicamos a aplicação do que aqui foi proposto

para que seja possível verificar sua funcionalidade e seus contributos para a aprendizagem dos gêneros por esse grupo social.

Referências bibliográficas

- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação Verbal**. São Paulo: Martins Fontes, [(1979) 2003]. 4ª edição.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Parâmetros curriculares Nacionais**. Ensino Fundamental. Língua Portuguesa. Terceiro e quarto ciclos. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.
- BRASIL. Secretaria de Educação Especial. **A educação dos surdos**. Organizado por Giuseppe Rinaldi et al. Brasília: MEC/SEESP. 1997.
- CANI, J. B; SANDRINI, E. G. C; SOARES, G. M; SCALZER, K. Educação e COVID-19: a arte de reinventar a escola mediando a aprendizagem -prioritariamente- pelas TDIC. **Revista IFES Ciência**, v. 6, p. 23-39, 2020.
- CAPOVILLA, F. C. Filosofias educacionais em relação ao surdo: do oralismo à comunicação total ao bilingüismo. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, SP, v. 6, n.1, p. 99-116, 2000.
- CRUZ, O. M. S. S.; ALVES, C. M. J.. A literatura surda e a libras como mediadoras para o ensino de língua portuguesa a aprendizes surdos. **Linguagens & Cidadania**, [S.l.], set. 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/LeC/article/view/25725>. Acesso em: 21 de maio de 2021.
- DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B; DOLZ, J. **Gêneros Oraís e escritos na escola**. Trad. e org. ROJO, R.; CORDEIRO, G. S. São Paulo: Mercado das Letras, 2004, p. 95-128.
- FERNANDES, Elaine Leal. Surdez versus Aprendizado da Língua Portuguesa Escrita. **Centro de Ensino de Juiz de Fora**. Revista, 2008, v. 22. Disponível em: Acesso em: 11 de julho de 2021.
- FERNANDES, Eulália. **Problemas linguísticos e cognitivos do surdo**. Rio de Janeiro: Agir, 1990.
- FERNANDES, Sueli. **Avaliação em língua portuguesa para alunos surdos: algumas considerações**. 2007. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/janeiro2013/otp_artigos/sueli_fernandes.pdf (Desenvolvimento de material didático ou instrucional - TEXTO DIDÁTICO). Acesso: 10 de julho de 2021.
- FIGUEIREDO, F. J. Q. **Vygotsky: a interação no ensino/aprendizagem de**

línguas. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2019. v. 1. 125p.

FRAGA, Moanna Brito Seixas. **Eventos e Práticas de (multi)letramento de alunos surdos em uma escola pública do interior do nordeste brasileiro**. Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Programa de Pós-graduação em Letras: cultura, educação e linguagens-PPGCEL Vitória da Conquista, 2017.

GARBE, D.S. Acessibilidade às pessoas com deficiência física e a convenção internacional de Nova Iorque. **Revista Unifebe**, Balneário Camboriú, v.10, p. 95-104, jan/jun. 2012.

GÓES, M. C. R. **Linguagem, surdez e educação**. Campinas: Autores Associados, 1996

GÓES, Maria Cecília Rafael de. **Com quem as crianças surdas dialogam em sinais?** In: GÓES, Maria Cecília Rafael de; LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. Surdez, processos educativos e subjetividade. São Paulo: Lovise, 2000.

<https://www.scielo.br/j/ccedes/a/KWGSm9HbzsYT537RWBNBcFc/?lang=pt&format=pdf>

KARWOSKI, Acir Mário et al. **Gêneros textuais: reflexões e ensino**. 4 ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

LACERDA, C. B.F. Um pouco da história das diferentes abordagens na educação dos surdos. **Cad. CEDES [online]**, vol.19, n.46, pp.68-80. ISSN 1678-7110, 1998, <https://doi.org/10.1590/S0101-32621998000300007>.

LACERDA, Cristina B.F. de. A Inclusão Escolar de alunos surdos: o que dizem alunos, professores e intérpretes sobre esta experiência. **Cad. Cedex**, Campinas, vol. 26, n. 69, p. 163-184, maio/ago. 2006. Acesso em: 13 de julho de 2021.

LODI, Ana C. B.; HARRISON, Kathryn M. P.; CAMPOS, Sandra R. L. de. **Letramento e surdez: um olhar sobre as particularidades dentro do contexto educacional**. In: LODI, Ana C. et al (Org). Letramento e minorias. Porto Alegre: Mediação, 2009.

LODI, Ana C. B; MÉLO, A.D.B.; FERNANDES, E. (orgs.) **Letramento, bilinguismo e educação de surdos**. Porto Alegre: Mediação, 2015.

LUYTEN, Sonia M. Bibe. **História em quadrinhos: um recurso de aprendizagem**. São Paulo: Ano XXI. Boletim 01. Abr, 2011.

MEIRELES, R. M. do P. L. **Educação Bilíngue de alunos surdos: experiências inclusivas na Escola Municipal Paulo Freire**, Niterói (RJ). Dissertação. 2010. 213f. (Mestrado em Educação) - Universidade Federal Fluminense. Niterói, RJ, 2010.

NOGUEIRA, Aryane. Multiletramentos e ensino de português como L2 para surdos: práticas multilíngues e multimodais de comunicação e produção de significados como contribuição. **Anais do VI SIELP - Simpósio Internacional de Ensino**

de Língua Portuguesa. Volume 4, Número 1. Uberlândia: EDUFU, 2016.

OLIVEIRA, Q. M.; FIGUEIREDO, F. J. Q. Educação dos surdos no Brasil: um percurso histórico e novas perspectivas. **Revista Sinalizar**, 2(2), 174–197, 2017. <https://doi.org/10.5216/rs.v2i2.50544>. Acesso em: 11 de junho de 2021.

PEREIRA, I; KRIEGER, C. F. Z. Tecnologias na educação de surdos. In: Alaim Souza Neto. (Org.). **Educação, aprendizagem e tecnologias: relações pedagógicas e interdisciplinares**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2018, v. 1, p. 167-193. <http://10.31560/pimentacultural/2018.914>

PEREIRA, Maria Cristina da Cunha. O ensino de português como segunda língua para surdos: princípios teóricos e metodológicos. **Educar em Revista**, Curitiba: Brasil, Edição Especial n.2/2014, p. 143-157. Editora UFPR. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/sXkGQKsnKbhgRBsPD4mvSjy/?format=pdf&lang=pt> Acesso: 10 de julho de 2021.

PIETZARK, J. C. De D.; PROBST, M. Bilinguismo e inclusão escolar dos alunos surdos. **Revista Maiêutica, Indaial**, v. 5, n. 01, p. 117-128, 2017. Disponível em: <https://www.publicacao.uniasselvi.com.br>. Acesso em: 29 de junho de 2021.

QUADROS, Ronice Muller de. **Educação de surdos: a aquisição da linguagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, [(1997) 2008].

QUADROS, Ronice Muller de. **Libras**. Editora Parábola: São Paulo. 2019.

QUADROS, Ronice Muller de. **O bi do bilinguismo na educação de surdos** In: Surdez e bilinguismo. 1 ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2005, v.1, p. 26-36.

QUADROS, Ronice Muller de. SCHMIEDT, Magali L. P. **Ideias para ensinar português para alunos surdos**. Brasília: MEC, SEESP, 2006.

RIOLFI, Claudia et al. **Ensino de Língua Portuguesa**. São Paulo: Thomson Learning. Coleção Ideias em ação, 2008.

RODRIGUES, Rosângela Hammes. Os gêneros do discurso na perspectiva dialógica da linguagem: a abordagem de Bakhtin. In: MEURER, J.L.; BONINI, Adair; MOTTA-ROTH, Désirée. (orgs.). **Gêneros: teorias, métodos, debates**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

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

SALLES, Heloisa Maria Moreira Lima et al. **Ensino de língua portuguesa para surdos: caminhos para a prática pedagógica**. Brasília: MEC, SEESP, 2004. 2 v. Programa Nacional de Apoio à Educação dos Surdos.

SANTOS, R. M. A. S. dos; MATOS, Junot Cornélio; AGUIAR, Marígia Ana de Moura. Os gêneros textuais como ferramenta didática para o ensino da linguagem. Dissertação. Universidade Católica de Pernambuco, 2010. Disponível em: http://tede2.unicap.br:8080/bitstream/tede/729/1/dissertacao_rosilda.pdf

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola**. São Paulo: Mercado de Letras, 2004.

SILVA, C. C. S. C; TEIXEIRA, C. M. S. O uso das tecnologias na educação: os desafios frente à pandemia da covid-19 / the use of technologies in education: the challenges facing the covid-19 pandemic. **Brazilian Journal of Development**, v. 6, p. 70070-70079, 2020. DOI: 10.34117/bjdv6n9-452

SILVA, S. R; PACHECO, C. A. Currículo do ensino de língua inglesa e uso de tecnologias digitais previstos na BNCC. **Revista eletrônica de educação (são carlos)**, v. 14, p. 1, 2020. <http://dx.doi.org/10.14244/198271993046>

SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

THOMA, A. S. et al. **Relatório sobre a política linguística de educação bilíngue: Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa**. Brasília, DF: MEC/SECADI, 2014. 23 p. (Grupo de Trabalho designado pelas portarias nº 1.060/2013 e nº 91/2013 do MEC/SECADI). Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?down=56513> Acesso: 28 de junho de 2021.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. 1. ed. – 19. reimpr. – São Paulo: Atlas, 2010.

VIEIRA, C. R; MOLINA, K. S. M. Prática pedagógica na educação de surdos: o entrelaçamento das abordagens no contexto escolar. **Educ. Pesqui.** São Paulo, v. 44, e179339, 2018. DOI: <https://doi.org/10.1590/s1678-4634201844179339>.

O PROGRAMA ESCOLA ACESSÍVEL E O PROGRAMA SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS: LIMITES E POSSIBILIDADES DO FINANCIAMENTO EDUCACIONAL

Ricardo Costa Amaral¹

Introdução

O mundo atual se caracteriza por novas realidades sociais, políticas, econômicas, culturais e geográficas num acelerado processo de transformações que se conjugam em escala global, nesse cenário a natureza da educação e as finalidades da escola ganham uma dimensão mais abrangente, complexa e dinâmica, pois a escola como espaço de síntese deve promover a qualidade da educação necessária para fazer frente a essa realidade. Assim sendo, no mundo são implantadas reformas educacionais para adequar os sistemas de ensino às mudanças, esse processo impacta às práticas de organização e gestão escolar e o processo de ensino-aprendizagem, incluindo a reflexão sobre o significado por trás dos mesmos (LÜCK, 2009; LIBÂNEO, 2015).

O Brasil acompanha esse movimento e estabelece a qualidade da educação como um princípio constitucional que orienta as demais normas e leis da educação. A educação básica brasileira reflete uma série de alterações com novas propostas de gestão, de financiamento, de programas de avaliação educacional, de políticas de formação de professores, dentre outras que se institui com o objetivo de melhorar a qualidade da educação “assegurando a aprendizagem de todos os estudantes, sendo para tanto imprescindível um financiamento adequado para assegurar condições igualitárias” (COSTA; AKKARI; SILVA, 2011; ALVES; SILVEIRA; SCHNEIDER, 2019, p. 396).

Nesse contexto, o financiamento da educação pública brasileira se inseri no centro dos problemas e desafios que se apresentam no Brasil e cuja implementação demanda transformações estruturais, pois a educação se articula à desigualdade social do país, entretanto a “autonomia política dos sistemas locais de ensino

1 Mestre em Cidades, Territórios e Identidades (PPGCITI) pela Universidade Federal do Pará (UFPA). Membro do Grupo Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais na Região do Baixo Tocantins da Universidade Federal do Pará – Campus Abaetetuba. E-mail: ricardocosta.amaral@hotmail.com.

e das unidades escolares encontra-se circunscrita pelas dimensões da criação de fundos e programas destinados à efetiva organização e ao funcionamento do sistema educacional como um todo” (FRANÇA, 2016, p. 192).

Os problemas econômicos e sociais estruturais no Brasil, no contexto do federalismo, somados ao quadro de redução de recursos nos últimos anos em função de crise econômica agravada pelas consequências da pandemia da Covid-19 e de políticas de austeridade fiscal, aumenta a necessidade de estudos e debates acerca de possíveis estratégias de financiamento para garantir a qualidade e equidade do ensino no Brasil (TRIPODI; PERES; ALVES, 2022, p. 4).

Ademais, a melhoria da qualidade da educação se dá pela democratização da gestão da educação, nesse sentido a participação ocorre por meio das práticas articulatórias construídas nos espaços educacionais (MAQUES, 2018), porque a gestão “não se refere a este ou aquele segmento, mas o sistema de ensino como um todo, tanto horizontal quanto verticalmente [...] associado ao fortalecimento da democratização do processo de gestão educacional, pela participação” (LÜCK, 2015, p. 37).

Nessa realidade, novos acordos e arranjos institucionais entre os sistemas educacionais são instituídos num movimento da cooperação e da coordenação federativa no campo da educação nacional, uma das características do federalismo é o pacto entre as unidades territoriais autônomas para finalidades comuns, assim incorpora-se mecanismos redistributivos para atender aos princípios de equidade e de qualidade, contudo essas novas normas tem limites na sua forma de organização e operacionalização, além disso todo esse processo se dá no tenso campo “do federalismo entre universalidade e diversidade, entre centralização e descentralização, entre interesses nacionais e necessidades locais” (MARIALVA, 2021; CAVALCANTI, 2016, p. 175).

Nesse sentido, o Governo Federal em 1995 institui o PDDE - Programa Dinheiro Direto na Escola. O PDDE presta assistência financeira suplementar às escolas públicas de educação básica, às escolas de educação especial qualificadas como beneficentes de assistência social e aos polos presenciais do sistema Universidade Aberta do Brasil - UAB (MEDEIROS; CORREA; CASTIONI, 2021).

O PDDE possui orientações expressas na Resolução nº 15 de 16 de setembro de 2021 que dispõe sobre os critérios de repasse, execução, prestação de contas, monitoramento e fiscalização do PDDE e das Ações Integradas. As Ações Integradas que são programas geridos pelas Secretarias do Ministério da Educação - MEC, com finalidades específicas e com normativas e diretrizes próprias (BRASIL, 2021).

Porém, “o modelo de tal projeto político para a educação desloca as responsabilidades na execução das políticas para o âmbito local [...], no entanto, as decisões mais importantes são tomadas na esfera federal, de forma centralizada” (REIS; CHAVES, 2021, p. 4).

Destarte, esse estudo busca compreender as conexões entre financiamento educacional, qualidade da educação e o Programa Escola Acessível e o Programa Sala de Recursos Multifuncionais.

O Programa Escola Acessível e o Programa Sala de Recursos Multifuncionais

Nos últimos anos, nas escolas brasileiras, registra-se um aumento do número de matrículas de pessoas com deficiência, para atender essa demanda as escolas devem favorecer a inclusão e ter condições de acessibilidade nos estudos aos alunos com deficiência, entretanto a inclusão desses sujeitos não se limita em conceder-lhes acesso a determinado ambiente, mas requer dos outros sujeitos o reconhecimento de que as pessoas com deficiência tem o direito de fazer parte do contexto escolar, assim sendo é primordial a superação de barreiras físicas e socioeducacionais para ocorrer a valorização das habilidades e das capacidades das pessoas com deficiência (SILVA FILHO, 2018; ANDRADE; SANTOS, 2020).

No Brasil, parte considerável das escolas públicas não possuem condições estruturais e didático-pedagógicas para atender de modo satisfatório a diversidade de estudantes, assim exige-se a reformulação e inovação das escolas e novas políticas para reestruturação da educação, dessa forma ao se tratar “de alunos com deficiência, é preciso compreender que o processo de aprendizagem é possível dentro de sala de aula regular e modificar o pensamento excludente de que esses alunos não são capazes de estudar, conviver e aprender com os demais” (SILVA NETO et al, 2018, p. 87).

A acessibilidade é algo que se pode observar, implementar, medir, legislar e avaliar, e que cria condições de acesso a determinadas situações ou lugares e reflete refletir um desejo de mudança e a busca a algum objetivo, porquanto “as condições de acessibilidades presentes na estrutura física das instituições, como escolas e universidades devem estar relacionadas às políticas inclusivas das estruturas administrativas, que devem refletir uma atitude de luta contra a exclusão” (MANZINI, 2005, p. 32).

Como estratégia de enfrentamento dessa realidade e para destinar recursos financeiros às escolas públicas estaduais, distritais e municipais regulamenta-se o Programa Escola Acessível e ao Programa Sala de Recursos Multifuncionais, nos moldes operacionais e regulamentares do Programa Dinheiro Direto na Escola – PDDE.

O Programa Escola Acessível tem por fins promover as condições de acessibilidade ao meio físico, aos recursos didáticos e pedagógicos e às comunicações e informações (BRASIL, 2018). Consoante, o programa tem por objetivo “promover a acessibilidade arquitetônica dos prédios escolares (construção ou reforma de rampas), aquisição de mobiliários acessíveis, bebedouros acessíveis

e cadeiras de rodas, dentre outros, aquisição de recursos de tecnologia assistiva” (ANDRADE; SANTOS, 2020, p. 1074).

O programa assume o intento de assegurar aos estudantes com deficiência o direito de compartilhar espaços comuns de aprendizagem, fazendo valer, portando, a dimensão essencial da inclusão. Ao mesmo tempo, o que se torna notável nessa política é a pretensão de conversão do recinto escolar em ambiente necessariamente acessível, ou seja, que é plenamente possível de ser acessado. Neste sentido cabe reconhecer também a dimensão eletiva da inclusão, quando se vislumbra a garantia do direito de os sujeitos se sentirem incluídos em um espaço que também lhes franqueia o direito de decidir acessá-lo (ANDRADE; SANTOS, 2020, p. 1073).

O Programa Sala de Recursos Multifuncionais visa destinar recursos financeiros para equipar salas de recursos multifuncionais e bilíngues de surdos, destinadas ao atendimento educacional especializado, visando à aquisição ou adequação de itens que compõem essas salas que são espaços para ações de atendimento especializado (PEREIRA, 2020; BRASIL, 2020).

O atendimento realizado nesse espaço difere do oferecido pela escola comum, como também não se caracteriza como um serviço eminentemente clínico, mas resguarda uma característica tipicamente educacional. Sendo assim, o objetivo primordial desse serviço é o de proporcionar ao aluno matriculado na escola comum público-alvo da educação especial o reconhecimento de suas potencialidades, suas limitações, levando-o a se perceber capaz de criar estratégias para resolver seus problemas e que se veja como Ser de direitos, sendo capaz de produzir conhecimentos e transformar sua realidade (PEREIRA, 2020, p. 6).

Financiamento educacional, relações de poder e participação social

O financiamento da educação o tem como fonte os recursos públicos e está previsto na Constituição Federal de 1988 sendo essencial para o processo de formulação, implantação, manutenção e desenvolvimento e de avaliação das políticas públicas educacionais voltadas aos alunos com deficiência. Ademais, o montante de recursos recebidos por escola é conforme o número de estudantes da educação básica matriculados na escola, sendo essa informação extraída do Censo Escolar do ano anterior ao do repasse (SILVA FILHO, 2018; PORTAL, 2020).

O Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE destina recursos financeiros por meio do PDDE para incentivar a autogestão escolar e o exercício da cidadania com a participação da comunidade no controle social (BRASIL, 2021). A participação visa assegurar a gestão democrática da escola e proporcionar o melhor conhecimento dos objetivos e metas da escola, além de envolvimento e da intervenção de todos os sujeitos da escola no processo de tomar decisões sobre o funcionamento e organização da escola com ações para

assegurar a qualidade da educação (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012).

A democracia não se constrói apenas com discurso, mas necessita de ações de práticas que possam corporificá-la [...]. Para garantir a democracia exige-se a participação popular, a presença e intervenção ativa de todos. Não vale estar presente e somente ouvir e/ou consentir, é preciso aprender a questionar e a interferir. Exercendo verdadeiramente a cidadania, a população – pais, mães, alunos, professores, gestores e pessoal administrativo –, devem ser capazes de superar a tutela do poder estatal e de aprender a reivindicar, planejar, decidir, cobrar e acompanhar ações concretas em benefício da comunidade escolar (DALBERIO, 2008, p. 4).

O Programa Dinheiro Direto na Escola – PDDE de fato possibilita uma maior aproximação entre a escola e a sociedade civil, inclusive no que se refere à descentralização da gestão escolar, nesse sentido o PDDE é uma ótima “ferramenta no processo organizacional e administrativo das escolas públicas, pois viabiliza a descentralização e a flexibilização dos recursos a medida que transfere os processos decisórios da esfera macro para a micro na qual se caracteriza pela escola” (VENÂNCIO; VENÂNCIO; MELO, 2020, p. 6).

Dentro da escola podemos criar conselhos ou grupos que ajudem na efetivação da democracia na escola [...]. O Conselho Escolar [...]. É, então, um canal de participação e também instrumento de gestão da própria escola. Nesse sentido, o Conselho Escolar deve incentivar a comunicação ampla e a participação nas decisões sobre questões importantes e que estão interrelacionadas na escola (DALBERIO, 2008, p. 6).

Porém, o acesso aos recursos do Programa Escola Acessível tem limites circunscritos ao processo de adesão ao programa que consiste na indicação de escolas pelas prefeituras municipais e pelas secretárias de educação dos estados e do distrito federal que se realiza por meio de lista prévia de escolas elaborada pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão do Ministério da Educação - SECADI/MEC, dessa forma o Estado em múltiplas nuances de ações de ordenamento que envolvem relações de poder institucionaliza e normatiza processos inerentes às políticas públicas (SILVA et al, 2017; BRASIL, 2018).

No caso do Programa Sala de Recursos Multifuncionais cabe a Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação do Ministério da Educação - SEMESP/MEC definir a lista prévia de escolas elegíveis para serem atendidas pelo programa, enviar ao FNDE a relação nominal das escolas a serem atendidas, monitorar o andamento e o resultado do Programa com base nos relatórios de monitoramento (BRASIL, 2020).

Por conseguinte, as escolas são “arenas políticas nas quais as impressões, as percepções, os interesses e os valores se aproximam e são processados, gerando as diferentes combinações, que são decisivas para se compreender como

a implementação das políticas educacionais realmente ocorre” (OLIVEIRA, 2019, p. 11). Consoante, “o Estado é essa instituição que tem o poder extraordinário de produzir um mundo social ordenado sem necessariamente dar ordens, sem exercer coerção permanente” (BOURDIEU, 2014, p. 228).

Além disso, as escolas que constituíram Unidade Executora Própria (UEX) devem elaborar um Plano de Atendimento e enviá-lo à SECADI/MEC ou à SEMESP/MEC, por meio do Sistema PDDE Interativo. Na elaboração do Plano de Atendimento, as UEX devem priorizar ações de adequação arquitetônica conforme o Manual Operacional do Programa Escola Acessível, após o recebimento do Plano de Atendimento cabe à SECADI/MEC ou à SEMESP/MEC encaminhar a lista das escolas ao FNDE - Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (autarquia federal vinculada ao MEC), o FNDE indica os procedimentos operacionais e financeiros necessários ao repasse dos recursos (BRASIL, 2018; 2020).

A Unidade Executora Própria – UEX é a organização da sociedade civil com personalidade jurídica de direito privado, sem fins lucrativos, constituída com a finalidade de representar uma unidade escolar pública integrada por membros da comunidade escolar e comumente denominadas de caixa escolar, conselho escolar, associação de pais e mestres, círculo de pais e mestres, dentre outras denominações; “para que a escola possa receber os recursos do programa diretamente faz-se necessário a criação de uma Unidade Executora Própria (UEX), a quem cabe receber e gerir os recursos transferidos” (VENÂNCIO; VENÂNCIO; MELO, 2020, p. 4; BRASIL, 2021).

As escolas que não possuem Unidade Executora (UEX) própria e as que no censo escolar do ano anterior possuíam menos de 50 alunos matriculados não recebem os recursos do PDDE diretamente. Nestes casos, os valores são repassados para a Entidade Executora (EEX) que é constituída pela prefeitura municipal e secretarias de educação estadual e do Distrito Federal, a qual são responsáveis por receber e executar os recursos do PDDE destinados às escolas públicas que não instituíram UEX (VENÂNCIO; VENÂNCIO; MELO, 2020, p. 5).

As Entidades Executoras - EEX devem divulgar as normas do FNDE relativas aos critérios de repasse, execução e prestação de contas dos recursos do PDDE e Ações Integradas, assegurando aos estabelecimentos de ensino beneficiários e às comunidades escolares a participação sistemática e efetiva desde a seleção das necessidades educacionais prioritárias a serem satisfeitas até o acompanhamento do resultado do emprego dos recursos recebidos (BRASIL, 2021).

Dessa maneira as EEX e as UEX ao receberem recursos do PDDE e Ações Integradas precisam seguir normas para usar os recursos, nesse contexto cabe aos conselhos escolares realizarem um controle social que permite a participação social na fiscalização e no controle de eventuais ações de irregularidades. Nesse

sentido a prestação de contas estabelece maior transparência na aplicação dos recursos, tendo em vista que a definição de aplicação da “a verba é decisão conjunta dos diretores, professores e pais de alunos. Essa participação dos pais e maior engajamento dos professores na vida escolar resultam em melhorias na qualidade do ensino” (NUNES FILHO, 2014, p. 31).

Considerações para novos estudos

A educação é um espaço múltiplo que compreende diversos atores e dinâmicas formativas, assim ao se incluir nesse cenário complexo as políticas e programas governamentais, deve-se contemplar as oportunidades educacionais, por meio da inclusão de etapas e modalidades educativas, no entanto o tema da qualidade da educação indispensável no processo de ensino-aprendizagem não se faz presente de modo efetivo nos diversos programas, projetos e ações governamentais (DOURADO; OLIVEIRA, 2009).

A qualidade da educação é associada a diversas dimensões como: reputação da instituição; características do processo de ensino na natureza intrainsitucional das suas interações entre estudantes, professores e outros educadores; conteúdo relacionado ao corpo de conhecimento, habilidades e informações, com o currículo escolar; “algumas dessas dimensões de qualidade implicam a alocação de recursos financeiros, tais como equipamentos, materiais didáticos, infraestrutura das escolas, salário dos profissionais da educação [...], entre outros insumos” (ALVES; SILVEIRA; SCHNEIDER, 2019, p. 397).

A análise da qualidade da educação deve se dar em uma perspectiva polisêmica, uma vez que essa categoria traz implícitas múltiplas significações. O exame da realidade educacional, sobretudo em vários países da Cúpula das Américas, com seus diferentes atores individuais e institucionais, evidencia que são diversos os elementos para qualificar, avaliar e precisar a natureza, as propriedades e os atributos desejáveis ao processo educativo, tendo em vista a produção, organização, gestão e disseminação de saberes e conhecimentos fundamentais ao exercício da cidadania (DOURADO; OLIVEIRA; SANTOS, 2007, p. 7).

A assistência financeira do PDDE correrá por conta de dotação orçamentária consignada anualmente ao FNDE e fica limitada aos valores autorizados na ação específica, incluídas as Ações Integradas, observados os limites de movimentação, empenho e pagamento da programação orçamentária e financeira anual do Governo Federal, e condicionada aos regramentos estabelecidos na Lei Orçamentária Anual - LOA, na Lei de Diretrizes Orçamentárias - LDO e no Plano Plurianual - PPA do Governo Federal (BRASIL, 2021).

Logo, a qualidade da educação é “condicionada à disponibilidade de recursos materiais, humanos e infraestrutura escolar adequadas, o que só pode ser

assegurado pelo aporte de recursos financeiros provenientes de receitas próprias dos entes federados ou de transferências constitucionais” (MARINHO et al, 2021, p. 5). Todavia, o Brasil possui uma complexa estrutura de financiamento educacional na qual os “recursos dependente do crescimento da arrecadação proveniente de fontes do aparato fiscal específico e desigual dos estados e municípios, com expressiva participação das transferências constitucionais obrigatórias” (FRANÇA, 2016, p. 192).

Esse modelo de repartição de competências e de recursos financeiros entre os entes federados para a oferta e manutenção da educação está ancorado no regime de colaboração entre eles [...], o regime de colaboração parece ser orientado por dois pressupostos vinculados. O primeiro é o pressuposto de um reconhecimento dos constituintes da grande e complexa tarefa de garantir o direito de todos à educação, em especial, da escolaridade obrigatória em um território tão vasto e tão desigual [...]. O segundo é o pressuposto de um reconhecimento de uma divisão de recursos financeiros insuficiente para que os entes federados subnacionais, em especial os municípios, possam garantir as competências prioritárias e a escolaridade obrigatória, exigindo a colaboração entre os entes, em especial, da União (CAVALCANTI, 2016, p. 144).

Não obstante, a qualidade da educação não se limita a quantidades de recursos, mas possui diversos fatores intraescolares e extraescolares que interferem de modo direto ou indireto nos resultados educativos e que devem ser “considerados como referência analítica e política no tocante à melhoria do processo educativo e, também, à consolidação de mecanismos de controle social da produção, à implantação e monitoramento de políticas educacionais e de seus resultados” (DOURADO; OLIVEIRA, 2009, p. 207).

Em síntese, na busca pela compreensão das conexões entre financiamento educacional, qualidade da educação e o Programa Escola Acessível e o Programa Sala de Recursos Multifuncionais, a análise aqui realizada é parcial, assim sendo são necessárias outras pesquisas para ampliar as percepções que se constroem a respeito dessa temática.

Referências

- ALVES, Thiago; SILVEIRA, Adriana Aparecida Dragone; SCHNEIDER, Gabriela. Financiamento da Educação Básica: o grande desafio para os municípios. **Revista Retratos da Escola**, v. 13, n. 26, p. 391-413, mai./ago. 2019.
- ANDRADE, Edson Francisco de; SANTOS, Mavíael Leonardo Almeida dos. Programa escola acessível: a política e o âmbito escolar. **RBPAE - Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 36, n. 3, p. 1068-1087, set./dez. 2020.
- BOURDIEU, Pierre. **Sobre o Estado: cursos no Collège de France (1989-92)**.

São Paulo: Companhia das Letras, 2014.

BRASIL. **Resolução nº 20, de 19 de outubro de 2018.** Dispõe sobre a destinação de recursos financeiros, nos moldes operacionais e regulamentares do Programa Dinheiro Direto na Escola, a escolas públicas municipais, estaduais e do Distrito Federal da educação básica, preferencialmente com matrículas de alunos público-alvo da educação especial em classes comuns do ensino regular, em conformidade com o Programa Escola Acessível. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/index.php/aceso-a-informacao/institucional/legislacao/item/12150-resolucao-n20-de-19-de-outubro-de-2018> Acesso em: 19 set. 2022.

BRASIL. **Resolução nº 15, de 07 de outubro de 2020.** Dispõe sobre a destinação de recursos financeiros para equipar salas de recursos multifuncionais e bilíngues de surdos, destinadas ao atendimento educacional especializado, visando à aquisição ou adequação de itens que compõem essas salas, nos moldes operacionais e regulamentares do Programa Dinheiro Direto na Escola, às escolas públicas municipais, estaduais e do Distrito Federal da Educação Básica, em conformidade com o Programa Escola Acessível. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/index.php/aceso-a-informacao/institucional/legislacao/item/13847-resolu%C3%A7%C3%A3o-n%C2%BA-15,-de-07-de-outubro-de-2020> Acesso em: 19 set. 2022.

BRASIL. **Resolução nº 15, de 16 de setembro de 2021.** Dispõe sobre as orientações para o apoio técnico e financeiro, fiscalização e monitoramento na execução do Programa Dinheiro Direto na Escola – PDDE, em cumprimento ao disposto na Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/index.php/aceso-a-informacao/institucional/legislacao/item/14211-resolu%C3%A7%C3%A3o-n%C2%BA-15,-de-16-de-setembro-de-2021> Acesso em: 19 set. 2022.

CAVALCANTI, Cacilda Rodrigues. **Tensões federativas no financiamento da educação básica:** equidade, qualidade e coordenação federativa na assistência técnica e financeira da União. 2016. Tese (Doutorado) - Pós-Graduação em Conhecimento e Inclusão Social em Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2016.

COSTA, Ana Sheila Fernandes; AKKARI, Abdeljalil; SILVA, Rossana Valéria Souza. Educação básica no Brasil: políticas públicas e qualidade. **Práxis Educacional**, v. 7, n. 11, p. 73-93, jul./dez. 2011.

DALBERIO, Maria Célia Borges. Gestão democrática e participação na escola pública popular. **Revista Iberoamericana de Educación**, v. 47, n. 3, p. 1-12, out. 2008.

DOURADO, Luiz Fernandes; OLIVEIRA, João Ferreira de. A qualidade da educação: perspectivas e desafios. **Cadernos Cedes**, v. 29, n. 78, p. 201-215, maio/ago. 2009.

DOURADO, Luiz Fernandes; OLIVEIRA, João Ferreira de; SANTOS, Catarina de Almeida. A Qualidade da Educação: conceitos e definições. Brasília:

- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2007. Disponível em: <https://www2.unifap.br/gpcem/files/2011/09/A-Qualidade-na-educacao-DISCUSS%C3%83O-N%C2%BA-24.pdf> Acesso em: 19 set. 2022.
- FRANÇA, Magna. Financiamento da educação: limites e avanços do Plano Nacional de Educação (2014-2024). **Holos**, v. 6, n. 32, p. 188-198, 2016.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão escolar: teoria e prática**. 6a. ed. São Paulo: Heccus Editora, 2015.
- LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação Escolar: Políticas, estrutura e organização**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2012.
- LÜCK, Heloísa. **Dimensões de gestão escolar e suas competências**. Curitiba: Editora Positivo, 2009.
- LÜCK, Heloísa. **Gestão educacional: uma questão paradigmática**. Série cadernos de gestão - vol. 1, 12a. ed. Petrópolis: Vozes, 2015.
- MANZINI, Eduardo José. Inclusão e acessibilidade. Conferencista. **Revista da Sobama**, v. 10, n. 1, p. 31-36, dez. 2005.
- MARQUES, L. R. A gestão democrática nos sistemas de ensino e nas escolas: desafios e perspectivas. **Revista Educação e Políticas em Debate**, v. 7, n. 2, p. 230-243, mai./ago. 2018.
- MARIALVA, Maria Elcineide de Albuquerque. **Capacidade de financiamento de governos estaduais e municipais da região norte e as demandas para o atendimento da educação básica com qualidade**. 2021. Tese (Doutorado) - Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2021.
- MARINHO, Iasmin da Costa. et al. Gestão dos recursos financeiros da educação: um estudo em cinco municípios cearenses. **Linhas Críticas**, v. 27, p. 1-15, jan./dez. 2021.
- MEDEIROS, Djailson Dantas de; CORREA, Maria Angelica Gonsalves; CASTIONI, Remi. Desequilíbrios econômicos no financiamento da escola: estudo dos saldos das contas do programa dinheiro direto na escola. **Cadernos do FNDE**, v. 2, n. 3, jan./jul., 2021.
- NUNES FILHO, Noaldo Ferreira. **A transparência, dificuldades fiscais e a prestação de contas no âmbito do Programa Dinheiro Direto na Escola: um estudo de caso no município de Amparo-PB**. 2014. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) – Bacharelado em Ciências Contábeis, Universidade Estadual da Paraíba, Monteiro, 2014.
- OLIVEIRA, Breyner Ricardo de. A implementação de políticas educacionais no nível micro: uma análise a partir dos profissionais da escola no contexto da prática. **Revista de Estudos Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa**, v. 4, p. 1-17, 2019.
- PEREIRA, Marcio. Sala de recursos multifuncionais: o trabalho pedagógico

especializado com as limitações de aprendizagem da pessoa com deficiência intelectual. **Revista Encantar - Educação, Cultura e Sociedade**, v. 2, p. 1-18, jan./dez. 2020.

PORTAL, Suzy Mara da Silva. **O financiamento da educação especial no município de Belém-PA: contradições e desafios no processo de inclusão escolar das pessoas com deficiência**. 2020. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2020.

REIS, Antônio Cláudio Andrade dos; CHAVES, Vera Lúcia Jacob. Recursos federais para a educação básica: pacto federativo e os municípios. **FINEDUCA – Revista de Financiamento da Educação**, v. 11, n. 15, p. 1-19, 2021.

SILVA, Allan Gustavo Freire da. et al. A relação entre Estado e políticas públicas: uma análise teórica sobre o caso brasileiro. **Revista Debates**, v. 11, n. 1, p. 25-42, jan./abr. 2017.

SILVA FILHO, Daniel Mendes. Programa Escola Acessível: possibilidade e limites para a inclusão escolar. **Revista EntreIdeias**, v. 7, p. 151-168, 2018.

SILVA NETO, Antenor de Oliveira. et al. Educação inclusiva: uma escola para todos. **Revista Educação Especial**, v. 31, n. 60, p. 81-92, jan./mar. 2018.

TRIPODI, Zara Figueiredo; PERES, Ursula Dias; ALVES, Thiago. Os desafios do financiamento da educação básica no Brasil em perspectiva multidisciplinar. **Arquivos de Análise de Políticas Educativas**, v. 30, n. 45, p. 1-12, abr. 2022.

VENÂNCIO, Agda Cassia Mulato; VENÂNCIO, Giullia Cristina Mulato; MELO, José Carlos de. Programa Dinheiro Direto na Escola: a solução para uma gestão democrática e autônoma? *In*: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 5., **Anais...** Maceió, 2020, p. 1-12.

ENSINO DE ESCRITA NA PERSPECTIVA DA ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA)

Jobson Jorge da Silva¹

Josivalda Claudia Duarte de Arruda²

1. Introdução

O autismo é um transtorno grave, que acomete a sequência e qualidade do desenvolvimento infantil, caracterizado por alterações sociais e de comunicação e por interesses restritos, fixos e intensos e comportamentos repetitivos. Os critérios mais recentes para o diagnóstico estão descritos na quinta versão do Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais, DSM-V8 (APA, 2014), no qual é definido com Transtorno do Espectro Autista.

O termo “espectro” foi utilizado para indicar a heterogeneidade da manifestação e do grau de acometimento dos sintomas. Isso significa que uma pessoa com autismo pode ser bem diferente de outra pessoa com autismo e que há uma variedade no perfil das pessoas afetadas. Pensando em extremos, pode-se ter uma pessoa com autismo muito comprometida, com dificuldades graves de interação social, que não fala, que apresenta muitas alterações comportamentais e déficits cognitivos significativos, assim como outra pessoa com autismo com sintomas tão brandos, que fala, lê, escreve e interage bem socialmente, que um olhar leigo pode não perceber que a pessoa tem autismo. Essa variedade no perfil das pessoas com autismo tem que ser considerada quando se analisa o ensino de habilidades complexas, como é o caso do ensino de leitura (GOMES, 2015).

Este artigo tem por finalidade trazer um material de apoio aos educadores que atuam na educação infantil com crianças em fase de alfabetização da rede

1 Doutorando em Ensino pela Rede Nordeste de Ensino (RENOEN) na Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE). Mestre em Educação pela Universidade de Pernambuco (PPGE/UPE). Especialista em Ensino de Língua Portuguesa e Literatura pela Universidade Federal de Lavras (UFLA). Licenciado em Letras Língua Portuguesa e Língua Inglesa pela Universidade de Pernambuco e Licenciado em Pedagogia pelo Cento Universitário Venda Nova do Imigrante (UNIFAVENI). Professor efetivo da rede estadual de Pernambuco na área de Língua Portuguesa. jobson.jorge@upe.br.

2 Especialista em Educação Física Escolar pela ESEF-PE. Graduada em Educação Física pela FASNE - Faculdade Salesiana do Nordeste.

regular de ensino e que tenham inseridas em sua sala de aula crianças autistas. Este material é voltado especificamente para trabalhar com crianças com TEA em fase de alfabetização, buscando atender as necessidades educativas especiais desses alunos, de forma a facilitar a metodologia de trabalho do educador, promovendo a aprendizagem e o desenvolvimento do aluno autista. É importante analisar o quão se faz necessário a busca de informações, sugestões, estratégias e metodologias na alfabetização de uma criança com TEA, desta forma, o nosso percurso metodológico busca melhores formas possíveis para o educador alfabetizar uma criança com TEA, pois sabemos que quando se trata de autismo o desafio é ainda maior, há uma diversidade muito grande de características no processo de alfabetização. Na teoria, o direito à educação é garantido a essas crianças, mas na prática, observamos que muitas escolas ainda falham pelo despreparo dos profissionais e, por vezes, também pelo descaso com tais alunos.

O Transtorno do Espectro Autista (TEA)

O autismo é um transtorno global do desenvolvimento infantil que se manifesta antes dos 3 anos de idade e se prolonga por toda a vida. De acordo com a Organização das Nações Unidas (ONU), cerca de 70 milhões de pessoas no mundo são acometidas pelo transtorno, sendo que, em crianças, é mais comum que o câncer, a Aids e o Diabetes. Caracteriza-se por um conjunto de sintomas que afeta as áreas da socialização, comunicação e do comportamento, e, dentre elas, a mais comprometida é a interação social, com maior incidência no sexo masculino. A Organização Mundial da Saúde, OMS, calcula que o autismo afeta uma em cada 160 crianças no mundo. A condição chamada de transtorno do espectro autista geralmente tem início na infância e persiste durante a adolescência e vida adulta.

Crianças com autismo, muitas vezes, buscam contatos sociais, mas não sabem exatamente o que fazer para mantê-los. Podemos até chamar os coleguinhas a irem em suas casas, mas as brincadeiras não costumam durar muito tempo; elas acabam deixando o grupo de lado para brincarem sozinhas. Olhar nos olhos é o primeiro passo para mostramos intensão de nos comunicar. Porém, as crianças com autismo tendem a fazer pouco contato visual; esse funcionamento mental impede que elas foquem suas pupilas nos olhos dos coleguinhas. Tal comportamento é a primeira quebra nos protocolos dos costumes sociais, a primeira barreira para uma boa relação social. Os pais também dizem, com frequência, que a criança tem bom contato com a família, mas evita qualquer relação externa. Isso ocorre porque os parentes mais próximos, geralmente, entendem melhor o funcionamento daquela criança, compreendem o que ela quer, suprem suas necessidades e aprendem a lidar com suas dificuldades. No entanto, em outros ambientes, essa mesma criança não consegue se sair tão bem quanto em casa (BARBOSA, 2012).

O autismo e a aprendizagem

Quando o assunto é a aprendizagem do autista, é importante sabermos que existe uma diversidade muito grande de características envolvendo cada um deles, desde o mais leve ao mais severo. Primeiramente é preciso conhecer cada um deles para depois planejar todas as ações pedagógicas voltadas à alfabetização. Fazer com que uma criança dentro do espectro autista chegue até o momento de sua alfabetização é a preocupação de muitos pais e professores, e é um caminho que precisa ser percorrido com muita paciência e sem pressa, envolvendo assim muitas etapas. A falta de comunicação e linguagem é uma dificuldade que poderá ser encontrada em meio a tudo isso, mas não significa que um autista não-verbal não possa aprender a ler e escrever.

Cada quadro dentro do TEA é singular e precisa ser tratado com particularidade. É um processo que exige muito esforço e dedicação por parte da escola, família e a equipe multidisciplinar que o acompanha seu tratamento desde o início da descoberta do TEA. A qualidade de ensino oferecido ao autista na rede regular de ensino irá trazer a igualdade de oportunidades e aumentar suas chances de se tornar um cidadão preparado para enfrentar o mercado de trabalho e a vida. Tem sido um grande desafio tanto para o professor da rede regular de ensino que tem um autista em sua sala de aula quanto para o autista no seu processo de escolarização.

Não podemos negar que a ludicidade tem seu papel importante no processo de aprendizagem de uma criança, seja ela autista ou não. Muitos profissionais deixaram de lado o tradicionalismo e deram espaço ao lúdico em suas metodologias de trabalho. É notório que esse novo método de ensino é eficaz, é capaz de fazer o aluno aprender através de jogos e brincadeiras, com mais facilidade para chamar sua atenção nas atividades. Mas quando falamos da aprendizagem do autista, o lúdico tem uma função de extrema importância, pois trabalha seu desenvolvimento motor, cognitivo e social. De acordo com o pensamento de Santos (2008):

Através das atividades lúdicas a criança assimila valores, adquire comportamentos, desenvolve diversas áreas de conhecimento, exercita-se fisicamente e aprimora habilidades motoras. No convívio com outras crianças aprende a dar e receber ordens, a esperar sua vez de brincar, a emprestar e tomar como empréstimo o seu brinquedo, a compartilhar momentos bons e ruins, a fazer amigos, a ter tolerância e respeito, enfim, a criança desenvolve a sociabilidade. (SANTOS, 2008, p. 56).

Habilidades de leitura devem ser ensinadas preferencialmente em idade escolar. Como muitas crianças com autismo podem apresentar dificuldades nesse processo, é recomendável que o início da alfabetização ocorra precocemente (entre 4 e 5 anos), antes das crianças típicas (sem autismo) de mesma idade. A estratégia de começar a alfabetizar antes se justifica na lógica de que se a criança com

autismo apresentar dificuldades nesse processo, ela terá mais tempo para aprender.

Na inclusão de crianças autista na sala de aula, o professor tem um papel determinante, pois é ele quem recebe e mantém o primeiro contato com a criança. Então nesse primeiro contato o professor precisa transmitir confiança à criança, pois isso é fundamental para que os dois tenham uma boa relação ao longo do ano letivo. O Professor é o grande responsável por efetivar o processo de inclusão. É seu dever criar possibilidades de desenvolvimento para a criança autista, adequando assim sua metodologia às necessidades da criança, tornando possível sua socialização na sala de aula com os demais.

É de fundamental importância que o professor tenha conhecimento prévio de todas as características e dificuldades que abrangem o TEA, pois isso facilitará muito o seu trabalho na hora de planejar suas ações. Sobre isso Orrú (2003, p.1) diz que:

É imprescindível que o educador e qualquer outro profissional que trabalhe junto à pessoa com autismo seja um conhecedor da síndrome e de suas características inerentes. Porém, tais conhecimentos devem servir como sustento positivo para o planejamento das ações a serem praticadas e executadas[...]

Entende-se que para que este processo tenha um resultado satisfatório, é muito importante que o professor tenha a sensibilidade de promover na sala de aula a consciência dos atos inclusivos, desenvolvendo na criança a autoconfiança e a independência. É de sua responsabilidade também desenvolver as atividades de acordo com o grau de conhecimento da criança, facilitando assim o avanço no desenvolvimento das atividades escolares.

É importante que o professor prepare atividades que resgate os conhecimentos já adquiridos pelo aluno, para que ele tenha uma ideia do que o aluno já sabe e o que ele precisa aprender. O professor deve saber antes quais são os interesses da criança com relação a seus personagens favoritos, cores, brincadeiras, músicas, etc. Ter esse conhecimento prévio permite o aluno a aumentar seu interesse pelos jogos e brincadeiras, se envolvendo e participando com entusiasmo. O educador também não pode esquecer que o autista tem dificuldade de concentração durante as tarefas, e isso faz com que ele se irrite com facilidades, então cabe ao professor estimular o aluno durante as atividades. Vale lembrar que os resultados podem não ser imediatos com seu aluno, pois se trata de uma fase de adaptação no seu dia a dia.

Quando o aprendiz pegar o objeto e levantar, você pega o objeto dele, recoloca sobre a mesa e solicita novamente que ele volte a sentar. Assim, gradativamente, o aprendiz vai ficando mais tempo sentado e levanta menos. Faça a atividade diariamente, de maneira sistemática, até o aprendiz conseguir permanecer sentado por 20 a 30 minutos sem levantar. Nos primeiros dias de atividade pode ser que o aprendiz sente e levante repetidas vezes, porém na medida em

que vai entendendo que só tem acesso ao objeto caso esteja sentado, ele passará a levantar menos e conseqüentemente permanecerá sentado por mais tempo.

Emparelhar palavras impressas

Tarefas de emparelhamento com o modelo são recursos importantes para o ensino de relações entre estímulos, incluindo relações de identidade. Quando o aprendiz consegue relacionar estímulos que são idênticos, ele demonstra que discrimina entre estímulos diferentes; essa é uma habilidade fundamental para a leitura, já que para ler é necessário que o aprendiz perceba que as palavras escritas são diferentes umas das outras. Por exemplo, se o aprendiz não percebe a diferença entre as palavras escritas BOLO e BOLA ele não será capaz de ler essas palavras corretamente. Tentativas de emparelhamento podem ser utilizadas para ensinar relações de identidade entre palavras impressas diferentes.

Nomeação de figuras e vogais

A nomeação de estímulos é uma habilidade fundamental para a leitura. Nomear significa responder oralmente (ou pelo uso de algum recurso de comunicação alternativa no caso dos não falantes) frente a apresentação de um estímulo. A nomeação de figuras corresponde a falar o nome de uma determinada figura quando esta é apresentada ao aprendiz. A nomeação de vogais ocorre quando o aprendiz fala o nome da vogal frente à apresentação dessa vogal impressa.

Habilidades de nomeação são importantes porque a leitura oral depende da capacidade de responder oralmente frente a estímulos impressos. Para os aprendizes que não falam essa é uma habilidade difícil de ser aprendida, mesmo com o uso de recursos de comunicação alternativa, por isso há uma limitação na aquisição de leitura oral por essas pessoas. A nomeação de figuras tem sido apontada em alguns estudos com participantes com autismo como uma variável importante para a formação de classes de estímulos equivalentes¹³, o que pode estar relacionada também à leitura com compreensão.

De maneira simplificada, se o aprendiz consegue nomear a palavra impressa BOLA (ler oralmente a palavra), mas não consegue nomear a figura de uma bola, possivelmente ele não fará relação entre a palavra impressa BOLA e figura da bola, indicando que ele lê oralmente a palavra, mas não lê com compreensão. A nomeação das vogais é necessária especialmente para a terceira etapa do ensino (ensino de sílabas simples).

Apresente as vogais ao educando, individualmente e fora de sequência, e pergunte a ele que letra é; caso o educando não consiga responder ou responda com erros, você deve ensiná-lo a nomear as vogais antes de começar o ensino das

sílabas. É importante ressaltar que para o ensino de leitura não é necessário que a criança nomeie as consoantes. Isso se justifica no fato de que para ler a sílaba a criança não precisa saber o nome da consoante, apenas o som da consoante: por exemplo, para ler a sílaba “ma” a criança não precisa saber o nome da letra m, apenas o som dela, pois senão ela poderia ler “emia” e não “ma”. O ensino de nomeação pode ser iniciado com objetos que o aprendiz tenha interesse, alimentos, fotos de familiares, fotos de objetos preferidos e finalmente as vogais.

Em uma situação simplificada de ensino você pode apresentar o estímulo a ser nomeado, por exemplo, uma bala, perguntar ao aprendiz o que é e aguardar ele responder. Caso ele não consiga responder você auxilia dizendo o nome do objeto e pedindo a ele para repetir. Assim que ele disser o nome corretamente você elogia e o recompensa com algo que ele goste. Retire suas ajudas e dicas gradativamente até que o aprendiz seja capaz de nomear o objeto sem o seu auxílio. (GOMES, 2015).

Metodologia

O presente estudo é de natureza descritiva e reflexiva, com abordagem qualitativa e tem o intuito de descrever Metodologias na Alfabetização de Crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Qualquer trabalho científico inicia-se com uma pesquisa bibliográfica, que permite ao pesquisador conhecer o que já se estudou sobre o assunto.

Busca-se descrever a complexidade de uma hipótese ou problema, analisar a interação de certas variáveis, compreender e classificar processos dinâmicos experimentados por grupos sociais, apresentar contribuições no processo de mudança, criação ou formação de opiniões de determinado grupo permitir, em maior grau de profundidade, a interpretação das particularidades dos comprometimentos ou atitudes dos indivíduos (OLIVEIRA, 2007, p.117).

Conforme defendido por Oliveira, para a realização de uma pesquisa científica em primeiro lugar é necessário buscar o problema ou hipótese, dizer o motivo pelo qual escolheu o problema estudado e a sua importância e o que ele vai trazer de contribuição para a sociedade.

Resultados e discussões

O trabalho de alfabetização das crianças com TEA exige dos educadores uma reflexão sobre os processos usuais de ensino e aprendizagem, bem como um olhar diferenciado. Um olhar que leve em conta um estudante que não está em posição de curiosidade, mas que aprende de maneira diferenciada. Para os educadores, isso se apresenta como um grande desafio. Perguntas mais frequentes de professores de alunos com TEA costumam ser: “como trabalhar se não

somos especializados no TEA?”, “como alfabetizar uma criança que não se interessa pela leitura e pela escrita?” ou “como ensinar o conteúdo a um aluno que não me dirige a palavra nem o olhar?”.

Sabendo da grande necessidade de informação aos docentes que atuam na educação infantil, com alunos autistas inseridos em sua sala de aula, fez-se necessário buscar informações através de uma pesquisa bibliográfica de forma a favorecer em sua prática docente. Vale lembrar que existe também uma grande preocupação por parte dos pais de autistas, pois é o sonho de todo pai ver seu filho alfabetizado, lendo e escrevendo com fluência, se preparando para a vida e para o mercado de trabalho.

A partir dos resultados obtidos através da pesquisa bibliográfica, percebe-se que é de total relevância algumas Metodologias para alfabetizar crianças com TEA, pois a fase de alfabetização é um dos maiores desafiantes períodos da vida dessas crianças, pois cada uma se desenvolve de uma forma diferente, com todas as suas limitações e resistências a muitas coisas, em alguns casos a atividades escolares.

Antes da alfabetização propriamente dita existe uma série de fatores que precisam estar bem instalados no repertório da criança, tais como permanecer sentado, ficar em sala de sala, identificar e reconhecer letras, combinar as letras, etc. Através desta pesquisa ficou claro que existe uma infinidade de conteúdos quando o assunto é metodologias para alfabetizar uma criança autista, e o que foi exposto aqui é apenas uma pequena parte dessas metodologias.

Análise de dados

O presente trabalho trata-se de uma pesquisa bibliográfica, baseado em uma busca eletrônica de artigos já publicados em plataformas especializadas como Google Acadêmico, e demais sites educacionais, através de descritores envolvendo o tema proposto, que se baseia na análise de metodologias na alfabetização de crianças com transtorno do espectro autista (TEA), considerando, assim, produções científicas elaboradas nos últimos 10 anos (2010 – 2020).

Faz-se uso da abordagem qualitativa, valorizando assim a qualidade nas análises, considerando que existe uma inter-relação entre o mundo real e o sujeito, sendo algo que não pode ser representado em números. Mas sendo a compreensão dos fenômenos e a atribuição de significados fundamental neste tipo de pesquisa (PRODANOV e FREITAS, 2013). Nesse sentido este trabalho representa pesquisa descritiva de natureza aplicada e revisão sistemática.

No que se refere aos critérios de inclusão foram utilizadas publicações de materiais exclusivos na língua portuguesa (Brasil), que se relacionam ao assunto pesquisado, o ano de publicação optou-se por produções científicas publicadas entre 2010-2020, somando um período de 10 anos, foram utilizados

trabalhos relacionados ao tema investigado e que correspondem os objetivos do mesmo. As pesquisas realizadas tiveram como palavras chaves: Ensino Religioso. Escola Pública. LDB. Séries Iniciais. Com relação aos critérios de exclusão, não foram usadas publicações fora do tempo determinado que fossem os 10 últimos anos, e trabalhos que não fazem uso da língua portuguesa (Brasil) e publicações em blogs.

Quadro 1 – Classificação dos escritos de acordo com o título do artigo, nome do periódico, autor, ano de publicação, objetivos do estudo e resultados.

Título do artigo/nome do periódico	Autores/ ano da publicação	Objetivos do estudo	Resultados
Processos de Leitura em Educandos com Autismo: um Estudo de Revisão	Débora Regina de Paula NUNES. Elizabeth Cynthia WALTER.	Contrastar o processo de desenvolvimento da leitura em pessoas com desenvolvimento típico e Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) e relatar os resultados de um estudo de revisão de pesquisas, publicadas em periódicos científicos, no período 2009-2015, sobre práticas interventivas em leitura, utilizadas no atendimento de indivíduos com TEA.	Os resultados das pesquisas revelam que esses indivíduos, tipicamente, evidenciam déficits no processo de aquisição de competências em leitura. Assinala-se que os prejuízos na integração de informações, para fins de compreensão textual é prevalente, sendo apontado como um dos fatores críticos a serem tratados. Os problemas de leitura identificados nessa população podem, no entanto, ser remediados por meio de adaptações de estratégias empregadas com educandos com desenvolvimento típico.
CRIANÇAS AUTISTAS NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS	Jaqueline Renata da Silva Nathalia de Oliveira	Analisar as práticas pedagógicas para inclusão dos alunos com TEA (transtorno do espectro autista) na fase da alfabetização.	A partir desse ponto cria-se uma abordagem sobre a inclusão do autista no ensino regular. Todavia, é importante que o professor em sua prática pedagógica saiba criar meios que possibilite uma interação de qualidade, promovendo adaptações/flexibilizações significativas aos educandos.

<p>Ferramenta para Alfabetização de Crianças com TEA</p>	<p>Maria Renata M. Gobbo. Cinthyan Renata Sachs C. de Barbosa. Marcelo Morandini. Fernanda Mafort. José Luiz Villela M. Mioni.</p>	<p>Apresentar o desenvolvimento de uma ferramenta que auxilie a alfabetização e o aumento de vocabulário de crianças com autismo. Como a maioria dessas crianças apresenta grande dependência de seus cuidadores foram priorizadas as Atividades de Vida Diária (AVDs) que estão presentes na ferramenta através de pictogramas.</p>	<p>O objetivo deste trabalho foi o desenvolvimento de um jogo de alfabetização para crianças com Transtorno do Espectro Autista. Para isso foram investigadas formas eficazes de alfabetização e também métodos, recomendações e técnicas para a criação de interfaces para esse grupo específico de usuário. Método de alfabetização para autismo proposto por Gomes foi imprescindível para o desenvolvimento deste trabalho. Intervenções TEACCH, bem como ABA nos serviram de base para este trabalho. Um guia contendo recomendações para construções de interface para o público autista foi utilizado, bem como o trabalho de conteúdo os princípios do design interativo. Com junção de todos esses princípios, técnicas, conceitos e métodos foi desenvolvida a ferramenta intitulada ACA – Aprendendo com Comunicação Alternativa.</p>
<p>APRENDIZAGEM E TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA - TEA: experiências vivenciadas através do projeto ABC do TRATE</p>	<p>Myllenna de Oliveira Santos; Jaqueline da Cruz Zacarias; Amanda Magalhães Barbosa.</p>	<p>relatar as experiências acerca do desenvolvimento da alfabetização de alunos com TEA, vivenciadas pelas graduandas do curso de Pedagogia da Uneal- Campus I por meio do projeto “ABC do Trate” e mostrar o quanto é importante o uso de atividades específicas que se adequem as especificidades de cada criança. Utilizamos como metodologia, a pesquisa bibliográfica usando a abordagem qualitativa, através de um relato de experiência.</p>	<p>Os resultados apontam que tanto as estagiárias, quanto as crianças atendidas pelo projeto vêm sendo beneficiadas com o seu desenvolvimento, pois de acordo com as necessidades de cada aluno, as estratégias alfabetizadoras estão sendo desenvolvidas, tornando a experiência muito satisfatória. Assim, pode-se dizer que quando são usadas estratégias diferenciadas de ensino é possível alfabetizar os alunos com TEA.</p>

<p>PRÁTICAS PEDAGÓGICAS COLABORATIVAS NA ALFABETIZAÇÃO DO ALUNO COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA</p>	<p>Vera Lucia Messia Fialho Capellini, Priscila Hikaru Shibukawa Shi- bukawa, Simone Catarina de Oliveira Rinaldo.</p>	<p>investigar e descrever o processo de alfabetização de um aluno com TEA inserido em uma classe comum do ensino regular, observando-se as estratégias utilizadas pelo professor no processo de alfabetização e o apoio colaborativo. Participaram do estudo, uma professora e um aluno com Transtorno do Espectro Autista de uma escola pública municipal do interior paulista.</p>	<p>Os resultados mostraram a dificuldade em realizar as intervenções de maneira colaborativa. Porém, pôde-se constatar um avanço no desenvolvimento da linguagem escrita pelo aluno autista. Conclui-se que a credibilidade na aprendizagem do aluno com TEA é o primeiro passo para a sua alfabetização e letramento, sendo necessário o trabalho colaborativo entre educação especial e ensino comum.</p>
--	--	--	---

Seguindo as pesquisas apresentadas passamos às análises dos artigos encontrados, ressaltamos que ao todo foram encontrados 11 artigos, mas os demais não se enquadravam nos aspectos necessários para a análise.

No primeiro artigo aqui exposto refletimos que a literatura científica revela discrepâncias entre a aprendizagem da leitura de educandos com autismo e a de alunos com desenvolvimento típico. Além das dificuldades de decodificação observadas em populações não verbais com essa síndrome, são críticas as habilidades de compreensão leitora do autista, incluindo-se aqueles com inteligência normal. Os prejuízos da linguagem, o estilo de processamento de informações, os déficits nas funções executivas e a incapacidade em compreender a perspectiva alheia são algumas das teorias que visam explicar as dificuldades de leitura observadas nesses educandos. O número de estudos publicados no Brasil sobre remediação de dificuldades de compreensão leitora é incipiente, inexistindo, na literatura nacional, programas interventivos de leitura voltados, especificamente, para populações com autismo.

As pesquisas salientam, ainda, que o conhecimento dos professores sobre as práticas pedagógicas que possam atender às necessidades educacionais especiais dessa população é insuficiente. Esse cenário é agravado quando consideramos que, apesar da existência de ações governamentais voltadas para a minimização dos problemas de leitura nas escolas, são escassas as ações de políticas públicas baseadas em evidências científicas no Brasil. Assim, como bem destaca Oliveira (2010, p. 704) “uma pedagogia que não se curva às evidências da ciência se torna ideológica”. Nessa perspectiva, capacitar professores a identificar as especificidades de leitura de educandos com autismo e a adotar estratégias interventivas que evidenciam bom respaldo empírico é imperativo em nosso país.

No segundo artigo analisado percebemos que diante da percepção de que o processo de inclusão e a aprendizagem de crianças com TEA é um tema pouco

explorado na formação inicial, principalmente no que se refere às práticas pedagógicas, começamos a pensar e discutir ideias que pudessem solucionar ou amenizar esse aspecto que consideramos problemático, a partir da realização da extensão universitária, que é entendida como prática social, com objetivo educativo, que beneficia os futuros profissionais ao mesmo tempo em que presta serviços à comunidade, um papel fundamental na construção de um novo paradigma da gestão do ensino superior e na ampliação de seus vínculos com a sociedade.

Segundo Gauderer (1997, p.108), “Deve-se aproveitar ao máximo as situações do dia-a-dia, transformando-as em oportunidades de ensino de forma a encorajar a criança a usar na prática os conhecimentos adquiridos.”. Existem atividades que podem ser desenvolvidas em sala de aula e também em casa, visando o desenvolvimento cognitivo da criança em um modo amplo, utilizando em ambas, objetos e adereços de fácil acesso a qualquer nível financeiro. É importante compreender o modo como às pessoas aprendem e as condições necessárias para a aprendizagem, bem como identificar o papel do professor nesse processo.

No terceiro artigo podemos concluir que objetivo deste trabalho foi o desenvolvimento de um jogo de alfabetização para crianças com Transtorno do Espectro Autista. Para isso foram investigadas formas eficazes de alfabetização e também métodos, recomendações e técnicas para a criação de interfaces para esse grupo específico de usuário. Método de alfabetização para autismo proposto por Gomes foi imprescindível para o desenvolvimento deste trabalho. Intervenções TEACCH, bem como ABA nos serviram de base para este trabalho. Um guia contendo recomendações para construções de interface para o público autista foi utilizado, bem como o trabalho de contendo os princípios do design interativo. Com junção de todos esses princípios, técnicas, conceitos e métodos foi desenvolvida a ferramenta intitulado (Aprendendo com Comunicação Alternativa). Para realizar a alfabetização, no lugar de utilizar palavras comuns, foram utilizadas palavras relacionadas às Atividades de Vida Diária dessas crianças através do método fônico. Com isso além de serem alfabetizadas, essas crianças aprenderão a rotina que devem realizar de forma independente.

No quarto artigo compreendemos que o projeto “ABC do Trate” trouxe grandes oportunidades de aprendizagem para todos os envolvidos, tanto para as crianças, que vivenciaram um ambiente inovador de alfabetização, com estratégias metodológicas diversificadas e adaptadas, quanto para as graduandas do curso de Pedagogia da Uneal- Campus I, que realizaram ações de planejamento, intervenção e avaliação. A metodologia utilizada nos permitiu o envolvimento direto e significativo com as crianças com TEA, alvo de nossas ações, viabilizando o conhecimento das reais necessidades das mesmas e nos permitindo agir de modo positivo sobre elas. As características comportamentais e necessidades de

aprendizagem se diferenciavam, de acordo com cada criança atendida, fator que muito contribuiu para a nossa formação, pois ampliou nossa percepção acerca do processo de inclusão e alfabetização de crianças com TEA, além disso, forneceu os subsídios necessários para a aquisição e construção de referencial teórico e prático, necessário ao atendimento das necessidades sociopedagógicas de alunos com TEA. Desse modo, concluímos que o desafio de alfabetizar alunos com TEA vem sendo superado, à medida que as estratégias de ensino são adaptadas conforme as necessidades evidenciadas, sendo este um aspecto que vem refletindo positivamente no processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças atendidas.

O último artigo, o estudo mostrou a possibilidade da alfabetização do aluno com autismo e da sua inclusão na classe comum, mas evidenciou, também, a dificuldade na implementação da colaboração com a professora da classe comum, demandando maiores estudos sobre esta parceria prevista na Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Por meio da metodologia adotada nessa pesquisa, foi possível, além de observar e descrever o contexto do processo de alfabetização e letramento de um aluno com autismo, também realizar intervenções pedagógicas com o aluno, potencializando sua aprendizagem, notando-se considerável desenvolvimento das linguagens escrita e oral. Isso ocorreu tendo em vista a dialogicidade entre a fala e a escrita. Tendo isso posto, avalia-se que, apesar das limitações geradas pela deficiência, não se pode deixar de acreditar no potencial do aluno; deve-se, em contrapartida, fazer com que o aluno se desenvolva por meio de práticas pedagógicas alternativas e diferenciadas, que favoreçam sua aprendizagem de maneira adequada e com qualidade no ensino.

Analisamos que os artigos apresentam uma teoria preocupada em abordar teorias e tecnologias que possam melhorar o processo de desenvolvimento da alfabetização do autista. Evidenciou-se as possibilidades de usar os recursos tecnológicos nas atividades pedagógicas escolares, auxiliando na aprendizagem de alunos com TEA, pois os recursos pesquisados seguem os mesmos princípios usados nos métodos estruturalistas, como a organização visual do ambiente, atividades envolvendo repetição, pareamento de estímulos, recompensas pelas respostas, desenvolvendo a autonomia e contribuindo para a inclusão educacional.

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é algo que deve ser levado sempre em conta, principalmente as características que cada pessoa demonstra em seu cotidiano. É importante partir dessa premissa, pois a alfabetização pode ser influenciada por diversos fatores. No autismo não é diferente. Um detalhe que muitos pais e educadores precisam ter em mente é que o TEA se configura como uma condição, cujos traços característicos causam impacto na habilidade social, na fala e na linguagem; na comunicação verbal e não verbal; e no aspecto comportamental.

Considerando que assim como a linguagem oral, o processo de alfabetização é essencial para a consolidação de relações interpessoais, observa-se a necessidade de que haja a adaptação e reflexão sobre o processo de alfabetização e letramento. Em especial para os alunos com autismo, para que eles consigam comunicar-se e expressar-se socialmente, sendo capazes de compreender a sua realidade e agir sobre ela, minimizando as barreiras trazidas pela deficiência. Dessa maneira, principalmente nas séries iniciais do ensino fundamental, o aluno com autismo precisa de um ensino diferenciado, que consiga auxiliá-lo na interiorização da linguagem social e exteriorização do pensamento, de modo a assimilar os signos arbitrários convencionados socialmente e usá-los de modo intencional e autônomo.

Considerações finais

O presente trabalho proporcionou amplos conhecimentos sobre um dos maiores desafios do contexto escolar, que é alfabetizar uma criança com TEA. Compreendemos que é de suma importância tornar acessível ao educador da educação infantil, informações que serão muito úteis em sua prática docente, pois ele necessita, de forma contínua, estar em contato com novas informações no que se refere a sua atuação profissional e que a falta dessas informações reflete negativamente na prática docente do professor. Através deste trabalho, foi possível identificar várias metodologias para alfabetizar uma criança com TEA.

Por meio do referencial bibliográfico podemos identificar como um aluno autista tem grande dificuldade de se relacionar, pois não se interessam por outras pessoas, dispensam assim o contato físico, apresentando assim muita resistência a muitas coisas. Mas mesmo com toda essa dificuldade encontrada, devemos acreditar que o processo de alfabetização da criança autista é sim possível, desde que haja compromisso e envolvimento por parte do educador, uma boa formação pedagógica, além de um apoio escolar e familiar.

Após uma série de leituras acerca do tema, pode-se perceber que existem inúmeras metodologias para alfabetizar uma criança autista, chegando-se a conclusão que todos os objetivos da pesquisa foram alcançados, trazendo de forma satisfatória uma bagagem de conteúdo a serem explorados.

Referências bibliográficas

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION (APA). **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5**. Porto Alegre: Artmed, 2014.

BARBOSA, Na Beatriz et al. **Mundo Singular**: entenda o autismo. São Paulo: Fontanar, 2012.

BRASIL, Constituição da república Federativa do. **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência**. 1988. Lei Nº 12.764/2012.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização e lingüística**. São Paulo: Scipione, 1989.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetizando sem o bá-bé-bi-bó-bu**. São Paulo: Scipione, 1998.

CAMARGO, Sígla Pimentel Höler e BOSA, Cleonice Alves. **Competência social, inclusão escolar e autismo**: revisão crítica da literatura. Rio Grande do Sul: Psicologia & Sociedade, 2009.

CAPELLINI, Vera Lucia Messias Fialho. **Avaliação das possibilidades do ensino colaborativo no processo de inclusão escolar do aluno com deficiência mental**. 2004. 300 f. Tese (Doutorado em Educação Especial), Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2004.

COLELLO, Silvia M. Gasparian. **Alfabetização e Letramento**: Repensando o Ensino da Língua Escrita, 2006. Disponível em: Acesso em: 12 de dez de 2020.

CORREIA, Helen Cristina. **A percepção da criança com transtornos globais do desenvolvimento (autismo) sobre seu processo de inclusão em uma escola de educação infantil**. 2012. 205f. Dissertação (Mestrado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2012.

GOMES, Camila G. Santos. **Ensino de leitura para pessoas com autismo**. Paraná: Editora Appris, 2015.

LUDKE, Jacqueline Prates Rocha. **Autismo e Inclusão na Educação Infantil**: um estudo sobre a crença dos educadores, 2011. Disponível em: Acesso em 20 jan 2021.

OMOTE, Sadao. **Diversidade, educação e sociedade inclusiva**. In: OLIVEIRA, A. A. S.; OMOTE, S.; GIROTO, C. R. M. (Org.). **Inclusão escolar: as contribuições da educação especial**. São Paulo: Cultural Acadêmica, Marília: Fundepe, 2008. cap. 1. p. 15-32.

SERRA, Dayse. **Alfabetização para Autista**. NeuroSaber.

A POESIA COMO RECURSO METODOLÓGICO NA ALFABETIZAÇÃO: UMA PESQUISA CIENTÍFICA REALIZADA EM UMA ESCOLA PÚBLICA

Jonatha Costa Duarte da Silva¹

Suzana Ramos Vieira Francini²

Introdução

Vivencia-se momento que apresenta um problema relacionado a alfabetização, têm-se na sociedade pessoas que podem ser consideradas analfabetas funcionais, pois demonstram grande dificuldade em interpretar ou até mesmo escrever um texto coerente, não dominando a função social da língua escrita.

Na tentativa de resolver esse problema e mudar a realidade detectada, surgem diversas teorias, projetos e pactos com o objetivo de resolver essa questão e promover uma alfabetização que seja eficaz.

E independente de grandes projetos, cada professor procura, dentro de sua turma, formas de gerar uma alfabetização significativa e até mesmo prazerosa a todos, para isto, lançam mão de diferentes estratégias e recursos

Os gêneros textuais podem ser utilizados como ferramentas geradoras de uma melhor alfabetização. Através deles pode-se ter acesso a diversas estruturas e formas de se escrever, o que é enriquecedor para todos os envolvidos no processo. Um dos gêneros textuais que podem oferecer subsídios no processo do alfabetizar é a poesia. Sendo um gênero que é rico em rimas, contribui para a consciência fonológica e fluência da leitura. Mexe também com sentimentos e emoções, que imprime significado no ato de ler e auxilia na interpretação textual.

Na dinâmica da sala de aula, faz-se necessário o uso de recursos e atividades diversas, pois existem alunos que estão expostos a informações diariamente

1 Especialista em Neuropsicologia, Educação Especial e Inclusiva. Pela faculdade FAVENI. Pedagogia pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro e Professor da Secretaria Municipal de educação do Rio de Janeiro - SME/RJ E-mail: jhonnyjcnad@gmail.com.

2 Mestranda em Novas Tecnologias Digitais aplicadas na Educação pelo Centro Universitário Unicarrioca. Psicopedagoga Pela Faculdade Cândido Mendes. Especialista em Neurociência pela faculdade Educaminas. Supervisora Educacional pela Faculdade Cândido Mendes. Pedagoga pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro e Professora da Secretaria Municipal de educação do Rio de Janeiro - SME/RJ. E-mail: su_vieiraped@yahoo.com.br.

e uma prática de alfabetização engessada e extremamente tradicional não surtirá efeito, entre tantos recursos e estratégias, uma boa alternativa é usar a poesia.

Os gêneros textuais

Os gêneros textuais são classificados a partir das características que apresentam. Podemos diferenciar um gênero textual do outro a partir do momento que observamos sua estrutura. Para que se entenda melhor o assunto em questão, torna-se necessário discorrer brevemente a respeito de alguns gêneros textuais e, em especial, o gênero pesquisado. Os gêneros textuais são importantes para o processo de aprendizagem da criança, inclusive pode ajudar no processo de leitura e escrita dos mesmos.

De acordo com Schneuwly e Dolz:

“... é através dos gêneros que as práticas da linguagem materializam-se nas atividades dos aprendizes. Por seu caráter intermediário e integrador, as representações de caráter genérico das produções orais e escritas constituem uma referência fundamental para sua construção. Os gêneros constituem um ponto de comparação que situa as práticas da linguagem. Eles abrem uma porta de entrada, para estas últimas, que evita que delas se tenha uma imagem fragmentária no momento de sua apropriação (SCHNEUWLY & DOLZ, 2004, p. 74)”.

Como diz o autor, o papel dos gêneros no processo de aquisição de leitura do aluno torna-se indispensável, pois a utilização correta deles, certamente trará grandes resultados positivos.

Alguns gêneros textuais:

³Vejam alguns exemplos de gêneros textuais mais detalhadamente:

Carta:

Na carta pessoal, é comum encontrarmos uma linguagem pessoal e a presença de aspectos narrativos ou descritivos. Já a carta aberta, destinada à sociedade, tende a ser do tipo dissertativo-argumentativo.

Diário:

É escrito em linguagem informal, consta a data e geralmente o destinatário é a própria pessoa que está escrevendo.

Notícia:

Apresenta linguagem narrativa e descritiva e o objetivo é informar algo que aconteceu.

Poema⁴: apresenta algumas peculiaridades que o diferem dos demais

3 <https://www.estudopratico.com.br/generos-textuais/>. Acesso em 10/11/2022, às 18h.

4 <http://mundoeducacao.bol.uol.com.br/literatura/o-que-poema.htm>. Acesso em 10/11/2022, às 19h.

gêneros, peculiaridades essas que facilitam sua identificação. Mas se engana quem acredita que todo poema é composto por versos e estrofes: há poemas em prosa, bem como poemas que aliam elementos visuais à linguagem verbal, contrariando assim a ideia de que o poema deve prender-se a regras como métrica ou rimas.

Exemplos de poema:

- A porta – Vinicius de Moraes

Sou feita de madeira
Madeira, matéria morta
Não há nada no mundo
Mais viva que uma porta
Eu abro devagarinho
Para passar o menininho
Eu abro bem com cuidado
Para passar o namorado
Eu abro bem prazenteira
Para passar a cozinheira
Eu abro de supetão
Para passar o capitão
Eu fecho a frente da casa
Fecho a frente do quartel
Eu fecho tudo no mundo
Só vivo aberta no céu!

Fonte: <http://leiturinha.com.br/blog/10-poemas-famosos-para-ler-com-as-criancas/>

A função social da leitura

A leitura e a escrita, chegavam até uma minoria até o século XIX, e mesmo assim inexistia método e profissionais específicos. A prática de ensino acontecia em ambientes não formais ou escolas em estado impróprio. Após a Proclamação da República e a universalização da educação o direito a leitura e a escrita atingiu a mais pessoas.

A prática vista nesse período era focada na cópia e dada de forma rígida, o que na época chegava a funcionar, porém com o passar dos anos houve reflexões acerca do ato de ler e escrever e por volta de 1890, surgiram novo método. O que gerou discussão e reflexão, levando professores a mesclarem entre métodos e procurarem adequar suas aulas. Foram criados materiais para auxiliar os professores na prática de alfabetização.

Os anos foram seguindo e a alfabetização acontecendo e sendo aprimorada através de estudos e discussões. Atualmente entende-se que o ato de ler e escrever vai bem mais além do que simplesmente decodificar letras, é algo muito mais abrangente.

Na década de 80 iniciou-se no Brasil a ideia de letramento, que vem trazer

luz a essa perspectiva de que a alfabetização deve ir além de apenas ler e escrever. Percebemos assim que o letramento vai além da alfabetização. Ele dá um sentido ao que se lê.

Segundo Emília Ferreiro (2010), “Essa criança se coloca problemas, constrói sistemas interpretativos, pensa, raciocina e inventa, buscando compreender esse objeto social particularmente complexo que é a escrita, tal como ela existe na sociedade.” (p. 11)

Vemos que no momento da alfabetização o aluno não fica somente no que é dado em sala de aula, saindo dali ele tem acesso e inúmeras informações e textos a partir das mídias sociais e o mundo que o cerca. É necessário que o professor promova uma alfabetização que seja acompanhada do letramento, levando o discente a compreender o sentido daquilo que está sendo lido e a importância disso fora dos muros da escola.

Existem divergências em relação ao momento que ocorre o letramento, se ao mesmo tempo em que a alfabetização ou separadamente. Porém segundo Magda Soares ocorre no mesmo momento, não podendo ser separadas. Hoje podemos dizer que leitura e escrita atingem grande parte da população, porém não podemos afirmar que essa grande parte é letrada e entende a função social do que se lê, muitas vezes não interpretando e não sabendo fazer o uso dela em momentos diversos da vida.

Metodologia de pesquisa

A metodologia utilizada neste trabalho foi a pesquisa de campo qualitativa, que é uma investigação realizada no local onde ocorre um fenômeno ou que dispõe de elementos para entendê-lo. Dentre os inúmeros modelos possíveis, foi escolhida a entrevista para facilitar e enriquecer o assunto abordado.

A pesquisa qualitativa se define a partir da abordagem do problema formulado, visando a checagem das causas atribuídas a ele. O principal objetivo da pesquisa qualitativa é colher dados e informações de determinado tema ou assunto. A entrevista foi feita com 5(cinco) professores de uma escola pública do município de Itaguaí e 5 (cinco) alunos de uma turma de 2º e 3º ano do Ensino Fundamental. A entrevista está composta de cinco perguntas para cada sujeito participante da entrevista.

Diferentemente da pesquisa qualitativa, os resultados da pesquisa quantitativa podem ser quantificados. Como as amostras geralmente são grandes e consideradas representativas da população, os resultados são tomados como se constituíssem um retrato real de toda a população-alvo da pesquisa. A pesquisa quantitativa se centra na objetividade. Influenciada pelo positivismo, considera que a realidade só pode ser compreendida com base na análise de dados brutos,

recolhidos com o auxílio de instrumentos padronizados e neutros. A pesquisa quantitativa recorre à linguagem matemática para descrever as causas de um fenômeno, as relações entre variáveis etc. A utilização conjunta da pesquisa qualitativa e quantitativa permite recolher mais informações do que se poderia conseguir isoladamente (FONSECA, 2002, p. 20).

A coleta de dados é uma das etapas mais importantes da pesquisa. Dentre os métodos utilizados está a entrevista que é um dos instrumentos mais utilizados por pesquisadores.

O termo *entrevista* é construído a partir de duas palavras, entre e vista. Vista refere-se ao ato de ver, ter preocupação com algo. Entre indica a relação de lugar ou estado no espaço que separa duas pessoas ou coisas. Portanto, o termo *entrevista* refere-se ao *ato de perceber realizado entre duas pessoas* (RICHARDSON, 1999, p 207).

Em uma entrevista semiestruturada, o pesquisador tem uma lista de questões ou pontos para serem respondidos, como norma. A entrevista tem alusiva flexibilidade. O assunto não precisa seguir a ordem já calculada no guia e poderá ser elaborado novo questionamento no desenrolar da mesma (MATTOS, 2005). Contudo, em geral, a entrevista segue o que se encontra no roteiro previsto. Os principais benefícios das entrevistas semiestruturadas são os seguintes pontos: a possibilidade de acesso a informação além do que se elencou; esclarecer aspectos da entrevista; cria de pontos de vista, orientações e hipóteses para o aprofundamento da investigação e define novas estratégias e outros instrumentos. (TOMAR, 2007).

Em se tratando deste tipo de entrevista, a semiestruturada, a atenção tem sido dada à formulação de perguntas que seriam básicas para o tema a ser investigado (TRIVINOS, 1987; MANZINI, 2003). Entretanto, uma questão que antecede ao assunto perguntas básicas se refere à definição de entrevista semiestruturada.

É nessa diretriz de raciocínio que se segue a evolução deste trabalho de pesquisa.

A escola

A escola localiza-se em Itaguaí, município-sede do Porto de Sepetiba e vizinho da maior área industrial da Capital, Santa Cruz, Itaguaí é considerado o Município de maior potencial industrial da Região Metropolitana. Terra natal de Quintino Bocaiúva, jornalista e político, e Bidu Sayão, uma das maiores cantoras líricas do País, o Município foi escolhido para sediar a ZPE do Estado, ou seja, um Distrito Industrial cercado e alfandegado, aberto às indústrias que se destinam ao mercado internacional. É como uma área de livre comércio com o exterior. O turismo na região se desenvolve devido à existência de praias. Seu nome tem origem na língua Tupi e significa “Rio de Água Amarela” ou, em outra versão, “Lago entre Pedras”. Seu padroeiro é São Francisco Xavier.

DADOS GEOGRÁFICOS DA CIDADE:
Localização: Região Metropolitana
Área: 281,3 km ²
População: 82.003 habitantes no ano de 2000 (Fonte: IBGE)
Limites: Seropédica, Rio de Janeiro, Nova Iguaçu, Paracambi, Mangaratiba, Pirai, Rio Claro e Baía de Sepetiba.
Altitude: 13 m
Clima: Quente e úmido
Temp. média anual: 23 °C
Distância da Capital: 73 km

A escola possui Educação Infantil e Ensino Fundamental completo e funciona em dois turnos: manhã e tarde. Os dois segmentos são atendidos nos dois turnos, sendo que cada turma comporta de 20 a 30 alunos. A unidade escolar localiza-se numa comunidade carente. A escola tem nove anos de existência, comporta um total de 450 alunos e 35 professores. O prédio da escola encontra-se em bom estado e bem conservado. Possui dois andares, tem 15 salas de aula, uma cozinha, quatro banheiros para alunos, dois para funcionários, possui uma quadra de esportes no interior da escola, uma secretaria, uma sala de professores, uma sala de coordenação e orientação e uma sala de direção.

Os sujeitos

Os professores e alunos foram escolhidos de acordo com sua disponibilidade em participar da entrevista. Não houve um critério específico para a participação, exceto ser professor atuante no 2º e 3º anos e aluno também do mesmo ano de escolaridade. É importante salientar que todos os professores e alunos participaram ativamente da entrevista e não se opuseram a respondê-las, contribuindo, assim, para uma melhor coleta de informações para que este trabalho fosse realizado.

Os professores (Nomes fictícios)

PROFESSORES	IDADE	FORMAÇÃO
ANA CARLA	32	LÍNGUA PORTUGUESA
DANIEL	29	PEDAGOGIA
DEISE	52	PEDAGOGIA
DAYANE	28	LÍNGUA PORTUGUESA
STELLA	40	HISTÓRIA

Os alunos (Nomes fictícios)

ALUNOS	IDADE	ANO DE ESCOLARIDADE
DAVI	7	2º
JÚLIA	7	2º
MARIA EDUARDA	7	2º
ISAQUE	8	3º
KAUÊ	8	3º

A pesquisa

A pesquisa foi realizada com cinco discentes e cinco docentes do 2º e 3º ano do Ensino Fundamental. Ela foi composta por cinco perguntas semiabertas para cada sujeito envolvido na pesquisa.

As perguntas foram simples, objetivas e pensadas especificamente para o ano de escolaridade escolhido para o trabalho, com finalidade de saber a opinião de professores e alunos acerca do tema pesquisado.

Os alunos interagiram de forma positiva à entrevista, muitos deles fizeram relatos consistentes ao formular suas respostas. Percebe-se, então, que a escola onde a pesquisa foi realizada, sobretudo, seus professores, fazem um trabalho de valorização da leitura.

Vale ressaltar que, embora os resultados foram positivos, houve dificuldade na realização da pesquisa devido à dinâmica do dia a dia escolar, onde aconteceram imprevistos que impossibilitaram a realização da entrevista em um determinado dia, fugindo do cronograma elaborado.

Os professores foram entrevistados no momento de recreio ou quando a turma se encontrava em atividades complementares, como sala de leitura ou informática; assim como na entrevista com os alunos, o resultado foi positivo e as respostas foram concisas e expressaram a realidade escolar vivenciada por eles. Mesmo em meio a compromissos, como preenchimento de documentos, os professores se mostraram solícitos, dedicando um pouco do seu tempo a participarem da entrevista.

Através da pesquisa, foi possível ter uma noção do que o público-alvo pensa a respeito do gênero em questão e até mesmo particularidades que somente aquele que está envolvido no cotidiano do trabalho pedagógico pode explicitar; fato este que foi extremamente enriquecedor para a pesquisa, promovendo a ampliação do conhecimento e uma reflexão sobre a influência do gênero.

As perguntas da entrevista foram as seguintes:

Para os professores:

1. Que recursos e estratégias você utiliza no seu trabalho de alfabetização?

2. Como você utiliza a poesia no processo de alfabetização dos seus alunos?
3. Por que você escolheu este gênero para trabalhar a alfabetização em sala de aula?
4. Quais são as maiores dificuldades em trabalhar a alfabetização utilizando o gênero textual poesia como principal estratégia?
5. Quais resultados você observou a partir do trabalho com poesia?
Para os alunos:
 1. Você gosta de poesia?
 2. A sua professora lê para você em sala de aula?
 3. O que você já aprendeu através da poesia?
 4. Qual a sua poesia preferida? Por quê?
 5. Na sua casa alguém lê para você?

As respostas da entrevista- PROFESSORES

Professora Ana Carla

1. Materiais concretos, livros recortados, leitura deleite diária, dentre outros.
2. Utilizo fazendo leitura coletiva com os alunos que já estão alfabetizados para que os outros venham se interessar e também aprender. O trabalho é minucioso, mas é muito válido.
3. Porque a poesia é um gênero bem simples e que possui muitos mecanismos que podem facilitar a alfabetização: rimas, frases curtas etc.
4. Não encontro dificuldades grandes não.
5. Muitos alunos conseguiram ler e escrever a partir do trabalho feito com o gênero em questão.

Professor Daniel

1. Procuo utilizar diversas estratégias, como leitura deleite, roda de conversa e recursos como jogos, livros e outros disponíveis.
2. Utilizo a poesia na leitura deleite e no lançamento de novos fonemas.
3. Porque vi que era do interesse da turma. Eles gostam do gênero. Sendo assim acho mais produtivo.
4. Não tenho muita dificuldade na utilização de poesia, pois como dito acima é de interesse dos alunos. Mas, existem dificuldades abrangentes que são alunos com dificuldades e falta de acompanhamento dos pais.
5. Observei que houve um aumento no interesse para leitura. Que as rimas ajudaram na relação fonema-grafema.

Professora Deise

1. Eu sempre utilizo materiais lúdicos: jogos, contação de história, atividades diferenciadas etc.

2. Eu levo para a sala de aula livros que tenham poesias simples e peço que os alunos escrevam palavras a partir das poesias. Isso ajuda muito.
3. Porque é um gênero simples e todos os alunos gostam.
4. Não vejo muita dificuldade, é um trabalho simples que dá muito resultado.
5. Os alunos ficaram mais a vontade para se expressarem, passaram a se comunicar melhor e, com certeza, o resultado na leitura foi a melhor parte.

Professora Dayane

1. Em sua maioria me aproprio de jogos. Tanto existentes como confeccionados pelos próprios alunos, mas tenho utilizado muito a poesia para facilitar o processo.
2. Exploro os recursos escritos que vão surgindo, como uso de rimas, repetições. Destaco essas palavras e assim vou aprimorando a alfabetização de uma forma com que os alunos participem da criação do próprio texto.
3. Pela questão de repetições e das rimas e a possibilidade de ser criada junto com os alunos. Acredito que tudo que é construído junto passa a ter mais significado e interesse aos discentes.
4. Quando se trata de uma poesia pronta, acredito que a maior dificuldade é o vocabulário, que por muitas vezes aparecem palavras que até já caíram no desuso ou não é do conhecimento e da realidade do aluno.
5. Maior interesse pela leitura e criação. E principalmente a participação em massa dos alunos e sem dúvida, o resultado satisfatório.

Professora Stella

1. Utilizo vários, mas o que mais surtiu efeito foi a utilização dos gêneros textuais para alfabetizar os alunos, em especial, o gênero poesia.
2. Iniro de uma maneira bem simples: levo pequenos livros para a sala de aula, muitos confeccionados por mim mesma; os alunos pegam os livros, leem e, a partir daí, surge a curiosidade por parte deles em aprender.
3. Porque é um gênero simples de se trabalhar, possui rima e frases curtas.
4. Não encontro dificuldades.
5. Ótimos resultados. A dinâmica na sala de aula mudou grandemente e a alfabetização dos alunos acontece de forma natural e simples.

As respostas da entrevista - ALUNOS

Aluno Davi

1. Gosto sim. Acho legal porque tem rimas.
2. Lê sim. Todo dia ela lê.
3. Tô aprendendo a ler e a escrever palavrinhas.
4. Gosto de poesia que tem rima. Pode ser qualquer uma que acho legal.

5. Às vezes, mas a minha mãe trabalha e não tem tempo de ler.

Aluna: Júlia

1. Gosto sim, muito. Gosto porque eu aprendo.
2. Sim, todos os dias ela lê. A gente aprende muito com poesia.
3. Aprendi a escrever várias palavras novas e já consigo ler.
4. Gosto da poesia O menino azul. A história é bem legal.
5. Minha mãe lê as vezes.

Aluna: Maria Eduarda

1. Gosto. É muito legal.
2. A Lê sim, todo dia ela conta uma história nova.
3. O Aprendi muitas coisas. Já sei escrever meu nome e ler várias palavras.
4. Gosto da poesia Pontinho de vista. Gosto porque sou pequena e falam de gente pequena lá.
5. Na Meu pai lê às vezes.

Aluno: Isaque

1. Gosto sim. Gosto muito das rimas.
2. Lê. Ela lê todo dia uma poesia bonita.
3. Aprendi a ler e a escrever meu nome.
4. Gosto da poesia A porta. Ela é muito legal.
5. Minha mãe lê.

Aluno: Kauê

1. Gosto sim, a gente aprende muita coisa com poesia.
2. Todo dia ela lê uma poesia e eu gosto muito.
3. Aprendi várias coisas: escrever meu nome, ler palavras e muito mais.
4. Gosto da poesia: A lua foi ao cinema. Porque a lua não vai ao cinema.
5. Minha irmã lê às vezes.

Análise dos resultados - Professores

a pesquisa foi feita a partir de uma entrevista semiestruturada, segue a análise das respostas dos professores: Quando indagados a respeito dos recursos e estratégias utilizados, praticamente todos os professores afirmaram que utilizam atividades diversificadas, materiais concretos, jogos, dentre outros.

Torna-se interessante ressaltar que os recursos e estratégias utilizados em uma sala de aula de turmas de alfabetização pode ser o divisor de águas para a obtenção do sucesso desses discentes, pois é através de uma aula dinâmica e prazerosa que acontece a aprendizagem.

Acerca da utilização da poesia no processo de alfabetização dos alunos, cada docente mostrou a utilização de uma forma bem peculiar.

Alguns professores afirmaram que utilizam as rimas como principal meio

de ensinar seus alunos e obter um resultado eficaz. A leitura deleite diária também foi citada como utilização da poesia, ou seja, é feita pela professora a leitura de textos poéticos, mas sem intenção alguma de interpretação textual ou qualquer outra atividade; é feita a leitura somente para que o aluno utilize sua imaginação para viajar no mundo da fantasia e, assim, conseguir aprender de forma bem simples e prazerosa.

A utilização de livros de poesias em sala de aula foi citada também. A professora afirma que esta prática ajuda no desenvolvimento social do aluno e no seu desenvolvimento. A escrita de novas palavras a partir das rimas é, também, um instrumento muito utilizado, segundo um dos professores.

A professora Stella afirmou que utiliza livros de poesia e alguns são confeccionados por ela mesma. O fato de a própria professora trabalhar na confecção dos livros pode agir como um incentivo para os alunos, pois eles podem mostrar interesse e, assim, começar a desenvolver o hábito da escrita, facilitando ainda mais o seu processo de aprendizagem.

Acerca da escolha do gênero poesia, obtivemos os seguintes resultados:

A maioria dos professores afirmou que a escolha pelo gênero surgiu pelo fato da simplicidade do mesmo e porque há muitas rimas que facilitam a formação de novas palavras, contribuindo para o desenvolvimento pleno dos alunos, com facilidade e de forma natural. O professor Daniel, em sua resposta, afirmou que a escolha foi feita a partir do interesse da turma a respeito do tema. Segundo o professor, o fato de os alunos já se interessarem pelo gênero poesia, ajuda no processo de desenvolvimento, tornando a aprendizagem um processo mais simples.

A forma simples de introduzir a leitura nos educandos, torna esse processo mais prazeroso. A utilização de metodologias e estratégias tradicionais pode prejudicar e até mesmo tardar o processo de aprendizagem do educando, uma vez que apenas utilizar uma estratégia acarretará a alfabetização eficaz dos alunos.

Acerca das dificuldades em se trabalhar com o gênero poesia, todos os professores foram unânimes em dizer que não encontraram dificuldades em aplicá-lo. Alguns professores afirmaram que, pelo fato de o gênero ser de escolha dos próprios alunos, eles o recebem com mais facilidade e a aprendizagem acontece de forma prazerosa. O professor Daniel afirmou que, a dificuldade encontrada não está diretamente ligada ao gênero textual e sim, no acompanhamento que os alunos deveriam ter dos pais e não têm em casa.

A professora Dayane descreveu que pode haver dificuldade se os professores se apropriarem de livros antigos e utilizarem poesias com palavras rebuscadas e, até mesmo, que já entraram em desuso.

Torna-se preciso ressaltar que, quando o professor for fazer uso de alguma literatura para utilizar com sua classe, torna-se necessária uma análise da obra para

que ele não seja pego de surpresa no decorrer da leitura. Esse docente precisa analisar a faixa etária da obra e verificar se a linguagem está adequada aos seus alunos.

Acerca dos resultados do uso da poesia, os professores afirmaram que:

As respostas dos professores foram bem interessantes, pois mostraram um resultado positivo referente ao desenvolvimento dos alunos. Os docentes afirmaram que os alunos, após a utilização do gênero se sentem mais preparados para continuarem no processo de alfabetização. Houve também aumento de interesse dos alunos pela leitura, tornando as aulas mais dinâmicas e mais prazerosas. A professora Stella afirmou que a dinâmica em sala de aula mudou, proporcionando aos alunos uma aula tranquila e cheia de novidades.

Análise dos resultados dos alunos

Acerca do gosto pela poesia, todos os alunos deram respostas positivas. Foi perceptível em algumas respostas que os alunos gostam da poesia por causa das rimas também pela facilidade que elas os proporcionam de criar novas palavras e, assim, desenvolver com mais facilidade o hábito de ler e escrever.

Foram unânimes em responder que todos os dias seus professores leem para eles. Isto nos mostra que os docentes têm incentivado os alunos a lerem, sendo assim, a partir desse hábito, a leitura fará parte não só da vida escolar do aluno, mas ele levará para a vida toda.

O ato de ler é uma forma exemplar de aprendizagem:

Durante o processo de armazenagem da leitura coloca-se em funcionamento um número infinito de células cerebrais. A combinação de unidade de pensamentos em sentenças e estruturas mais amplas de linguagem constitui, ao mesmo tempo, um processo cognitivo e um processo de linguagem. A contínua repetição desse processo resulta num treinamento cognitivo de qualidade especial (CARLETI, 2007, p.2).

Após dominar a leitura, certamente, os educandos poderão caminhar com mais autonomia no universo da escola.

Quando questionados a respeito do que já aprenderam nas aulas com a poesia, os discentes afirmaram que já escrevem o nome, novas palavras e, alguns, já aprenderam a ler.

Sobre qual poesia preferida, cada discente, dentro da sua peculiaridade, citou um exemplo de poesia. Pode-se perceber que a escolha da poesia foi feita por alguma identificação que o aluno encontrou com a história. Esse fator foi muito importante para a pesquisa, pois, pode-se observar o quanto uma leitura pode fazer parte da vida de uma criança.

Acerca da leitura em casa, alguns alunos afirmaram que os pais leem para eles, outros disseram que, por motivo de trabalho, os pais não têm tempo de ler.

Considerações finais

A partir da pesquisa realizada, pode-se perceber que os gêneros textuais podem funcionar como excelente estratégia para ajudar na alfabetização. Durante a realização do trabalho, notou-se grande satisfação por parte dos educandos ao estarem diretamente em contato com os textos.

Os resultados obtidos provam-nos que a poesia em sua particularidade, pode desenvolver no educando o gosto pela leitura e a escrita. Tornou-se possível colocar em prática os objetivos traçados para este trabalho. Torna-se perceptível que os educandos colaboraram para a evolução da pesquisa e os professores também contribuíram passando um pouco das suas experiências de sala de aula, tornando o trabalho ainda mais rico e interessante em informações acerca de uma prática docente eficaz.

A observação e a entrevista, (metodologia utilizada) mostrou-nos a importância da realização de atividades direcionadas, com tema proposto para ajudar no processo de alfabetização dos alunos. Durante todos os momentos da pesquisa, o que mais surpreendeu foi o interesse dos alunos na realização das atividades propostas sobre escrita de poesia a partir da sua realidade de vida. O trabalho mostrou-nos que a alfabetização, embora seja uma tarefa difícil, não é impossível.

Vale ressaltar que as produções realizadas pelas crianças foram de grande importância para a conclusão e afirmação das percepções a respeito do tema. Como toda pesquisa de campo, foram enfrentadas algumas dificuldades para a realização das entrevistas, pois a mesma fora realizada somente no horário em que os professores estavam livres, por este motivo, o tempo de realização foi um pouco mais longo.

Como todo trabalho de pesquisa, essa busca por informações a respeito do tema em questão não se finda aqui. Muitas outras observações e análises ainda poderão ser feitas e os resultados obtidos nunca serão o mesmo, por isso, vale a pena que seja dada continuidade à pesquisa.

Em suma, a pesquisa aqui descrita foi planejada, com estratégias e um planejamento prévio, por este motivo os resultados obtidos foram eficazes.

Referências

CARLETI, Rosilene Callegari. **A leitura: um desafio atual na busca de uma educação globalizada**. ES, 2007; Disponível em <http://www.univen.edu.br/> revista. Acesso em junho de 2011.

FONSECA, João José Saraiva da. **Metodologia da Pesquisa**, Ceará: Universidade Estadual do ceará, 2002 p. 20

MANZINI, E.J. **Considerações sobre a elaboração de roteiro para entrevista**

semi-estruturada. In: MARQUEZINE, M. C.; ALMEIDA, M. A.; OMOTE, S. (Orgs.) Colóquios sobre pesquisa em Educação Especial. Londrina:eduel, 2003. p.11-25.

RICHARDSON, Robert Jarry et al. **Pesquisa Social: métodos e técnicas.** São Paulo: Atlas, 1999.

SCHNEUWLY, Bernard, DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola – Mercado de Letras** , 2004.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação.** São Paulo: Atlas, 1987.

ENSINO DE LÍNGUA ESCRITA EM UMA TURMA DO 2º ANO DOS ANOS INICIAIS: QUAIS OS CONHECIMENTOS SOBRE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO DE UMA PROFESSORA?

Jobson Jorge da Silva¹

Simone Alves de Carvalho²

Introdução

Conforme Freire (1989), a leitura de mundo precede sempre a leitura da palavra, sendo assim, a leitura está associada à forma de ver o mundo. Contudo, a leitura é uma forma de ver o mundo e conhecê-lo. Ler não é só decifrar letras e números, mas também interpretar o sentido, reconhecer e perceber, criticar e ser capaz de recriar através do que leu. A leitura deve ser movida pela motivação através da família em casa e na escola, envolvendo curiosidade e abertura para que o sujeito leitor exponha suas opiniões e tenha abertura para novos conhecimentos e informações.

Neste aspecto, emerge a necessidade de tratar o conhecimento relacionando-o às experiências de vida. Implicando aos educadores o desenvolvimento de várias estratégias para favorecer o ler, entender, interpretar, escrever e se comunicar com o mundo. Transcender paradigmas, planejar, avaliar e conhecer os alunos é a trajetória inicial para alfabetizá-los, todavia a alfabetização alcançou patamares além do ler e escrever fazendo emergir evidencia de práticas letradas, a escola tinha por função preparar continuamente os professores, ou seja, capacitá-los para entender as novas concepções de ensino como algo compartilhado e necessário a aquisição do conhecimento.

A partir dessa perspectiva, o presente artigo objetiva desenvolver revisão bibliográfica sobre alfabetização e letramento em uma perspectiva interdisciplinar

1 Doutorando em Ensino pela Rede Nordeste de Ensino (RENOEN) na Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE). Mestre em Educação pela Universidade de Pernambuco (PPGE/UPE). Especialista em Ensino de Língua Portuguesa e Literatura pela Universidade Federal de Lavras (UFLA). Licenciado em Letras Língua Portuguesa e Língua Inglesa pela Universidade de Pernambuco e Licenciado em Pedagogia pelo Cento Universitário Venda Nova do Imigrante (UNIFAVENI). Professor efetivo da rede estadual de Pernambuco na área de Língua Portuguesa. jobson.jorge@upe.br.

2 Licenciada em Pedagogia pela Faculdade de Recife. Especialização em Educação Especial pela Faculdade Frassinetti do Recife e Mestrado em Ciências da Linguagem pela Universidade Católica de Pernambuco. simoneecarvalho@live.com.

compreendendo a realidade do cenário educacional brasileiro e os desafios e responsabilidades da escola básica e do professor para a alfabetização a partir dos conhecimentos de uma docente do 2º ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental sobre Alfabetização e Letramento.

O presente estudo, caracterizado como uma revisão teórica, conforme informado surgiu da participação da discente em um curso de extensão intitulado “Alfabetização e letramento: da teórica à prática” realizado pelo setor de extensão da Universidade de Pernambuco em 2020 e por esse motivo também justificamos a relevância desse trabalho, ou seja, pela busca da ampliação da formação docente e pela melhoria da qualidade do ensino a partir da capacitação teórica e prática da professora alfabetizadora. A partir das reflexões realizadas no curso, pretende-se ampliar os conhecimentos teóricos sobre alfabetização, letramento e prática pedagógica colaborando com a formação docente de outros/as professores e com a valorização das aprendizagens nesse campo dos estudos didático-linguísticos.

Fundamentação teórica

O processo de alfabetizar letrando

O processo de leitura tem início desde cedo na vida da criança, isto se dá quando a mesma recebe os estímulos sociais. Isto quer dizer, tudo que observa a seu redor transmite algo novo e esse conhecimento é absorvido. Quando a criança passa a frequentar uma escola onde recebe orientações pedagógicas adequadas a sua idade ela começa a formular os conceitos vivenciados. Pode-se constatar esta afirmação de acordo com a teoria de Vygotsky (2011), “a zona proximal de hoje será o nível de desenvolvimento real amanhã”. A este respeito, entende-se que é aquilo que nesse momento uma criança só consegue fazer com a ajuda de alguém, um pouco mais adiante ela certamente conseguirá fazer sozinha.

Salientando esta abordagem, percebe-se que é na escola e durante a interação que ela vai redescobrir novos conceitos. Por isso, que a escola tem um papel fundamental na construção deste processo. Afinal, enquanto espaço socializador precisa criar possibilidades de aprendizagem assim a criança interage com o mundo letrado.

Nesta perspectiva é preciso pensar e repensar a ação educativa do professor em sala de aula, porque exige do mesmo uma reflexão crítica das suas atitudes diante das condições sociais injustas, que vive a maioria das crianças. Elencar estas divergências em sala de aula não é justificativa para um trabalho produtivo é, portanto, um desafio que o professor não precisa superar sozinho. Por este motivo a escola deve fazer parceria com todos e trocar ideias e sugestões,

a fim de alcançar resultados positivos e exercer uma boa prática pedagógica.

No sentido de superar as dificuldades encontradas nas escolas o professor deverá buscar estratégias de ensino de acordo com a realidade da turma dentro de seus limites preparar aulas dinâmicas e com significados para atender as necessidades individuais de seus alunos. A este respeito, é interessante analisar o conceito de letramento e alfabetização.

Para formar indivíduos letrados, não apenas alfabetizados, o repertório e as situações de leitura, tanto das crianças quanto dos jovens e adultos, precisam ser ampliados para conter diversos tipos de textos que circulam intensamente na vida social. Na alfabetização, quando se aprende e ensina o código alfabético as relações entre letras e sons a primeira forma de explorar os materiais escritos é deixar os alunos entrarem em contato com o material folhear, manusear, olhar as ilustrações.

Sem pressão, sem censura, sem cobrança, as crianças conhecem o toque, o peso, a cor e o cheiro de livros, revistas e jornais. É um primeiro conhecimento que se faz pelos sentidos, pela afetividade e pelo intelecto. (CARVALHO, 2010, p. 15)

Nesse sentido aparecem às ações conscientes do professor para com os alunos no ambiente escolar é como se a escola desse acesso à alfabetização, fator que se confunde com letramento e com o grau de escolarização: sendo valorizado para a sociedade burocrática que quanto maior o grau de escolarização do indivíduo é melhor o seu grau de letramento e seu desempenho para estabelecer a comunicação social.

Visto por esse ângulo a permanência dos alunos na escola garantia aquisição de bens culturais, intelectuais, sociais, econômicos, políticos entre outros. E ao mesmo tempo sinônimo de ser estudado é ser educado e de ser estudado é saber falar direito, praticas meramente ilustrativas, porque o indivíduo pode ser analfabeto e ser letrado por apresentar experiências diversificadas com a leitura e a escrita.

A concepção entre letramento e alfabetização aponta uma dicotomia relevante do aprendizado no contexto escolar, porque até os dias atuais à escola representava uma instituição que promovia, qualificava e selecionava seus alunos em período: bimestrais, semestrais, series e graus, como uma sequência para alcançar o aprendizado, e avaliava-os por provas e testes periodicamente e por momentos pré-determinados para detectar qual parte dos conteúdos foi suficientemente aprendido.

Todavia a relação diante da aprendizagem entre leitura e escrita era oferecida primeiramente pela decodificação do sistema de escrita utilizado pelos professores como métodos para alfabetizar tais como: métodos sintéticos, analíticos, globais. Colocando os alunos em um mundo restrito de letras, sílabas soltas e amplamente dominadas pelas cartilhas. Não podemos negar que essa pratica de ensino pelos quais os alunos eram conduzidos, veio historicamente na

dimensão de que só eram lidos/escritos textos na escola para cumprir o destino da atividade repassada pelos professores.

Proporcionando uma nova concepção do termo alfabetização, onde o simples ato de ensinar/aprender e de ler/escrever, passou a envolver denominações e valores culturais mediante a valorização dos conhecimentos prévios dos alunos e o desenvolvimento científico e tecnológico. Onde a ampliação do conceito de alfabetização estende-se à margem ao que hoje chamamos letramento. Dessa forma, conforme os escritos de Kleiman:

Os estudos sobre o letramento hoje em dia, segundo o caminho traçado por Paulo Freire há mais de trinta anos, enfatizarem o efeito potencializador, ou conferidor de poder, do letramento. As palavras de ordem nos estudos sobre o letramento que se volta para a transformação da ordem social, ou seja, potencializar através do letramento. (KLEIMAN, 1995, p. 08)

Após o domínio da leitura e da escrita enfatizando a alfabetização, o letramento escolar tem como objetivo transformar e relacionar a informação adquirida em competências para que o leitor possa aplicar os aprendizados dos diferentes gêneros textuais e das suas funções no cotidiano escolar e social. No entanto a concepção de ensino da leitura e escrita deverá desenvolver habilidades necessárias para o aluno redigir um bom texto e expressar-se adequadamente conforme propõe o autor.

Na medida em que possibilita uma leitura crítica da realidade, se constitui como um importante instrumento de resgate da cidadania e que reforça o engajamento do cidadão nos movimentos sociais que lutam pela melhoria da qualidade de vida e pela transformação social. (FREIRE, 1991, p.68)

Contudo estamos relacionando experiências pedagógicas da alfabetização revedo os conceitos do que é realmente o aprendizado, porque não falamos por letras soltas e nem por sílabas e sim quando falamos expressamos palavras completas, da mesma forma expressam-se as crianças. Porém quando estão iniciando na Educação Infantil o processo de alfabetização acontece por fonemas e grafemas, onde o professor esquece que para o aluno ser “sujeito” de sua aprendizagem necessita refletir e construir suas hipóteses por meio de textos reais e significativos ao seu desenvolvimento cognitivo como um todo.

Sendo um elemento necessário de comunicação entre os homens, o diálogo aparece aqui capaz de transformar a realidade social quanto a educacional e a pessoal, pois deveria e deve ser usado principalmente no contexto escolar a fim de estabelecer relações e oportunidades para os alunos expressarem-se para que assim passe de mero telespectador ao artista protagonista, do seu aprendizado, como acreditam os seguidores de Paulo Freire na mudança educacional acompanhada de mudanças na prática pedagógica do professor, na estrutura política e social, para

diminuir as desigualdades, porque quando o homem conhece e sabe seus direitos e deveres os solicitam para atingir seus objetivos de acordo com as suas necessidades.

Existem várias propostas metodológicas e modelos teóricos para conduzir o fazer pedagógico em sala de aula, porém cabe a cada professor escolher e adaptar qualquer um a sua prática operacionalizando circunstâncias e oportunidades aos alunos. Seja qual for o método escolhido para alfabetizar, o conhecimento de suas origens teóricas é importante para o professor preparar-se, cabendo então uma ressalva: uma boa aplicação técnica, prática discursiva, tempo, organização, atenção, observação das reações das crianças registros dos resultados e a partir de então procurar soluções para os problemas dos alunos que não acompanham linearmente o aprendizado da turma.

Repeto que para aprender a ler é preciso conhecer as letras e os sons que representam, mas é também fundamental buscar o sentido, compreender o que está escrito. Os textos podem ser úteis para focar estas duas facetas da aprendizagem: a alfabetização e o letramento. (CARVALHO, 2005, p.49)

A busca pelo sucesso é incessante em todas as áreas profissionais, porém na área educacional esta vertente merece uma reflexão crítica, porque ao ensinar estaremos promovendo o sucesso ou o insucesso de pessoas que também tem sentimentos, por isso quando um professor se inicia na tarefa de alfabetizar deverá procurar realizar um trabalho coletivo para discutir problemas e soluções das experiências vividas em sala de aula e assim não perder de vista o objetivo maior da alfabetização que é compreender o que foi lido, tirando proveitos da leitura para adquirir informações ou por prazer.

A função da escola no processo de letramento

O grande desafio da escola é promover ações capazes de ampliar os avanços do letramento, dos alunos e dos professores de forma que contribua para a formação de cidadãos conscientes de seu papel na sociedade. Para enfrentar esse desafio, é essencial que a escola perceba que letrar é muito mais que simplesmente alfabetizar, pois implica ensinar a ler e escrever dentro de um contexto no qual a escrita e a leitura façam parte da vida dos indivíduos.

Segundo Koch (2005), a função de formar sujeitos letrados, capazes de utilizar a leitura, como função dos usos sociais, parece ser o ideal da escola que busca contribuir para formação de leitores e produtores textuais críticos e conscientes de seus papéis na construção da cidadania.

Se faz necessário dizer que na década de 90 Kleiman (1995) vem buscando, a partir de suas reflexões, definições e maneiras de compreender a palavra letramento. Para Marchuschi (2001), o termo letramento surgiu porque apareceu um fato novo para o qual se precisava de um nome, na verdade essa palavra é uma

tradução da palavra inglesa *literacy*: os dicionários definem assim essa palavra: *Literate* é, pois o adjetivo que caracteriza a pessoa que domina a leitura e a escrita. Há assim, uma diferença entre saber ler e escrever, que se torna alfabetizado, e viver na condição de quem sabe ler e escrever e prática a leitura e a escrita.

Socialmente e culturalmente, a pessoa letrada já não é mais a mesma quando não era alfabetizada, ela passa a ter uma condição social e cultural. Não se trata, propriamente de mudar de nível ou classe social, mas de mudar o seu modo de viver na sociedade, sua inserção na cultura, sua relação com os outros, com o contexto, com os bens culturais.

Para Marcuschi, palavras novas aparecem quando novas ideias ou novos fenômenos surgem. Convivemos com o fato de existirem pessoas que não sabem ler e escrever, pessoas analfabetas, desde o Brasil colônia, e ao longo dos séculos temos enfrentado o problema de alfabetizar, de ensinar as pessoas a ler e escrever em busca de superar o analfabetismo. Esse novo fenômeno só ganha visibilidade depois que é minimamente resolvido o problema do analfabetismo e que o desenvolvimento social, cultural, econômico e político traz novas, intensas e variadas práticas de leitura e de escrita, fazendo emergirem novas necessidades, além de novas alternativas de lazer, aflorando o novo fenômeno, foi preciso dar um nome a ele, nomeando assim de Letramento.

Na perspectiva de Magda Soares (2002), letramento envolve o estado ou condição de indivíduos ou de grupos sociais de sociedade letradas que exercem efetivamente as práticas sociais de leitura, participam competentemente de eventos de letramento. De acordo com tal concepção, os indivíduos ou grupos sociais que dominam o uso da leitura e da escrita mantem com os outros e com o mundo que os cerca formas de interação, atitudes, competências discursivas e cognitivas, que lhes conferem um determinado e diferenciado estado ou condição de inserção em uma sociedade letrada.

Assim, a leitura se circunscreve como um jogo de descobertas de sentidos, que leva o aluno a aprimorar seu grau de letramento, tornando-se apto para criar uma articulação com a leitura crítica de mundo, ou seja, ou seja, diálogo entre texto e contexto. Na escola, verifica-se um processo de escolarização da leitura e da produção textual, atividades estas que são requisitas em sala de aula, tendo em vista o consumo rápido de textos. Observa-se, então, um descompasso entre as concepções sobre o Letramento e criticidade nas práticas de leitura e escrita que circulam fora do espaço escolar, se comparamos tais reflexões com a prática da sala de aula. Sendo assim, é importante analisar o que diz Silva:

No ambiente escolar, muitos alunos mostram-se desmotivados, diante de um número vasto de paradidáticos que devem ser lidos em função de prova, esquema de leitura de prova, esquema de leitura fixas, questionadas, etc. Dessa

forma, o aluno transforma-se em um leitor crítico, de mundo articulada à leitura dos textos que circulam dentro e fora da sala de aula. (SILVA, 1998, p. 43)

Para o autor, faz-se necessário que a professora busque trabalhar no cotidiano em sala de aula percebendo a importância de ler a situação real, observando a dinâmica da relação entre os alunos, a postura do professor as questões que a criança se coloca diante das práticas de leituras realizadas em sala de aula oferecidas pelo professor. É a partir daí que se vão construindo hipóteses, criando situações de intervenções, interpretando processos e resultados, recriando situações, sistematicamente a partir de instrumentos utilizados em sala de aula.

Alfabetização e letramento: da teoria à prática

Letramento e Alfabetização tornam-se temas quase sempre presentes nas discussões atuais. São conceitos frequentemente confundidos ou sobrepostos, é importante distingui-los, ao mesmo tempo é importante aproximá-los porque o processo de alfabetização ensina-se no processo de letramento embora distinto e específico altera-se e configura-se no quadro do conceito de letramento com também este é dependendo daquele. Mas, é fundamental considerar as distinções entre esses dois conceitos Kleiman (1995), aborda essa questão como:

Letramento processo de aprendizagem social e histórica da leitura e da escrita em contextos informais e para usos utilitários. A alfabetização: pode ser efetivada a margem da instituição escolar, mas é sempre um aprendizado mediante ensino e compreende domínio ativo das habilidades de ler e escrever. (KLEIMAN, 1995, p. 38)

A escola aparece preocupar-se mais com a alfabetização, privilegiando atividades direcionadas ao ensino-aprendizagem da leitura e escrita, vivenciando práticas escolares e artificiais que, na maior parte das vezes, não conseguem despertar o prazer no aluno. Assim, ler e escrever torna-se tarefas, nas quais os alunos não conseguem encontrar propósitos claros que despertem o prazer de descobrir o mundo contido nos textos, seja, na reorganização e na reconstrução de sentidos no ato da produção textual. Torna-se fundamental, então, que a escola seja capaz de aprimorar o grau de letramento dos alunos, aperfeiçoando o processo de alfabetização das crianças em suas habilidades de leitura e escrita e fazendo com que compreendam a função interativa das práticas de ler e escrever textos que circulam socialmente.

Salientando a importância da concepção de Silva (2003), quando menciona que se função da escola é formar cidadão, é preciso investir em projetos que integrem a leitura e a escrita para o exercício da cidadania considerando os novos meios e suportes de comunicação. Discutir sobre o ato de leitura remete o que é texto, onde ele começa e onde termina. Segundo Koch, pode-se assim conceituar o texto.

Como uma manifestação verbal constituída de elementos linguísticos selecionados e ordenados pelos falantes durante a atividade verbal, de modo a permitir aos parceiros, na interação, não apenas a depreensão de conteúdos semânticos, em decorrência da ativação de processos e estratégias de ordem cognitivas, como também a interação de acordo com práticas socioculturais. (KOCH, 2005, p. 38)

Assim considera que o texto é um conjunto de palavras ou frases que ganha um sentido quando se estrutura, dialogando assim com a linguagem verbal ou não verbal e que transmite mensagens implícitas, considerando o contexto. Já que texto é algo que traz em si um sentido, ler é a descoberta deste sentido a partir de informações explícitas leitura das linhas e entrelinhas, que exigem do leitor um conhecimento de mundo.

A prática frequente da leitura não só abre assuntos didáticos como sobre assuntos diversos, é imprescindível que haja um bom entrosamento do ser humano nas sociedades letradas. Dando-lhes condições de agir com autonomia, já que o indivíduo despreparado para a leitura não reúne requisitos que lhes permitam levar alguma vantagem no ambiente social ao qual precisa integra-se, mas transformá-lo em um processo historicamente dialético.

Para Soares (2002), o desenvolver práticas de leitura nas séries iniciais de maneira a buscar promover a atribuição de significados no ambiente de leitura e de escrita, hoje vista que é grande o percentual de alunos não só no Ensino Fundamental, mas também no Ensino Superior, em todos os níveis que não possuem habilidades para executar uma leitura eficaz.

Discutir a relação entre o letramento e alfabetização permite dizer que é necessário que os indivíduos dominem um conjunto de informações e habilidades mentais que devem ser trabalhadas com urgências pelas instituições de ensino. Podemos afirmar que a aquisição do letramento alfabético torna-se indispensável aqueles que vivem e atuam, nas sociedades que supervalorizam a escrita, pois terão suas formas de vida, até certo ponto condicionadas por rótulos que recebem das instituições de ensino, conforme o nível de aprendizagem que demonstrarem ter obtido ao longo da vida escolar, mas sempre haverá o sujeito crítico.

Assim o letramento implica em realizar práticas da leitura e escrita diferentes das formas tradicionais. Ser letrado pressupõe assumir mudanças nos modos de ler e escrever códigos, sinais verbais e não verbais como imagens e desenhos. As práticas de letramento trazem consigo uma série de situações de comunicação nunca vivida antes, podem os dizer que tal fenômeno, que se realiza através da aquisição e domínio dos vários gêneros textuais, parece satisfazer as exigências daqueles que acreditam na sua funcionalidade e utilidade. Portanto, o letramento pode proporcionar aos indivíduos uma concepção política, colocando em prática conhecimentos de maneira a compreender e intervir

na realidade que vive.

A partir da escola republicana essas linhas se entrelaçam formando a trama. Nasce a concepção do processo de alfabetização que herdamos. Essa conquista não garantiu um distanciamento do tradicional que impõe regras a serem cumpridas com a criação da escola pública, uma ação que julgava democratizar a leitura e a escrita, trouxe consigo a incapacidade de torna-se real ensinando apenas uma técnica.

Desde o início, que esses saberes ensinados como uma aquisição de uma técnica, não considerando a diversidade, pressupunha que todos tivessem a mesma desenvoltura da correta oralidade do texto e tantas outras que eram exigidas. A leitura expressiva como resultado da compreensão surgiu depois um passe de mágica, e a escrita como eficaz, foi o resultado de um a técnica posta a serviço das intenções do produtor. (BARBOSA, 1991, p. 16)

Os lugares onde a escola mais faz falta são precisamente os que tem poucas pessoas escolarizadas denotando a ausência de uma tradição de cultura letrada. Surge então fracasso escolar, não como o fracasso de ensino, mais de aprendizagem, responsabilizando o aluno. Soares (2005), afirma que o alfabetismo é um conceito complexo, pois engloba um amplo leque de conhecimentos, habilidades técnicas, valores, usos sociais, funções e varia histórica e espacialmente. Neste contexto, explícito a alfabetização envolve um conjunto de comportamento que se caracterizam por sua variedade e complexidade, podendo ser visto como atributo pessoal a ser desenvolvidas habilidades de leitura e escrita individuais ou vai muito além, quando é vista como fenômeno cultural, referindo-se a um conjunto de atividades sociais.

Portanto, o aprendizado da leitura e escrita condiciona toda a trajetória das crianças na escola. Na verdade, ler é muito mais do que um simples ato mecânico de decifrar sinais gráficos, é principalmente um ato de raciocínio. O gosto pela leitura começa, quando eles veem os pais lendo e demonstrando gostar de ler, vão chegando à conclusão de que ler é agradável e divertido.

Sendo assim, entende-se que o ambiente alfabetizador necessariamente precisa propiciar um processo crescente, visando a compreensão e a valorização da cultura escrita, do sistema alfabético, desenvolvimento da oralidade e da prática da leitura. Porque será que tantas crianças deixam de aprender a ler e a escrever. Sendo assim, se a alfabetização tornara leitura uma arte, cujo poeta inspira os seus pensamentos num papel em branco com alguns códigos, a serem decifrados: palavras, frases. Em seguida, texto ganha sentido ação do leitor.

Metodologia

Do ponto de vista metodológico o presente estudo organizou-se em uma

perspectiva qualitativa de apresentação dos dados. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica que envolveu a leitura e reflexão crítica sobre as perspectivas teóricas acerca da alfabetização no Brasil e no mundo. Nessa perspectiva, discutimos as questões relativas ao tema em diferentes perspectivas destacando as mais relevantes para a formação docente. Além disso, destacamos as perguntas feitas à docente e os passos que se seguiram até a realização da entrevista. Nesse sentido, apresentamos a seguir o traçado metodológico do nosso trabalho:

I. A primeira seção da nossa fundamentação teórica dedicou-se, especialmente, a apresentar as perspectivas teóricas diretamente relacionadas à prática docente. Intitulada de “alfabetizar letrando” desenvolvemos revisão bibliográfica sobre a alfabetização e sobre o letramento, separadamente, para, na sequência, promover uma discussão crítica relacionando os dois eixos na relação ensino-aprendizagem;

II. A segunda seção, intitulada de “a função da escola no processo de letramento”, foi resultado de diversas leituras sobre as responsabilidades da escola no desenvolvimento da leitura, na ampliação dos conhecimentos discentes sobre a escrita e da formação docente dos/as alfabetizadores/as com essas aprendizagens;

III. A última seção, intitulada “alfabetização e letramento: da teoria à prática” desenvolveu revisão de livros, artigos e outros escritos dos principais pesquisadores brasileiros que discutem o tema objetivando apresentar a reunião de diversos estudos teóricos à prática pedagógica contribuindo com uma visão não utópica da realidade educacional e possibilitando a reflexão sobre as práticas de ensino.

IV. Após a revisão bibliográfica, realizamos a construção de um questionário com o objetivo de entender os conhecimentos docentes sobre alfabetização e letramento. Nesse sentido, selecionamos a turma do 2º ano dos Anos Iniciais por ser a série em que atuamos durante a produção deste trabalho e convidamos uma docente a responder quatro questões com a intenção de descobrir quais conhecimentos ela tem sobre as temáticas centrais desse estudo. Assim, apontamos as quatro questões:

- a) O que você entende por alfabetização?
- b) Como você define letramento?
- c) Quais estratégias você utiliza para alfabetizar?
- d) Como você relaciona o letramento e a alfabetização?

Análise de dados

Apresentamos a seguir as discussões teóricas relacionadas às respostas da docente quanto às questões que propomos com o objetivo de descobrir quais os

conhecimentos dela sobre alfabetização e letramento.

a) O que você entende por alfabetização?

Processo de aprendizagem em que se desenvolve a habilidade de ler e escrever.

Observamos a partir da resposta da docente que os conhecimentos necessários à conceituação sobre alfabetização são poucos e pouco apresentam, efetivamente, um conceito real sobre o tema. Nesse sentido, reintroduzimos a discussão sobre alfabetização apresentada na revisão bibliográfica realizada durante a produção deste trabalho para ampliar a percepção de nossos leitores sobre alfabetização colocando à crítica a fala da professora quando questionada sobre alfabetização.

Para Magda Soares (2004, p. 47), alfabetização é a “ação de ensinar/aprender a ler e a escrever”, ou seja, tornar o indivíduo capaz de ler e escrever é torná-lo alfabetizado, é conduzir seus estudantes ao processo de aquisição da linguagem escrita, através de práticas e de intervenções que serão gerenciadas pelos saberes da linguística textual, adquiridos ao longo da prática diária de alfabetizar, diante dessa reflexão constatamos que para alfabetizar o/a professor/a deve conhecer a língua que ensina, bem como sua estrutura e seu funcionamento, garantindo entendimento e prática diante da linguagem, quando a alfabetização vem alinhada ao processo de letramento, vemos que a teoria dos saberes linguísticos já de fato está sendo aplicada. Assim, apontamos para os poucos conhecimentos teóricos demonstrados pela professora ao responder nossa pergunta. É relevante destacar também que a docente relutou bastante e se recusou, inicialmente, a participar de nossa pesquisa.

b) Como você define letramento?

É um processo que envolve o uso da leitura e da escrita nas práticas sociais.

Diante do exposto, nos apropriamos do sistema de escrita e pensamos no processo de letramento e sua interferência nele. O letramento é conceituado por Soares, de uma forma a tornar usual a função da escrita em meio a sociedade, para tanto a autora diz que:

Letramento é palavra e conceito recentes, introduzidos na linguagem da educação e das ciências linguísticas há pouco mais de duas décadas. Seu surgimento pode ser interpretado como decorrência da necessidade de configurar e nomear comportamentos e práticas sociais na área da leitura e da escrita que ultrapassem o domínio do sistema alfabético e ortográfico, nível de aprendizagem da língua escrita perseguido, tradicionalmente, pelo processo de alfabetização (2004, p. 96).

Assim, as práticas realizadas para a aquisição da linguagem escrita englobam situações e formas de trabalho alfabetizador, que otimizam o desenvolvimento dela. Ao utilizarmos a escrita, faremos com que os/as alunos/as, compreendam melhor o que estão aprendendo na escola, e o que acontece no mundo em geral, entregando a eles/as um horizonte, totalmente, novo. Esta utilização por

meio do letramento conduzirá aos/às alunos/as para um efetivo uso da linguagem, tais práticas trabalham na perspectiva de uma ampliação da linguagem para o meio social, contribuindo assim para a inserção da criança.

Trazemos à discussão a ampliação do conceito de Letramento justamente para percebermos como a fala da docente é ressumitiva e expõe pouco conhecimento sobre o tema. Ao longo das reflexões da base teórica dessa pesquisa percebemos que a relevância do saber do professor sobre o letramento o conduzirá para uma prática eficaz no processo de aquisição da linguagem, no entanto as principais reflexões são que o professor não passa por formação sobre o assunto e nem ao menos busca aprimorar saberes inicialmente adquiridos na graduação.

c) Quais estratégias você utiliza para alfabetizar?

Identifica em qual nível cada criança está. Realizar atividades no sistema de escrita. Realizar atividades nas práticas de linguagem. Utilizar projetos didáticos para alfabetizar.

A professora tem dificuldades para descrever quais atividades desenvolve com seus estudantes e isso deixa explícito que, na verdade, ela não sabe com exatidão quais atividades ela desenvolve. Nesse contexto, seguimos ampliando as perspectivas sobre ensino de língua que a professora deveria demonstrar possuir ao responder as questões da nossa entrevista.

Entendemos que o ensino de língua portuguesa nas escolas designa-se a conduzir o aluno para o uso da linguagem convencional e escrita, para as suas várias situações de uso e manifestações, sendo esta base para o entendimento e conhecimento das demais áreas do saber que dependerão da capacidade linguística da compreensão e do entendimento.

Na escola, o saber docente pode ser entendido “como um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais” (TARDIF, 2002, p. 36), diante da alfabetização o professor precisa ser conduzido por um processo formativo pertinente às reflexões e conhecimentos linguísticos.

d) Como você relaciona o letramento e a alfabetização?

Alfabetização: acontece quando a pessoa alfabetizada aprende a escrita alfabética com habilidades para ler e escrever. Letramento: É a continuação do saber ler e escrever associado e vivenciado nas práticas sociais. Ler: é uma prática social que se interage os diferentes tipos de leitura com diversos textos.

Ao ser questionada sobre como a docente relacionava os dois conhecimentos observe que a professora acaba respondendo novamente as questões 01 e 02, ou seja, ela retoma os conceitos sobre alfabetização e letramento, mas não esclarece como resolve as questões do ensino, na prática, relacionando os dois saberes. Sobre esse ponto da pesquisa, também apontamos aprofundamento teórico.

Para Shulman (1987, p. 8), o professor tem a necessidade de conhecer o

objeto do conhecimento que ensinará, e as teorias e metodologias de ensino relacionadas ao conteúdo, além de saber de onde vem seus aprendentes, seu contexto social e demais características, nestes incluem os saberes linguísticos. Ainda para o autor (1987, p. 11), “uma das tarefas mais importantes para a comunidade de pesquisa é trabalhar com profissionais na prática para desenvolver representações codificadas/sistematizadas da sabedoria didática dos professores competentes”.

Considerações finais

A partir de toda a discussão realizada entendemos consideramos relevante a presente revisão bibliográfica que de forma sistemática apontou conceitos relevantes e necessários para o trabalho do professor alfabetizador. Nesse sentido, entendemos que o mundo em mutação constante oferece meios de comunicação que se desenvolvem rapidamente derrubando as fronteiras do conhecimento. Devido a isso exige-se cada vez mais um leitor dinâmico e reflexivo, favorecendo o processo de ser letrado. Com esta abordagem, o professor precisa repensar a sua prática e observar se o seu trabalho alcança os objetivos necessários para que seus alunos se insiram nesse novo mundo produzindo as transformações necessárias. A essa mesma necessidade se aplicam as práticas de ensino da escrita, no processo de alfabetização.

A sociedade atual está experimentando cada vez mais as mudanças, e as crianças são estimuladas constantemente, através de sons e imagens. Nosso mundo está cada vez mais colorido, virtual e interligado. Não podemos mais ignorar a televisão, o vídeo, o cinema, o computador, o telefone, o fax, que são veículos de informação, comunicação e aprendizagem.

Portanto, os conhecimentos sobre alfabetização e letramento fazem-se cada vez mais necessários para a adequada abordagem didático e teórica do professor para a adequada mediação de aprendizagem e ensino na perspectiva da aquisição de escrita. É nesse cenário que nos comprometemos a continuar discutindo o tema e ampliando os horizontes com as novas descobertas teóricas e epistemológicas.

Referências bibliográficas

BARBOSA, José Juvêncio. Alfabetização: catalogo de bases de dados. **CADERNOS DE PESQUISA**, 1991.

CARVALHO, Dione Lucchesi. Letramento matemático na infância e na fase adulta de alunas de programas de educação de jovens e adultos1. **Dossiê: Educação de Jovens e Adultos**, 2010.

FREIRE, Paulo; QUIROGA, Ana Pampliega de; GAYOTTO, Maria Leonor Cunha. **O processo educativo segundo Paulo Freire & Pichon-Rivière**. 1989.

FREIRE, Paulo; GADOTTI, Moacir; TORRES, Carlos Alberto. **A educação na cidade: Paulo Freire, Administrador Público. A experiência de Paulo Freire na secretaria de educação da cidade de São Paulo [1989-1991]**. 1991.

FREIRE, PAULO. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo Cortez, 2003.

KLEIMAN, Ângela B. (Org.) **Os Significados do Letramento**. Uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas, São Paulo: Mercado das Letras, 1995.

KOCH & ELIAS, V M. **Ler e compreender: os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2005.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Fala e escrita: uma visão não dicotômica**. Revista do GELNE, 2001.

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

SILVA FRADE, Isabel Cristina Alves. **Métodos de alfabetização, métodos de ensino e conteúdos da alfabetização: perspectivas históricas e desafios atuais**. Educação, 2003.

SILVA, Maria; SPINILLO, Alina. **Uma análise comparativa da escrita de histórias pelos alunos de escolas públicas e particulares**. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, 1998.

TARDIF, M. Os professores diante do saber: esboço de uma problemática do saber docente. In: TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

VYGOTSKY, Lev et al. **Interação entre aprendizagem e desenvolvimento**. Linköpings universitet, 2011.

PERFIL DE PROFESSORES DE INGLÊS EM FORMAÇÃO: AS MOTIVAÇÕES E OS DESAFIOS DOS DISCENTES DO PARFOR

Ellen Belmonte Barros¹

Tatiana Belmonte dos Santos Rodrigues²

1 Introdução

Este artigo apresenta os resultados parciais de um estudo que teve origem na experiência de coordenação e docência no curso de Letras Língua e Literatura Inglesa da Universidade Federal do Amazonas (UFAM), modalidade Parfor, no município de Borba, ao sul de Manaus, capital do Amazonas. O Programa consiste em uma ação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), visando contribuir para a adequação da formação inicial de professores da rede pública de educação básica.

As aulas da turma PA432 iniciaram em julho de 2019, com 54 discentes matriculados, porém, durante as aulas ministradas no primeiro semestre de 2022 (período que corresponde às análises realizadas neste estudo), a turma contava com 43. Tal discrepância na quantidade de matriculados no decorrer dos semestres letivos indica um alto índice de evasão em cursos do Programa, fenômeno já apontado por pesquisadores de diferentes regiões do país, como Sousa e Silva (2015), Ferreira e Brzezinski (2020) e Pinto, Marques e Silva (2020).

Conforme Silva Filho *et.al.* (2007, p.641), a evasão no ensino superior é “um problema internacional que afeta o resultado dos sistemas educacionais. As perdas de estudantes que iniciam mas não terminam seus cursos são desperdícios sociais, acadêmicos e econômicos”. Partindo desta premissa, destaca-se a relevância da investigação de fatores que podem contribuir para os altos índices de evasão no curso de Letras Língua e Literatura Inglesa do Parfor-Borba.

Neste sentido, Dias *et.al.* (2022) apontam causas internas e externas à Universidade para a evasão dos discentes. A respeito das causas internas, os autores destacam três: a) falhas na estrutura física; b) má atuação do corpo docente;

1 Psicóloga, Mestra em Psicologia, Doutoranda em Educação pela Universidade Federal do Amazonas (UFAM). E-mail: e.bbarros25@gmail.com.

2 Doutora em Estudos Linguísticos- UFMG, Professora Adjunta da Faculdade de Letras da Universidade Federal do Amazonas (UFAM). E-mail: tatianabelmonte@ufam.edu.br.

e c) assistência sócio-educacional (atividades de pesquisa e extensão, grade curricular/turno, monitorias, assistência aos alunos de baixa renda) deficitária.

Já as causas externas são divididas em seis categorias: a) falha na tomada de decisão em relação ao curso (por falta de orientação profissional, imaturidade, curso de segunda opção, busca pela herança profissional, pressão familiar e/ou baixa concorrência); b) dificuldades escolares (deficiência na educação básica e/ou repetências sucessivas na educação superior); c) descontentamento com o curso e sua futura profissão (desmotivação, desprestígio da profissão e/ou novo interesse); d) razões socioeconômicas (problemas financeiros e/ou dificuldade em conciliar trabalho e academia); e) distância entre o domicílio e a universidade (difícil acesso à universidade e/ou transferência de domicílio) e f) problemas pessoais (nascimento dos filhos, dedicação ao casamento, morte e/ou doença grave). (DIAS *et.al.*, 2022).

Com isso em mente, mediante a experiência com o Parfor em Borba, onde constatou-se alto índice de evasão entre os discentes, surgiu a curiosidade científica de compreender quem são os discentes que permanecem fazendo parte do Programa. Dessa forma, a realização deste estudo foi motivada pelos seguintes questionamentos: a) Quais fatores foram preponderantes para a escolha dos discentes pelo curso de Letras Língua e Literatura Inglesa?; b) Os discentes já atuam como professores de língua inglesa nas redes públicas de educação básica (já que o vínculo com as mesmas é pré-requisito para matrícula no Programa), antes mesmo de obterem a formação na área?; e c) Quais os principais desafios encontrados pelos discentes para dar continuidade aos estudos no Parfor?

Acredita-se que as respostas a essas perguntas podem contribuir para um redesenho/atualização do Parfor, com base nas demandas dos discentes, reduzindo/evitando, assim, a evasão. Constituinte assim a relevância social desta pesquisa pela contribuição científica para o aprimoramento e a manutenção do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor).

Dessa forma, estabeleceu-se como objetivo geral traçar o perfil dos discentes do curso de Letras Língua e Literatura Inglesa do Parfor-Borba, identificando suas motivações e desafios no percurso formativo. Devido ao enfoque em um programa específico (Parfor), trata-se de um estudo de caso (OLIVEIRA *et.al.*, 2019), portanto, é uma pesquisa qualitativa.

O percurso metodológico foi realizado com base em Creswell (2007), segundo o qual, o pesquisador deve confiar ao máximo na perspectiva do participante sobre a situação em estudo. Dessa forma, assumindo o caráter filosófico do Interpretativismo (MERTENS, 2010), realizou-se a aplicação de um questionário contemplando aspectos relacionados aos objetivos da pesquisa.

Após a coleta de dados, procedeu-se a análise qualitativa de conteúdo,

conforme Bardin (1977), seguindo os três pólos cronológicos: a) pré-análise; b) exploração do material; e c) tratamento dos resultados, inferência e interpretação. Para fins didáticos, antes da apresentação dos resultados obtidos por meio da referida análise, será realizada a discussão teórica concernente ao tema proposto, apresentando um panorama do histórico do curso no Parfor em Borba, seguido de reflexões acerca da importância da motivação para a permanência no curso de formação docente. Posteriormente, serão expostas as considerações finais.

2 DESENVOLVIMENTO

2.1 A formação de professores pelo Parfor

O Parfor foi criado em 2009 pelo Ministério da Educação (MEC), após a constatação, por meio do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) de que cerca de 300 mil professores atuantes da educação básica, nos âmbitos municipal e estadual, não possuíam formação, conforme a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) n. 9.394/1996 (MONTEIRO, 2014).

De modo que, a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), conforme o texto na página oficial da instituição e transcrito em Monteiro (2014), descreve o objetivo do Parfor como sendo:

Induzir e fomentar a oferta de Educação Superior, gratuita e de qualidade, para professores em exercício na rede pública de Educação Básica, para que estes profissionais possam obter a formação exigida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB e contribuam para a melhoria da qualidade da Educação Básica no País. (MONTEIRO, 2014, P.60)

O impacto da formação do professor na qualidade do ensino básico é defendido por Damasceno e Fontes (2019, p.16), que constata a “relevância da experiência do Parfor na construção de um ensino público de qualidade a partir da perspectiva da formação do professor aliando a sua adequação à atuação em sala de aula”.

No contexto amazonense, campo em que esta pesquisa foi realizada, Monteiro (2014) registra a oferta dos seguintes cursos de Licenciatura pelas Instituições cadastradas pelo MEC para a atuação do Parfor no Amazonas: Artes Plásticas, Artes – Música –, Ciências Biológicas, Ciências Naturais, Educação Física, Física, Geografia, História, Letras – Língua/Literatura Estrangeira – Inglês, Língua/Literatura Portuguesa, Letras – Língua/Literatura Estrangeira – Espanhol, Licenciatura Indígena Políticas Educacionais e Desenvolvimento Sustentável – Baniwa –, Licenciatura Indígena, Políticas Educacionais e Desenvolvimento Sustentável – Nheengatu –, Licenciatura Indígena, Políticas Educacionais e Desenvolvimento Sustentável – Tukano –, Matemática, Pedagogia, Química e Sociologia.

A Universidade Federal do Amazonas é uma das instituições credenciadas pelo MEC para a oferta de cursos na modalidade Parfor. Uma vez que o foco desta pesquisa incide sobre a turma PA432, do curso de licenciatura em Letras Língua e Literatura Inglesa-UFAM, passamos a descrever o contexto atual do Parfor Língua Inglesa no município de Borba, com base empírica devido à atuação de uma das autoras desta pesquisa na função de coordenação do curso.

O processo de criação da turma PA432 deu início com a consulta realizada pelo MEC às secretarias de educação dos municípios do Amazonas. Nessa consulta, as secretarias devem enviar uma declaração de interesse pela participação no Parfor com base na necessidade de formação para os professores do quadro. Em 2019, o município de Borba demonstrou interesse pelos cursos de licenciatura em Pedagogia e Letras Língua Inglesa.

O segundo passo é a aprovação do MEC juntamente à CAPES para o atendimento à demanda. Depois que a instituição de ensino é oficialmente alocada para a demanda, inicia-se a pré-matrícula dos alunos, realizada por um profissional instituído pela secretaria de educação municipal, assumindo o cargo de Coordenador(a) Local do PARFOR, cargo que lhe confere uma bolsa CAPES.

Visando atender aos objetivos do Parfor, os alunos devem pertencer ao quadro de professores do município, em regime de contrato ou efetivo (concurado). A turma PA432 iniciou com 54 alunos matriculados em Letras Língua Inglesa.

O curso de Licenciatura em Letras Língua e Literatura Inglesa do Parfor UFAM segue o mesmo Projeto Pedagógico do Curso (PPC) do curso ministrado pela UFAM em Manaus. Tal PPC preconiza que o curso atende ao art. 62 da Lei 9.394/96 - só poderá lecionar na educação básica o graduado em licenciatura plena na área específica-, e que garante seu acesso ao cargo de professor de língua e literatura inglesa na educação básica. A UFAM é a única instituição pública de ensino superior do Amazonas a ofertar essa formação em língua inglesa.

O planejamento inicial do curso para a turma PA432 previa a conclusão da formação dos professores em 2023, porém, devido ao período pandêmico de Covid-19, os módulos ficaram suspensos por 1 ano, para garantir a segurança dos alunos da turma e dos professores. O prazo atual para a conclusão é final de 2024.

A logística de funcionamento dos módulos acadêmicos contava com o planejamento de uma certa quantidade de disciplinas e dos respectivos professores, credenciados pela UFAM, e um cronograma de aulas, que abarcava a ministração de uma disciplina a cada nove dias.

Os professores das disciplinas viajam em um barco conhecido como “ajato”. A embarcação sai às seis horas da manhã do Porto da cidade de Manaus (avenida Manaus Moderna) e chega por volta de uma hora da tarde ao Porto de Borba. A viagem de volta, no mesmo tipo de embarcação, dura em torno de oito

horas. Em Borba, os professores se acomodam em hotéis locais. As despesas devem ser pagas com valores depositados de diárias, asseguradas pelo Parfor, além da bolsa da CAPES - pagas de duas a seis parcelas, a depender da carga horária da disciplina ministrada.

Desde o início do curso com a turma PA432, em julho de 2019, foi possível perceber alguns desafios da realização do Parfor no município de Borba. No primeiro contato, foi constatado que cerca de 90% dos alunos não tinham residência na área central de Borba, e se tratavam de ribeirinhos, nome dado aos moradores de vilas e comunidades à margem de rios no interior do Amazonas.

De fato, alguns alunos precisavam fazer viagem fluvial que variava de um a seis dias para, então, chegarem ao local das aulas do Parfor, uma escola municipal no centro de Borba. Essa distância demandava que os alunos conseguissem uma instalação em Borba, mediante pagamento de aluguel. Ficar longe da família pelo período do módulo, que geralmente durava entre dois e três meses, somado à dificuldade financeira para a sua manutenção em Borba, fez com que 3 alunos desistissem já no primeiro módulo.

Atualmente, depois do módulo ministrado entre junho e agosto de 2022, a coordenação contabiliza oito alunos desistentes - que não comparecem aos módulos do Parfor há, pelo menos, um ano. Porém, esse número pode crescer, visto que alguns alunos não compareceram no último módulo.

A constatação do processo crescente de evasão de alunos da turma PA432 nos levou a refletir sobre o papel da motivação na permanência no curso de formação docente. Essa reflexão é discutida na seção a seguir.

2.2 A motivação na formação docente

Ao optarem por um curso de licenciatura em língua inglesa, os professores em formação são inseridos em um processo descrito por Almeida Filho e Oliveira (2016) como centralmente voltado à condição de tornar melhor o ensino e o modo de aprender dos alunos de língua.

Complementando essa ideia, os autores afirmam que tal processo de formação é influenciado por fatores internos e externos, relacionados a: a) uma tradição de ensino culturalmente sedimentada num caráter nacional; b) políticas nacionais, regionais, estaduais e/ou locais de ensino de línguas; c) uma percepção histórica sobre o ensino de línguas no país e no mundo; e d) um arcabouço teórico sobre os processos de aquisição e ensino de línguas em geral e língua-alvo.

Destrinchando o processo de formação docente, Feiman (1982), interpretado em Jesus e Santos (2004), apresenta quatro fases no desenvolvimento do professor: 1. Pré-formação, durante os anos em que ainda era aluno de ensino básico, sendo internalizado um modelo de ensino; 2. Pré-serviço, durante a

formação na licenciatura em ambiente universitário, sendo adquiridos os conhecimentos teóricos que estão na base do ensino; 3. Indução, durante os primeiros anos de serviço, em que são desenvolvidas estratégias pessoais de ensino em função da forma como o professor resolve os problemas com que se confronta na prática profissional; e 4. Serviço, durante o resto da carreira, em que os professores procuram aperfeiçoar, cada vez mais, o seu desempenho.

Em contrapartida, para Cranston (2014), a nova geração de professores não parece fazer do ensino uma carreira a longo prazo e, por esse motivo, é importante compreender as motivações por trás da decisão de tornar-se e de permanecer sendo professor.

Para Watt e Richardson (2018), as motivações que levam à opção pela formação docente são formadas e moldadas ao longo da graduação e continuam sendo desenvolvidas no decorrer da carreira.

Portanto, seguindo a recomendação dos autores, a análise motivacional pode ocorrer em duas fases da vida do professor: durante a formação docente e durante a sua atuação profissional.

Sobre esta segunda fase, destacamos a pesquisa de Davoglio *et. al.* (2017), que elencaram as principais motivações para a permanência do professor na carreira docente, no ensino superior: a relação com os alunos, a formação continuada, gosto/prazer/satisfação pela docência, envolvimento com a pesquisa científica, remuneração/salário, contribuição social da atuação docente, ambiente acadêmico, autonomia, segurança/estabilidade/prestígio e desafios/ compartilhamento do conhecimento.

Quanto à fase de formação docente, destacamos a pesquisa de Bego e Ferrari (2018), que investigaram as motivações por trás dos alunos de licenciatura em Química em uma universidade pública paulista. Os resultados apontaram como principais motivações: a reputação da universidade, o fato da educação ser gratuita, o fato de ter sido o único curso que deu pra fazer na universidade pública.

Nesta seara, este artigo investiga as motivações dos discentes da turma PA432 para a permanência e não evasão do curso de Licenciatura em Letras Língua e Literatura Inglesa, no âmbito do Parfor UFAM em Borba. Essa investigação, cujos dados são apresentados na seção a seguir, perpassam pelo perfil dos discentes e pelos desafios enfrentados.

2.3 Análise dos dados

Dos 43 discentes matriculados para o primeiro semestre de 2022, 39 estavam presentes no período da coleta de dados (que ocorreu durante as aulas) e consentiram em participar da pesquisa. Tais números revelam que, dos 54 discentes matriculados no início do curso (em 2019), 15 (27,8%) evadiram em

algum momento, o que reforça a necessidade de investigações sobre os fatores que levam os discentes a evadirem do Programa.

Os dados levantados, concernentes à motivação para a escolha do curso, oriundos do questionamento 1. *O que lhe motivou a escolher esse curso?*³, apontam que: 51,3% dos discentes se matricularam no curso apenas para aproveitar a oportunidade de obter um diploma de nível superior gratuitamente, em uma instituição federal. Ou seja, a escolha pode não estar diretamente relacionada com o desejo de tornar-se professor de inglês. 35,9% dos participantes optaram pelo curso para que pudessem aprender inglês, capacitando-se para o mercado de trabalho, porém, não necessariamente para atuar na docência. Apenas 17,9% declararam ter escolhido o curso para aprimorar a prática docente. 15,4% alegam a carência de professores de inglês em Borba.

Nota-se que pouco mais da metade (51,3%) dos discentes que permanecem estudando não tiveram no curso em si a principal motivação para a matrícula no Programa - realidade muito semelhante aos resultados da pesquisa realizada por Bego e Ferrari (2018), embora faça referência a outra região do país. Tal dado revela íntima ligação com uma das causas apontadas por Dias *et.al.* (2022) para a evasão na educação superior: a falha na tomada de decisão em relação ao curso.

No caso específico do Parfor-Borba, entende-se que essa falha pode ter ocorrido devido à pouca variedade na oferta de cursos para o município, embora (como exposto na seção sobre a formação de professores pelo Parfor) a criação de turmas no Programa somente seja autorizada pelo MEC após o levantamento da demanda de necessidade de formação para os professores do quadro das redes públicas de educação básica no município.

Por outro lado, observa-se que os discentes também apontaram causas relacionadas ao aperfeiçoamento do domínio da língua inglesa e/ou da prática docente. Para Leffa (2001, p.2), a formação do professor de língua estrangeira “envolve o domínio de diferentes áreas de conhecimento, incluindo o domínio da língua que ensina, e o domínio da ação pedagógica necessária para fazer a aprendizagem da língua acontecer na sala de aula”. Ou seja, espera-se que, no decorrer da formação, o graduando seja capacitado para ter tanto o domínio do idioma quanto das estratégias de ensino-aprendizagem. Portanto, a formação oferecida vai ao encontro das motivações daqueles que desejam aprimorar o conhecimento da língua inglesa e/ou as habilidades pedagógicas para o ensino da língua.

Tais motivações encontram similaridade com as listadas por Davoglio *et.al.* (2017), e sugerem uma relação entre o desejo de permanecer em sala de aula, como discente, em formação (aprimorando os conhecimentos sobre docência e

3 Neste questionamento, os discentes poderiam escolher mais de uma opção.

sobre a língua estrangeira), e o desejo de permanecer atuando em sala de aula, enquanto professor.

Quanto à relação dos discentes com as redes públicas de educação básica de Borba, através da pergunta 2. *Você está trabalhando em uma escola da rede pública?*, os dados indicam que, no momento da realização da pesquisa, 46,2% dos participantes não estavam trabalhando como professores das redes. O alto percentual de profissionais sem vínculo com a rede pode encontrar justificativa no fato de que, para matrícula no Parfor, os professores matriculados podem ter sido admitidos pela rede tanto por concurso público quanto em regime de contrato.

Ainda sobre o vínculo com as redes públicas, 94,9% afirmaram já ter atuado como professores da educação básica em algum momento (mesmo que ministrando outras disciplinas), embora alguns tenham relatado nunca haver atuado em sala de aula, ou seja, ocupavam cargos administrativos. Estes dados sugerem a existência de dois grupos com motivações distintas: a) um grupo que já esteve em sala de aula, e pode estar sendo motivado pela necessidade de inserção ao mercado de trabalho, corroborando com os dados levantados com a primeira pergunta; b) um grupo que ainda não tem experiência docente, e pode estar sendo motivado pelo desejo de capacitar-se para esta função.

O último aspecto analisado nesta pesquisa, investigado pela pergunta 3. *Quais desafios você enfrenta na jornada do Parfor?* evidencia que 33,3% dos discentes apontaram a desmotivação relacionada ao atraso na finalização do curso (devido à pandemia de covid-19), como um dos principais desafios para continuidade nos estudos. Porém, outros aspectos também foram elencados, como: a falta ou a dificuldade de acesso à internet para complementar o aprendizado de sala de aula (28,2%); o pouco tempo de duração de cada disciplina - por se tratar de um curso ministrado durante as férias -, fazendo com que haja acúmulo de atividades (23,1%); a dificuldade de deslocamento da zona rural para zona urbana e a falta de um local acessível para ficar na cidade durante o curso (15,4%); dificuldades financeiras devido ao desemprego (15,4%); e a dificuldade de aprendizado da língua inglesa (2,6%).

Observa-se que os desafios apontados pelos discentes correspondem a muitas das categorias de causas externas à instituição para evasão elencadas por Dias *et.al.* (2022), tais como descontentamento com o curso, razões socioeconômicas, distância entre o domicílio e a universidade e dificuldades escolares. Além disso, os desafios listados de acordo com a perspectiva dos discentes confirmam a percepção relatada pela coordenação na seção sobre a formação de professores pelo Parfor.

Embora, na análise de dados, não tenham sido registradas respostas que façam referência direta às causas internas à Universidade para a evasão discente,

admite-se que seja possível que estes fatores também contribuam negativamente para a permanência em curso no Programa, na medida em que as dificuldades relacionadas ao deslocamento e às dificuldades financeiras correspondem a aspectos que podem ser solucionados via assistência sócio-educacional oferecida pela instituição (DIAS *et. al.*, 2022).

Os dados analisados e sucintamente apresentados nesta seção podem contribuir para a compreensão do alto índice de evasão da turma participante do estudo, porém não revelam os motivos daqueles que permaneceram. Portanto, sugere-se que, como continuidade à pesquisa, verifiquem-se os fatores que, apesar dos muitos desafios enfrentados, levam os discentes a continuarem estudando.

3 Considerações finais

Este capítulo dedicou-se à análise do perfil dos discentes do curso de Letras Língua e Literatura Inglesa do Parfor-Borba, a partir da identificação das motivações e dos desafios no percurso formativo. Com este intuito, apresentou-se o histórico da criação do curso no Programa do município, destacando as percepções da coordenação sobre os principais desafios, tanto para os discentes quanto para os docentes para a permanência do curso.

Após o detalhamento do histórico, teceram-se reflexões acerca das motivações para a formação continuada, as quais, durante a análise dos dados coletados neste estudo, revelaram-se presentes na percepção de muitos dos discentes da turma participante do estudo de caso.

Neste sentido, os resultados da pesquisa apontam os aspectos motivacionais que impulsionam a escolha dos discentes da turma PA432 pela formação em licenciatura em língua inglesa. Dentre os quais, destacam-se: a vontade de obter uma formação em nível superior de forma gratuita; a vontade de aprender inglês para fins profissionais; o desejo de aprimorar a prática docente; e o intuito de sanar a carência de profissionais da área no município de Borba.

Os resultados também apontam que, no que tange à relação discente-redes públicas de educação básica em Borba, a maioria dos discentes não possui qualquer vínculo, no momento da participação da pesquisa, o que pode aguçar a motivação por enquadramento no mercado de trabalho.

Por fim, os principais desafios elencados pelos discentes apontam que, apesar de sua variedade, estes vêm sendo transpostos pelos esforços dos discentes. Porém, consideramos que há a necessidade de suporte aos discentes por parte do poder público para solucionar o deslocamento e a dificuldade financeira, sob a forma de assistência sócio-educacional, favorecendo a continuidade da formação e minimizando a possibilidade de evasão discente.

Dessa forma, com base nos dados coletados, concernentes às motivações

e aos desafios que permeiam a trajetória acadêmica, temos o seguinte perfil dos discentes do curso de Letras Língua e Literatura Inglesa do Parfor Borba: profissionais que tiveram vínculo com as redes públicas de educação básica, sob forma de concurso público ou contrato temporário e optaram pelo curso como forma de ter acesso à formação de nível superior gratuita, sendo possível aprender inglês e aprimorar a prática docente, suprimindo a carência de profissionais da área no município, os quais têm superado desafios de ordem emocional, social e econômica a fim de concluir o curso com êxito.

4 Referências

ALMEIDA FILHO, J. C. P.; e OLIVEIRA, H. F. Que área sustenta a formação de professores de línguas nas licenciaturas em letras (linguagem)? *Linguagem & Ensino*, Pelotas, v.19, n.1, p. 197-215, jan./jun. 2016

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1977.

BEGO, A. M.; FERRARI, T. B. Por que escolhi fazer um curso de licenciatura? Perfil e motivação dos ingressantes da UNESP. *Revista Química Nova*, v. 41, n. 4, p. 457-467, 2018.

BRASIL. Diário Oficial da União. Edital 008/2022. Órgão: Ministério da Educação/Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Publicado em: 07/02/2022 | Edição: 26 | Seção: 3

CRANSTON, J. Let Me Count the Reasons: What Motivates a New Generation to Become Teachers? In: Thomas, L. (Ed.). *Becoming teachers: Sites for development in Canadian teacher education* [eBook], 2014.

DAMASCENO, L. L.; FONTES, M. G. Formação de professores para a qualidade na educação básica: contextos que conduziram à implementação do Parfor. *Jornal de Políticas Educacionais*. Volume 13, Número 44, Dezembro de 2019.

DAVOGLIO; SPAGNOLO; SANTOS. Motivação para a permanência na profissão: a percepção dos docentes universitários. *Psicologia Escolar Educacional*, Maringá, v. 21, n. 2, p. 175-182, ago. 2017.

DIAS, E.C.; THEÓPHILO, C.R.; LOPES, M.A. Evasão no Ensino Superior: estudo dos fatores causadores da evasão no curso de ciências contábeis da Universidade Estadual de Montes Claros - Unimontes - MG. Congresso USP de Iniciação Científica em Contabilidade. São Paulo - SP, 2022.

FEIMAN, S. Staff development and learning to teach. In: ANNUAL MEETING OF THE EASTERN EDUCATIONAL RESEARCH ASSOCIATION, Detroit, 1982.

FERREIRA, A.M.; BRZEZINSKI, I. Parfor e formação de professores para educação básica: obstáculos e potencialidades. *Linhas Críticas*, Brasília, DF, v. 26, 2020, p. 17-18.

JESUS, S. N.; SANTOS, J. C. V. Desenvolvimento Profissional e Motivação dos Professores. *Educação: Revista da Faculdade de Educação*, 27(52), 2004, p. 39-58.

ICAJE. *Pedagogia Inaciana: Uma abordagem prática*. Lisboa: Gracos, 1994.

LEFFA, V. J. Aspectos políticos da formação do professor de línguas estrangeiras. In: LEFFA, Vilson J. (Org.). *O professor de línguas estrangeiras: construindo a profissão*. Pelotas, 2001, v. 1, p. 333-355.

MONTEIRO, M. de F. e C. *Discurso, Identidade e Agentividade de Professores de L2 no Parfor/AM: Um Estudo à Luz do Letramento Crítico (LC)*. Tese de Doutorado. Programa de Pós-graduação em Linguística da Universidade Federal de Santa Catarina, 2014.

OLIVEIRA, A.C.B.; SANTOS, C.A.B.; FLORÊNCIO, R.R. *Métodos e Técnicas de Pesquisa em Educação*. *Revista Científica da FASETE*, 2019.

PINTO, R.A.B.; MARQUES, W.; SILVA, M.L.V. *O Programa Nacional de Formação de Professores - PARFOR em uma Universidade Comunitária: impactos e resultados. Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior*. 25 (3). Campinas, set.-dez., 2020.

SILVA FILHO, R.L.L.; MOTEJUNAS, P.R.; HIPÓLITO, O.; LOBO, M.B. C.M. *A evasão no ensino superior brasileiro*. *Cadernos de Pesquisa*, v.37, n.132, p.641-659, set.-dez., 2007.

A EVASÃO NO ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO

SOUSA, M.H.P.; SILVA, A.L.F. *O processo de implantação e desenvolvimento do Parfor na Universidade Estadual de Londrina. XVI Semana da Educação e o VI Simpósio de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação: “Desafios atuais para a educação”*. Londrina, 2015.

WATT, H. M. G, RICHARDSON, P. W. (2008). *Motivations, perceptions, and aspirations concerning teaching as a career for different types of beginning teachers*. *Learning and Instruction* 18, 408-428.

AS RELAÇÕES CURRICULARES NA EDUCAÇÃO BÁSICA: IMPLICAÇÕES PRÁTICAS DA VIVÊNCIA DO ESPAÇO ESCOLAR A PARTIR DO OLHAR DOCENTE PARA O DIÁLOGO ENTRE A ESCOLA E O CURRÍCULO

Mayki Jardim Sivico¹

Rodrigo da Vitória Gomes²

1. Introdução

Educar é um ato de transformação e mudança de atitudes que se fazem necessário no ambiente escolar. Por isso, assim como na década de 1960 muitos movimentos sociais, educacionais emergem da necessidade de mudança de um atual sistema que sufoca a liberdade de um crescimento e valorização de uma classe pouco valorizada, tais reflexos e atitudes culminam em conflitos que se fazem necessários em busca de verdadeiras mudanças (SILVA, 1999).

Por isso, ao se debruçar nas teorias críticas do currículo elucidam a conquistas de espaços cada vez mais necessários para as massas majoritárias. No campo educacional essa disputa não se encontra camuflada, porém a mudança vai acontecendo de forma lenta, e mesmo com base em movimentos de resistência e lutas, ainda é revigorante pontuar um percurso que vislumbra um cenário na qual a escola seja compreendida em seus espaços.

1 Mestre em Ensino na Educação Básica pelo programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica (PPGEEB) pela UFES/CEUNES. Possui graduação em licenciatura em Química pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) no centro Universitário Norte do Espírito Santo - CEUNES. Especialização em metodologia do Ensino de Química, pelo centro universitário FAVENI. Professor de Química na Secretaria de Educação do Espírito Santo (SEDU). E-mail: mayki.0809@gmail.com.

2 Doutorando em Educação em Ciências e em Matemática pela Universidade Federal do Paraná/UFPR. Mestre em Ensino na Educação Básica pela Universidade Federal do Espírito Santo, Campus São Mateus/Ceunes/UFES. Licenciado em Química pela Universidade Federal do Espírito Santo/UFES. Licenciado em Pedagogia pelo Centro Universitário Uni-Faveni/FAVENI. Especialista em Práticas Assertivas em Didática e Gestão da Educação Profissional Integrada à EJA pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte/IFRN. Professor Mediador do Curso de Pós-Graduação/Especialização em Educação em Direitos Humanos pela Universidade Federal do Espírito Santo/Superintendência de Educação a distância (SEAD/UFES). Professor pela Secretaria Estadual de Educação do Espírito Santo/SEDU. E-mail: rodrigodavitoriaogomes@gmail.com.

Ao levar as discussões que emergem das teorias curriculares para dentro do campo de atuação como docente, as compreensões do próprio Currículo das escolas muitas vezes não tecem um diálogo com a realidade do espaço escolar, ou não possibilitam evidenciar os sujeitos que atuam nesses espaços. Por isso, a que reflexão deve ser conduzida entre o Currículo e a escola ficou como sendo um ponto de bastante inquietude mediante as discussões aqui já estabelecidas.

Este artigo objetiva discutir as implicações práticas que foram vivenciadas a partir do olhar docente para o diálogo entre a escola e o Currículo na Educação Básica. Por isso, considera-se de grande importância destacar que o trabalho não busca propor uma solução para a falta de diálogos estabelecidas entre esses dois pontos em destaque, mas evidencia com base nas relações construídas nos espaços escolares possíveis mudanças de atitudes que podem conduzir mudanças de atitudes no campo educacional.

As experiências vivenciadas por dois professores de Química em diferentes escolas, convergem a uma mesma direção quando ao explanarem a organização Curricular da disciplina de Química, muitos tópicos elucidados não proporcionam um diálogo na qual a escola está inserida. Por isso, para conduzir a disciplina é preciso estar inserindo e dialogando com uma realidade que esteja voltada para o educando. Tal inquietação é ampliada quando esse debate sobre a relação do Currículo é direcionado para a sua relação com a escola.

Desta forma, o Currículo se resume a que afinal? E a escola, qual o seu papel nesse cenário? São questionamentos que levaram dois professores de Química que atuam em duas escolas públicas da rede Estadual de Ensino no Estado do Espírito Santo, a construírem reflexões ao partir do trabalho docente. Por isso, além da disciplina que ministram os educadores se concentraram em discutir sobre pontos que podem distanciar a escola e Currículo. Mas ao enfatizarem a necessidade um olhar singular e coletivo nos espaços escolares, tecem a necessidade de conduzir o currículo como um território possível de prosperar atitudes práticas a partir da realidade a qual a escola se insere.

Assim, os resultados apresentados trazem uma discussão fundamentadas nos pressupostos teóricos evidenciando as principais mudanças no cenário educacional. Tangenciam as relações entre a experiência vivenciada no cotidiano escolar com as teorias de Currículo apresentadas.

1.1 Mediando discussões das teorias curriculares críticas às pós-críticas

As discussões conduzidas mediante as teorias curriculares, surgem em meio a conflitos de cunho político, econômico e cultural, um período conturbado no contexto histórico dos Estados Unidos. Nesse cenário, mediante um aceleração do processo de Educação em massas, desagua em uma teoria

tradicional marcada pela organização, planejamento, eficiência, centralizado em um metódico sistema de reprodução.

Nessa perspectiva, ao tomar o “*status quo*” - Estado das coisas, como referência -, essa teoria curricular restringia-se apenas à atividade técnica de como fazer o currículo, ou seja, reduzia a questão curricular como fato de aceitação, ajuste e adaptação (SILVA, 2007). Em meio a essas discussões o teórico *John Franklin Bobbit (1876-1956)* discorre sobre este currículo tecnocrático que, de forma geral, buscava igualar o sistema industrial com o sistema escolar, ao elucidar um currículo de forma simples e mecânica, a partir de uma atividade burocrática e organizacional (LOPES; MACEDO, 2005).

A perspectiva curricular de Bobbit, que claramente estava voltado para a economia, versa em um sistema educacional que deve ser capaz de especificar precisamente quais resultados pretendia obter, uma resposta que vai ao encontro com os princípios da administração científica proposta por Taylor (SILVA, 2007).

De certa forma, estas teorias tradicionais se restringiam apenas a uma atividade técnica de como fazer o currículo. Com isso, a avaliação nessa perspectiva, destaca a capacidade de armazenamento de informações, norteador o aluno a um conhecimento que é apenas memorizado. De acordo com Silva (2007) os conceitos fundamentais ligados ao ensino, aprendizagem, avaliação, metodologia, didática, organização, planejamento, eficiência e os objetivos de forma sistemática, são pontos que evidenciam um olhar voltado para as teorias tradicionais.

Em meio a um caminho para a mudança, a partir da década de 70 começa um movimento de crítica à concepção técnica de currículo, originando-se nos países da Europa Ocidental e também nos Estados Unidos. Os fundamentos teóricos desse movimento entrelaçavam, questionavam e buscavam uma transformação que fosse radical, desta forma as teorias críticas passaram a enxergar além daquilo que o currículo de fato aparentava ser. Tais questões ganharam esse olhar, a partir do momento que gera essa desconfiança do “*status quo*”, responsáveis pelas desigualdades e injustiças sociais.

Assim, a década de 1960 foi amplamente marcada por inúmeros movimentos sociais e culturais que questionava a sociedade e como se moldava sua organização. Silva (2007) destaca os movimentos de independência das antigas colônias europeias e os protestos estudantis na França e em vários outros países. Todavia, as teorias críticas não procuram desenvolver técnicas de como fazer o currículo, mas envolver os conceitos que permitiam compreender o que o currículo faz. Baseados na teoria dialético crítica de Karl Marks, as teorias críticas de fato, buscam uma completa inversão nos fundamentos das teorias tradicionais (LOPES; MACEDO, 2005).

Para o filósofo Louis Althusser, a escola atua ideologicamente através de

seu currículo, uma vez que atinge de forma abrangente toda a população por um período prolongado de tempo (GARCIA; MOREIRA, 2006). A partir disso, a escola se constituía como principal aparelho ideológico, no qual por meio das disciplinas e os conteúdos que são ensinados, obtém-se os princípios que são transmitidos mediante uma ideologia dominante.

Conforme descreve Silva (2007), Althusser destaca que a análise marxista da Educação no ambiente escolar, consiste em buscar e estabelecer qual a ligação entre a escola e a economia, e entre a educação e produção. Assim, “[...] elucidada que a escola contribui para a reprodução da sociedade capitalista ao transmitir, através das matérias escolares, as crenças que nos fazem ver os arranjos como bons e desejáveis [...]” (SILVA, 2007, p. 32).

Contribuindo com essa discussão, os sociólogos Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron, trouxeram um olhar voltado sobre o conceito da reprodução cultural, que se afasta das análises marxistas (LOPES; MACEDO, 2005). Mediante a este conceito, só por meio da cultura dominante que os princípios, costumes, valores e hábitos, das classes dominantes, podem ser de fato considerados como sendo uma cultura, desprezando os costumes e hábitos das classes dominadas.

Para tanto, Bourdieu e Passeron enfatizam que o currículo da escola está baseado em uma cultura dominante, na qual a sociedade de classe só valoriza apenas um capital cultural (GARCIA; MOREIRA, 2006) e isso contribui para que a classe dominada sempre esteja abaixo daqueles que impõe uma maneira de enxergar e vivenciar os modos de produção de uma sociedade dominante.

A crítica Neomarxista de Michael Apple, traz elementos centrais da crítica marxista da sociedade, ao evidenciar um currículo em termos estruturais e relacionais, bases fundamentais do conceito de hegemonia pontuado pelo autor. Apple visualizava e descrevia a escola como produtora de conhecimento, desta forma, o currículo não era neutro e questiona dentro de uma perspectiva política porque se prioriza um determinado conhecimento e não outro, e de quem se trata tal conhecimento. Trazendo enraizado nesse viés uma forte relação entre o currículo e poder.

A partir das teorizações que questionavam o pensamento e a estrutura educacional tradicionais iniciada na década de 60, surgem alguns conceitos que fundamentaram as teorias críticas. Tais teorias operam os conceitos fundamentais de: “ideologia, reprodução cultural e social, poder, classe social, capitalismo, relações sociais de produção, conscientização, emancipação e libertação, currículo oculto, resistência (SILVA, 2007).

Ao trazer o conceito de ideologia, está voltado a crenças que nos levam a aceitar as estruturas sociais existentes como boas e desejáveis. No livro “*ideologia e currículo*”, Apple (2006) descreve que as interpretações sobre o alcance da ideologia variam muito. O autor destaca a ideologia com base em três categorias:

“(1) Racionalizações ou justificações bastante específicas das atividades de grupos ocupacionais particulares e identificáveis; (2) programas políticos e movimentos sociais mais amplos; (3) visões de mundo e perspectivas abrangentes” (APPLE, 2006, p. 53). Apple enfatiza que a ideologia vem na forma de divulgação do conhecimento. Ao mesmo tempo, a ideologia inclina as pessoas das classes subordinadas à submissão e à obediência, enquanto as pessoas das classes dominantes aprendem a comandar e controlar.

Outro conceito evidenciado nas teorias críticas é o de hegemonia, que de certa forma está ligado a um domínio que não se fundamenta pela força. Raymond Williams descreve que a hegemonia se refere a um conjunto organizado de significados e práticas, ao sistema central, eficaz e dominante de significados e valores, e ações que são vividos (APPLE, 2006).

Deste modo, é o conceito de hegemonia que permite ver o campo social como um campo contestado, na qual os grupos dominantes se veem obrigados a recorrer a um esforço de convencimento ideológico para manterem a sua dominação. Portanto, quando esse processo se naturaliza, reflete o máximo da eficácia hegemônica, ou seja, se transforma em senso comum.

Por outro lado, o início das teorias pós-críticas opera os conceitos fundamentais de: “identidade, alteridade, diferença, subjetividade, significação e discurso, saber-poder, representação, cultura, gênero, raça, etnia, sexualidade, multiculturalismo” (SILVA, 2007, p. 17). Tem origem nos países dominados do Norte, portanto, as discussões a respeito das teorias pós-críticas revelam um poder que está em toda parte, ao contrário das teorias críticas que enfatizam que apenas algumas formas de poder são visivelmente mais poderosas que outras.

Ao discutir sobre o multiculturalismo em meio a essa teoria, não tem como ser separado das relações de poder (MOREIRA, 2011; SILVA, 2007). Desta forma ele representa um movimento legítimo de reivindicação dos grupos culturais dominados. Assim, dentro de uma perspectiva crítica de multiculturalismo, Silva (2007) apresenta duas perspectivas de resistência, uma delas mais liberal e humanista do multiculturalismo e outra que possuem características das correntes filosóficas materialistas e pós-estruturalistas.

Em uma concepção pós-estruturalista, a existência da relação de poder é mais forte, pois é algo discursivamente produzido, mediante um processo linguístico e discursivo. Ao nortear uma concepção materialista, inspirada pelo marxismo enfatiza em troca os processos institucionais, econômicos e estruturais (MELO, 2015; MOREIRA; SILVA, 2002).

É necessário refletir sobre o multiculturalismo e como o mesmo representa um importante instrumento de luta política. As questões curriculares de suas diferentes visões iniciam-se mediante uma questão educacional, isso é refletido

nas relações entre o grupos culturais dominados e dominadores (MELO, 2015; MOREIRA, 2011). Além disso, algo em destaque das teorias pós-críticas mostra que o gradiente da desigualdade em matéria de educação e currículo é função de outras dinâmicas, que adentram o nosso espaço escolar, que não podem ser reduzidas a uma dinâmica de classe, como discutiremos a seguir.

2. Metodologia

A construção deste trabalho parte de uma pesquisa qualitativa, que se caracteriza por um contato direto entre o pesquisador e o lócus de estudo, que nesse caso são vivências e experiências advindas de escolas da Educação Básica. Ludke e André (2014) pressupõe que a pesquisa qualitativa parte de uma observação e análise do meio à qual a pesquisa está inserida, para que possa ampliar discussões e conclusões que dialoguem com o que está sendo evidenciado no espaço. As abordagens metodológicas utilizadas foram orientadas com enfoque na observação. Uma característica desse método de observação se baseia em dois princípios, destacando assim o primeiro deles a descrição que elucida o registro de forma detalhada com base no que foi observado, e pôr fim a reflexão que resgata as observações pessoais do pesquisador, ao considerar o que foi vivenciado e refletido.

As reflexões deste trabalho partem do contexto escolar vivenciado por dois professores de Química em diferentes escolas de Ensino Fundamental e Médio da rede Estadual de Ensino nos municípios de São Mateus e Linhares, no estado do Espírito Santo. São diferentes realidades, mas que conduzem as mesmas reflexões, por isso as construções dos resultados desta pesquisa são apresentadas de forma teórica, que conduzem a um olhar necessário para as relações entre a escola e o Currículo, que muitas vezes não são evidenciados nos espaços escolares.

Sendo assim, pontuamos a necessidade de destacar as discussões dos resultados em dois tópicos categorizados: i) “E na escola? O que se entende de Currículo? ”; ii) “Da vivência do espaço escolar para a reflexão docente na Educação Básica”. Os dois tópicos em questão resultam das reflexões tecidas coletivamente pelos dois docentes a partir da inserção do Novo Ensino Médio na rede pública estadual de Ensino. Desta forma, as indagações são marcadas por diálogos carregados das experiências trazidas pelos docentes.

3. Resultados e discussão

3.1 E na escola? O que se entende de currículo?

Ao iniciarmos essa reflexão e possíveis apontamentos, torna-se preciso que se compreenda que dentro de uma perspectiva pós-estruturalista, o currículo é um espaço que está em constante disputa, ou melhor, é um “campo em

disputa”, conforme afirma Arroyo (2013). Para direcionar o que é currículo, a reflexão que se torna necessária é se questionar enquanto escola, para onde se quer ir. Desta forma parte de um discurso que é potencializado na prática, mas cabe somente a escola entender “*o que é currículo?*”.

Por isso, para idealizar qual sociedade se quer formar, inicialmente deve-se refletir o que fazer para que esse sinal de mudança aconteça. Portanto, modificar o meio não é possível quando o espaço se mantém na neutralidade, sujeitos que não caminham em direção a uma atitude que culmine na necessidade de mudança.

Ao elucidar tais aspectos, direcionamos o qual se torna necessário um espaço de luta por melhorias, mas quem cria esses espaços de fato são aqueles que sentem a necessidade de mudar. Young (2007) apresenta uma reflexão ao centralizar a escola no movimento curricular, o autor indaga o questionamento: *para que servem as escolas? E além disso, o que queremos com a escola?* Assim Young versa que tais indagações “[...] significa perguntar como e porque as escolas emergiram historicamente, em tempos e sociedades diferentes, como instituições específicas, com o propósito específico de capacitar alunos a adquirir conhecimento não disponível em casa ou no seu cotidiano” (2007, p. 200).

Nesse sentido Mattos, Amestroy e Toletino-Neto (2021) percebem uma barreira de contenção para a inserção dos conhecimentos legítimos do contexto local, acabando por prevalecer os conhecimentos selecionados como genéricos. Por isso, a representatividade das escolas associa-se em despertar e estimular a aprendizagem do educando, que não acontece de forma isolada, porém é válido pontuar que principalmente muitas questões estão acima de qualquer aprendizagem que se desenvolve no ambiente escolar. Por isso Young (2007, p. 228) transpõe de forma clara que se, [...] como teóricos do currículo, não conseguimos responder a esta pergunta, então não está claro quem poderá respondê-la e é provável que a resposta venha de decisões pragmáticas e ideológicas de gestores e políticos [...]. Alves, Silva e Jucá discutem que

Perceber o currículo relacionando-o apenas as disciplinas e conteúdo que se ensina despreza toda a complexidade que o envolve e quando isso acontece é perdida uma ótima oportunidade de enfrentar e resistir às investidas da reprodução ideológica que fundamenta o currículo escolar e mantém um poder oculto de dominação social (2020, p.10).

Por isso, dialogamos que o discutir sobre a escola mostra a necessidade de uma percepção do todo, e não apenas posicionar o ambiente escolar dentro de seus muros, e que entender esse espaço é simples para qualquer educador. Apple (2000) reverbera sobre a necessidade de se entender um currículo para que se possa imaginar o percurso a ser traçado pela escola.

Voltando uma ideia, mas que se aplica as reflexões elucidadas ao decorrer

deste texto, Bobbit discursa que o currículo está recheado de como as coisas deveriam ser, e mesmo que esse pensamento seja fundamentado nas teorias tradicionais, é possível observar ainda o reflexo desse pensamento nos moldes educacionais atuais. Uma vez que, quando consideramos que pouco se discute sobre o currículo e o que se discute sobre o mesmo na escola, são sufocados por interpretações equivocadas e pensamentos tradicionais (CESCHINI, et al., 2022). Neste sentido a escola torna-se um espaço de depósitos de portarias e regimentos que mesmo se fundamentando em melhorias, reprimem muitas vezes atitudes que possam ser exitosas nesses espaços.

Mas qual a necessidade de entender o que é currículo? Mediante a isso, corroboramos que a importância na busca em compreender de fato para onde queremos ir. Porém, acredita-se também, que só compreender o currículo em sua teoria não direciona a uma verdadeira mudança, é necessário pôr em prática. Tezani (2022) enfatiza que se deve repensar a práxis pedagógica pautada no diálogo crítico, com diferentes realidades sociais, contextos específicos.

Lopes (2015, p. 460) discute que

[...] debater contextualmente o que está sendo realizado nas escolas e o que estamos valorizando pode ser uma aposta mais produtiva para as políticas de currículo. Disseminar diferentes propostas curriculares-disciplinares, interdisciplinares ou mesmo antidisciplinares –, mobilizar diferentes caminhos e diferentes possibilidades curriculares – muitas delas estão sendo realizadas nas escolas –, promover o debate crítico sobre o que é realizado pode ser uma aposta mais plural e heterogênea.

Por isso, a escola não deve ser vista como um espaço que não se movimenta. Assim, o que impulsiona a ação nesses ambientes são as avaliações, formação de professores, livros didáticos, meio de comunicação. E a esses pontos que muitas vezes se destinam a definição de currículo. Cintra e Lopes (2020) evidenciam que é preciso desvendar o que está além da escola, por isso os docentes são pontos que fundamentam a partir de suas práticas educativas ações transformadoras nos espaços escolares.

No entanto Lopes (2015), intensifica que as tradições curriculares muitas vezes balizam a compreensão de mundo, são decorrentes de atos de poder que freiam a significação e o livro fluxo do sentido. Por isso, o currículo deve ser entendido como uma identidade, aquilo que a escola é, e naquilo que ela vai se tornar.

A partir destas considerações, deve ocorrer uma desmistificação de que currículo são apenas papéis e resultados, e substituir um pensamento em volta de atitudes e a valorização de uma identidade. Junto a esse movimento, mesmo com todas as relações contrárias advindas por uma política educacional que muitas vezes não dá espaço para que a própria comunidade escolar se enxergue dentro do currículo, entendemos que refletir sobre currículo é um processo coletivo.

3.2 Da vivência do espaço escolar para a reflexão docente na educação básica

Ao tecer considerações das relações que são construídas no ambiente escolar e como esse espaço modifica a forma como as pessoas dialogam sobre a escola, destaca-se uma atitude que enfatiza a noção de pertencimento e possível mudanças de atitudes. Esse diálogo amadurece quando parafraseamos o currículo como uma relação cultural e também política, tal como entende-lo como real transformação (CANDAU; MOREIRA, 2011).

As Diretrizes Curriculares Nacionais (2013), pressupõe que o currículo é a produção de saberes tais como, a valorização cultural, e embates concretos entre as pessoas que se dispõem a mudarem suas concepções. Silva e Nunes (2020) delineiam que tais aspectos apresentam um destaque importante na formação da identidade de uma escola, principalmente quando se compreende o exercício de construir reflexões críticas e coletivas, proporcionando uma formação emancipatória que permite cada sujeito agir na sociedade em busca de reais mudanças.

É preciso evoluir o diálogo de que a medida em que não se vincula um olhar do “eu para o todo”, possibilita fechar os olhos para o que de fato acontece nesses espaços, e como sujeito da ação como essa transformação não acontece. Por isso, vivenciar a escola não se refere apenas em promover atitudes e valores que se dialogam apenas no interior dos muros do ambiente escolar, considera-se fundamental que tais ações ultrapassem as fronteiras da escola. Logo as próprias Diretrizes circunstanciam que “[...] As políticas curriculares não se resumem apenas a propostas e práticas [...] enquanto documentos escritos, mas incluem os processos de planejamento, vivenciados e reconstruídos em múltiplos espaços e por múltiplas singularidades no corpo social da educação” (BRASIL, 2013, p. 23).

Logo, quando um currículo deixa de ser apenas um documento e passa a ser uma vivência prática de todos, é que de fato reverbera a respeito de uma atitude real e necessária nos campos escolares. Por isso, ao enfatizar os “[...] processos de planejamento, vivenciados e reconstruídos em múltiplos espaços e por múltiplas singularidades no corpo social da educação[...]” (BRASIL, 2013), a diretrizes curriculares se preocupam com os novos horizontes que a Educação deve percorrer.

As experiências em sala de aula aos poucos modelam e alinham as concepções para o que entendemos a respeito de cada sujeito, as diferenças despertam a necessária mudança de atitude frente ao outro. Assim, dialogar sobre Currículo na perspectiva de um educando é construir uma relação coletiva de pertencimento de cada sujeito dentro das escolas.

Arroyo (2012) transpõem um direcionamento dessas relações curriculares que emergem dos espaços escolares, ao descrever que os educandos e educadores não se pensam apenas como aprendizes e “ensinantes” de conhecimentos

dos currículos, por outro lado exigem ser reconhecidos como sujeitos das experiências sociais. Pontuando um saber que cada vez mais requer ter espaço no território curricular.

Ao considerar tais reflexões Silva (2007) corrobora com Arroyo (2012, 2013) ao destacar que o currículo ao mesmo tempo que oportuniza uma liberdade de movimento e olhar para a escola, por outro lado engessa o modo de pensar e agir dos sujeitos. E esse detalhe torna-se um divisor de águas nas práticas escolares.

Paralela a essas discussões, as teorias críticas do currículo questiona e debate o reflexo de interesses particulares das classes e grupos dominantes sobre os grupos que de certa forma são dominados, e atualmente essa relação embora não escancarada, ainda carrega reflexos dos pressupostos estabelecidos e vivenciados. Arroyo (2013, p. 36) esclarece que

Os estudos críticos sobre o currículo coincidentes com o fortalecimento da autonomia docente, com a criatividade e a profissionalização, levaram redes escola e coletivos a conformares projetos políticos-pedagógicos mais autônomos, reorientações curriculares mais adaptadas à diversidade de infâncias e adolescências, de jovens e adultos [...].

Por isso, o papel do docente ao compreender que a sua prática em sala de aula constitui e molda uma ação nos espaços escolares, edificando diretamente na formação do próprio professor, posiciona-o como autores de narrativas que conduzem ao conhecimento e atitudes.

Infelizmente a escola tem se articulado cada vez mais para alcançar índices em avaliações externas, a figura do professor mediador, apresenta um protagonismo oculto a partir de tudo o que é elaborado e desenvolvido. Para Arroyo (2013) o campo do conhecimento sempre foi tenso, dinâmico, aberto à dúvida, à revisão e superação de concepções e teorias contestadas por novos conhecimentos.

Assim, fica nítido observar que o trabalho docente sufocado esvazia as atitudes e ideias que poderiam estar sendo colocadas em prática. Deste modo, ao dialogar uma compreensão sobre o Currículo deve-se analisar de que local esse documento tem sua fala, e ao exercer a reflexão da qual parte de uma atitude com base na convivência, aos poucos é possível construir uma relação dinâmica com a escola.

O que queremos destacar aqui é importância do diálogo entre o que está de fato no currículo e aquilo que eu vivencio para poder também compreendê-lo. Sivico, et al. (2021) enfatiza que compreender a escola é entender como ela age, e para poder perceber isso o professor deve ampliar o seu olhar com relação ao trabalho docente para além das disciplinas que ele ministra.

Por isso, os currículos escolares devem manter a característica de conhecimentos superados, fora da validade e que seja resistente as indagações que

vêm da própria dinâmica social e do conhecimento que muitas vezes traz um esvaziamento do sujeito (ARROYO, 2013). A de se considerar, que um currículo “apagado” culmina promove atitudes isoladas, já outras que se esfumam na primeira brisa. A transformação nunca acontece de forma isolada, a prática coletiva impulsiona ao verdadeiro conhecimento e ações que cada vez mais vão dando movimento e brilho a ideias engavetadas.

Mesmo que essa tarefa não seja voltada apenas aos educadores, mas também a comunidade escolar, no entanto cabe a eles também enriquecer o currículo com a experiência adquirida ao longo da prática docente, mediante a uma convivência mais ativa na escola, permitir vivenciar mais a escola, mesmo em meio a tantas dificuldades enfrentadas (ARROYO, 2013; SIVICO et al., 2021; MOREIRA; SILVA, 2002). Por isso, a formação docente vai acontecendo, e possibilitar que essa convivência transforme ideias em atitudes conduz a estreitar os laços entre escola e o Currículo.

4. Considerações finais

A partir das considerações registradas este artigo orienta de forma sucinta e singular que não é possível entender a escola apenas pelo papel, e muito menos compreender um Currículo que não é posto em prática. Logo, tudo é um processo de formação, e transformação que acontece mediante uma ação que surge a partir da necessidade de mudança.

Essa busca de ampliar os horizontes para a escola, direciona a modificar o formato em como a enxergamos, por isso por mais que possa ser um território em disputa, compreender e colocar em ação o Currículo é compreender o local de onde ecoam suas vozes. Muitas atitudes que são exitosas, foram esvaziadas por uma lacuna que se forma entre a escola e o Currículo.

Ao concluir esse artigo, destaca-se que na pluralidade de ideias que constantemente emergem dos ambientes escolares, e que muitas vezes não são evidenciados devido a uma não compreensão do que é ser escolar, o Currículo retoma a uma neutralidade que não é potencializado no campo educacional. Por isso embora o cenário educacional voltado para a Educação Básica esteja passando por mudanças significativas que geram muitas dúvidas, principalmente para onde se quer chegar, as próximas pesquisas desenvolvidas vão transpor esse olhar dentro dessa nova realidade, que é o novo Ensino Médio em sua integralidade. Tal mediação reflete o quanto devemos intensificar de forma coletiva que na necessidade de ampliar o olhar para o todo é para justamente vislumbrar um futuro com mais possibilidades e reflexões.

5. Referências

- ALVES, P. T. A. SILVA S. A. & JUCÁ. S. C. S. O currículo escolar e seus significados: o que pensam os professores do Ensino Médio? **Research, Society and Development**. v. 9, n. 2, p. e180921997, 2020. <http://dx.doi.org/10.33448/rsd-v9i2.1977>
- ARROYO, M. G. **Currículo, território em disputa**. Vozes, 2013.
- Arroyo, M.G. **Imagens quebradas: trajetórias e tempos de alunos e mestres**. Vozes, 2012.
- APPLE, M. **Ideologia e Currículo**. Artmed, 2006.
- APPLE, M. **Política Cultural e Educação**. Cortez, 2000.
- BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral – Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.
- CANDAU, V.; MOREIRA, A. F. B. M. Currículo, Conhecimento e Cultura. In: (Orgs.). **Indagações sobre o currículo: Currículo, conhecimento e cultura**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008.
- CESCHINI, M. S. C.; XIMENDES, F. A.; CHIBIAQUE, F. M., ROSA, M. C. C.; MELLO, E. M. B. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores: Tecendo relações. **Research, Society and Development**. v. 11, n. 12, 2022. <http://dx.doi.org/10.33448/rsd-v11i12.35111>.
- CINTRA, P. C. S.; COSTA, R. L. Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores para Educação Básica de 2015 e 2019: **Perspectivas práticas e emancipadora**, v. 9, n. 9, 2020. <http://dx.doi.org/10.33448/rsd-v9i9.6575>.
- GARCIA, R. L.; MOREIRA A. F. **Currículo na contemporaneidade: incertezas e desafios**. Cortez, 2006.
- LOPES, A. C. R. Por um currículo sem fundamentos. **Linhas Críticas**, v. 21, n. 45, p. 445 – 466, 2015.
- LOPES, A. C.; MACEDO, E. **O pensamento curricular no Brasil**. In: LOPES, A. C.; MACEDO, E. (Org.). **Currículo: debates contemporâneos**. (2. ed.) Cortez, 2005.
- MATTOS, K. R. C., AMESTOY, M. B. & NETO-TOLENTINO, L. C. B. Currículo e políticas educacionais: A Base Nacional Comum Curricular e o processo de homogeneização curricular. **Research, Society and Development**. v. 10, n. 6, 2021. <http://dx.doi.org/10.33448/rsd-v10i6.15577>.
- MOREIRA, A. F.; SILVA, T. T. **Currículo, cultura e sociedade**. Cortez, 2022.
- MOREIRA, A. F. Multiculturalismo e Formação de professores. In: MOREIRA, A. F. B. (org). **Currículo: Políticas e Práticas**. Campinas: São Paulo, 2011.
- SILVA, T. T. **Documentos de Identidade. Uma introdução às teorias de currí-**

culo. Autêntica, 2007.

SILVA, J.M. N.; NUNES, V. G. C. Formação continuada docente: uma análise a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/1996) e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica (Resolução CNE-CP 2/2015). **Research, Society and Development**. v. 9, n.8, 2020. <http://dx.doi.org/10.33448/rsd-v9i8.5150>.

SIVICO, M. J.; GOMES, R. V.; VENTURA, L. G.; MENDES, A. N. F. Reflexão da prática docente no ambiente escolar: Um diálogo singular necessário sob o olhar do educando de Química na Educação Básica. **Research, Society and Development**, v. 10, n. 6, 2021. <http://dx.doi.org/10.33448/rsd-v10i6.15577>.

TOREZANI, A. Novo Ensino Médio e a Educação matemática crítica: uma análise do Currículo Capixaba. **Research, Society and Development**. v. 11, n. 13, p. e91111334979, 2022. <http://dx.doi.org/10.33448/rsd-v11i13.34979>.

YOUNG, M. Para que servem as escolas? **Educ. Soc.**, Campinas, v. 28, n. 101, p. 1287 – 1302, 2007.

POSFÁCIO

É com muita satisfação que participo da organização de mais um livro e fico extremamente feliz com o resultado final. Elaborar, organizar e desenvolver um tema não é fácil, cada assunto demanda tempo, muitas leituras e pesquisa, mas ao ler cada capítulo fica evidente que os autores e autoras se doaram em suas escritas e conseguiram trazer debates e discussões preciosas em seus temas.

Cada capítulo é um caminho e o leitor que se permitir, terá a chance de ser instigado a caminhar por essas frases cheias de possibilidades e novas perspectivas.

Não deixe de fazer a leitura, se você tem interesse em adquirir mais conhecimento!!!

Agradeço aos autores e autoras pela confiança e dedicação. Que esse livro inspire e seja mais uma conexão entre Educação e seus espaços.

*“Ninguém ignora tudo. Ninguém sabe tudo.
Todos nós sabemos alguma coisa.
Todos nós ignoramos alguma coisa.
Por isso aprendemos sempre.”
Paulo Freire*

Que esse livro possa ser mais uma fonte de aprendizado e ensino!!!!

Rebeca Freitas Ivanicska
Organizadora do livro e Educadora
Minas Gerais, 02 de dezembro de 2022.

