

TECENDO DIÁLOGOS NA EDUCAÇÃO

INVESTIGAÇÕES SOBRE A
FORMAÇÃO DOCENTE E ACADÊMICA

AIRTON POTT

AVANI MARIA DE CAMPOS CORRÊA

DENÍSIA MORAES DOS SANTOS

IVÂNIA CAMPIGOTTO AQUINO

MARA CRISTINA PIOLLA HILLESHEIM

(ORGANIZADOR)



EDITORA
SCHREIBEN

AIRTON POTT
AVANI MARIA DE CAMPOS CORRÊA
DENÍSIA MORAES DOS SANTOS
IVÂNIA CAMPIGOTTO AQUINO
MARA CRISTINA PIOLLA HILLESHEIM
(ORGANIZADORES)

TECENDO DIÁLOGOS NA EDUCAÇÃO:



INVESTIGAÇÕES SOBRE A
FORMAÇÃO DOCENTE E ACADÊMICA



EDITORA
SCHREIBEN

2024

© Dos Organizadores - 2024
Editoração e capa: Schreiben
Imagem da capa: ehmedzade-98 - Freepik.com
Revisão: os autores
Livro publicado em: 03/08/2024
Termo de publicação: TP0532024

Conselho Editorial (Editora Schreiben):

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

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

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

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

T255 Tecendo diálogos na educação: investigações sobre a formação docente e acadêmica / Organizadores: Airton Pott... [et al.]. – Itapiranga : Schreiben, 2024.
203 p. : il. ; e-book.
Inclui bibliografia e índice remissivo.

E-book no formato PDF.
ISBN: 978-65-5440-294-1
DOI: 10.29327/5415225

1. Educação. 2. Investigação. 3. Formação docente. 4. Pesquisa em Educação. I. Título. II. Pott, Airton. III. Corrêa, Avani Maria de Campos. IV. Santos, Denísia Moraes dos. V. Aquino, Ivânia Campigotto. VI. Hillesheim, Mara Cristina Piolla.

CDD 370.11

Bibliotecária responsável Juliane Steffen CRB14/1736

– SUMÁRIO –

APRESENTAÇÃO.....	5
AGOSTINHO DA SILVA: O PAPEL DA EDUCAÇÃO EMANCIPATÓRIA.....	9
<i>Avani Maria de Campos Corrêa</i> <i>Mara Cristina Piolla Hillesheim</i> <i>Denísia Moraes dos Santos</i>	
MULTICULTURALISMO E EDUCAÇÃO: AS IMPLICAÇÕES DAS CULTURAS DOCENTE E DISCENTE NO CURRÍCULO ESCOLAR.....	18
<i>Eliana Helena Corrêa Neves Salge</i> <i>Mara Cristina Piolla Hillesheim</i> <i>Astrogildo Fernandes da Silva Júnior</i>	
A CARNAVALIZAÇÃO EM BAKHTIN: DIALOGISMO E SEQUÊNCIA DE LEITURA PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA.....	34
<i>Aline Venturini</i> <i>Gilmar de Azevedo</i>	
A FORMAÇÃO DOCENTE PARA A SALA DE AULA E A FORMAÇÃO PARA A DEFESA E PROMOÇÃO DOS DIREITOS DOS PROFESSORES: UM DIÁLOGO (DES)NECESSÁRIO?.....	50
<i>Arnaldo César Almeida de Oliveira</i> <i>Carla Tatiana da Silva Mendonça</i> <i>Estefânia Cristina Saraiva da Silva Nunes</i>	
A FORMAÇÃO PARA A CONSCIÊNCIA POLÍTICA COMO FERRAMENTA DA PRÁXIS EDUCATIVA.....	65
<i>Márcio Luís Marangon</i> <i>Regiano Bregalda</i>	
CENTRALIDADE E FUNÇÕES DO TRABALHO DOCENTE: MANIFESTAÇÕES E IMPLICAÇÕES PARA A SUBJETIVIDADE E A SAÚDE NA CULTURA VIRTUAL.....	75
<i>Gabriela Mendes Pereira Nascimento</i> <i>Sálua Cecílio</i>	
OS DESAFIOS DA TRANSIÇÃO PARA O ENSINO REMOTO DURANTE A PANDEMIA DO COVID-19: REPENSANDO AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS.....	86
<i>Alisson dos Santos Antunes</i> <i>Larissa Ferreira Silva</i> <i>Marcus Vinicius Neves Araujo</i>	

DESAFIOS DA ECOLOGIA DA COMUNICAÇÃO NA INTERCONEXÃO EM RELAÇÃO À TÉCNICA DE PERSUASÃO NA COMUNICAÇÃO E NA EDUCAÇÃO.....	107
<i>Luís Fernando Ferreira de Araújo</i>	
FORMAÇÃO DE CRIANÇAS E JOVENS NÃO VIOLENTOS: AVANÇOS E LIMITES DA TUTELA JURÍDICA FRENTE A VIOLÊNCIA ESCOLAR E INTRAFAMILIAR.....	115
<i>Vânia Vacello Meoti</i>	
<i>Rosângela Angelin</i>	
PAPEL E CONTRIBUIÇÃO DO COORDENADOR PEDAGÓGICO NO ESPAÇO ESCOLAR.....	132
<i>Islândia da Rocha Silva</i>	
EM FOTOGRAFIAS, A HISTÓRIA, A MEMÓRIA E A EMOÇÃO DE VÍTIMAS DE UM PASSADO TEMEROSO.....	142
<i>Airton Pott</i>	
<i>Ivânia Campigotto Aquino</i>	
<i>Rovana Chaves</i>	
PROPOSTA DE SINAIS-TERMO EM LIBRAS PARA A ÁREA DE AUTOMAÇÃO INDUSTRIAL.....	156
<i>João Lipe Nogueira Reis</i>	
<i>Neemias Gomes Santana</i>	
TRANSFORMANDO A EDUCAÇÃO: A METODOLOGIA DA PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA.....	166
<i>Ângelo Rodrigues de Carvalho</i>	
INTERDISCIPLINARIDADE NA FORMAÇÃO DOCENTE: DESAFIOS E OPORTUNIDADES PARA UM ENSINO INTEGRADO DE LIBRAS NO AMBIENTE EMPRESARIAL.....	176
<i>Elaine Christina Furtado Soares de Souza</i>	
<i>Gláucio Castro Júnior</i>	
<i>Daniela Prometi</i>	
<i>Neemias Gomes Santana</i>	
<i>Juan Teixeira Arruda Bandeira</i>	
ENSINO SUPERIOR EM SERVIÇO SOCIAL: DE BACHAREL À DOCENTE.....	185
<i>Marcela Mary José da Silva</i>	
SOBRE OS ORGANIZADORES.....	195
ÍNDICE REMISSIVO.....	197

– APRESENTAÇÃO –

Este livro, motivado pelo interesse em responder a questões inquietantes, advindas de professores e educadores em congressos e em processos de formação continuada, procura apontar soluções possíveis, a partir de uma seleção de textos. As leituras, as análises, as discussões e as reflexões oferecem ao leitor uma gama de ângulos para olhar de perto o que apenas não forma, mas, em especial, constitui a figura do professor.

O conjunto dos textos selecionados está direcionado aos professores que se empenham em conhecer e enfrentar os desafios dessa grande seara que é a formação docente. Interessa também àqueles que, independentemente do lugar que ocupam na educação brasileira, consideram-se envolvidos e por ela constituídos.

Abrangendo diferentes instituições e grupos de pesquisa, os grupos que motivaram, inicialmente, esta coletânea teve seu início motivado pelos organizadores, participantes do Grupo de Estudos Romance e Sociedade, do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo, do Grupo de Estudos e Pesquisas em Docência na Educação Básica e Superior e do Círculo de Estudos e Pesquisas Freirianas. A partir disso, por meio de divulgações e convites, abrangemos várias pesquisas, com parte dos resultados divulgados nessa obra.

No primeiro capítulo, “Agostinho da Silva: o papel da educação emancipatória”, as autoras, Avani Maria de Campos Corrêa, Mara Cristina Piolla Hillesheim e Denísia Moraes dos Santos, iniciam o percurso traçado para essa empreitada com uma breve análise do texto “Pólicles”, de Agostinho da Silva. A partir das reflexões desse filósofo e poeta, as autoras buscam mostrar uma forma de entender a crítica feita à educação convencional e tradicional e a possibilidade de haver uma ruptura com essa concepção de ensino. Sem dúvida, um texto de relevância para demonstrar o papel que a formação docente deve exercer na educação brasileira.

No capítulo seguinte, intitulado “Multiculturalismo e educação: as implicações das culturas docente e discente no currículo escolar”, os autores, Eliana Helena Corrêa Neves Salge, Mara Cristina Piolla Hillesheim e Astrogildo Fernandes da Silva Júnior abordam a relação entre multiculturalismo e educação, considerando os diálogos que envolvem as culturas – docente e discente – e o currículo. Os referidos autores, também consideram a identidade e a diferença, na perspectiva da diversidade; estudos decoloniais vinculados a questões curriculares; além de saberes

e práticas educativas que resultam da relação do professor com o currículo.

Aline Venturini e Gilmar de Azevedo investigam “A *carnevalização* em Bakhtin: dialogismo e sequência de leitura para a educação básica”. Os pesquisadores partem da *carnevalização* em Bakhtin para realizarem suas investigações, envolvendo o dialogismo em obras literárias brasileiras e uma proposta de sequência básica e expandida de leitura para a Educação Básica. Para tanto, este artigo possui a seguinte estrutura: começa pela *carnevalização* em Bakhtin; e o letramento literário na escola na reflexão sobre o racismo estrutural/institucional em Machado de Assis e Jéferson Tenório.

Em “A formação docente para a sala de aula e a formação para a defesa e promoção dos direitos dos professores: um diálogo (des)necessário?”, Arnaldo César Almeida de Oliveira, Carla Tatiana da Silva Mendonça e Estefania Cristina Saraiva da Silva Nunes discutem sobre os desafios e as deficiências, que comprometem a qualidade da educação no país, refletindo sobre as causas dessa dupla, além de propor caminhos para uma formação docente mais eficaz e adequada às necessidades do contexto educacional brasileiro.

No capítulo sobre “A formação para a consciência política como ferramenta da práxis educativa”, Márcio Luís Marangon e Regiano Bregalda investigam os constantes ataques da sociedade civil ao fazer pedagógico dos educadores. A investigação coloca em evidência os alertas sobre o contexto sócio-histórico-político em que a educação brasileira se encontra. Os autores procuram analisar a dificuldade dos educadores em posicionar-se frente aos contínuos questionamentos da sociedade sobre seu fazer pedagógico. Segundo os autores, tal dificuldade surge desde a formação dos educadores, a qual, carece da parte política. Sendo assim, sem compreender o cenário, o significado e a importância da política, aliena-se as compreensões e decisões, não entendendo claramente seu papel social e perecendo frente às imposições da sociedade.

Gabriela Mendes Pereira Nascimento e Sálua Cecílio destacam a “Centralidade e funções do trabalho docente: manifestações e implicações para a subjetividade e a saúde na cultura virtual”, com o objetivo de descrever os conteúdos e tendências teóricas predominantes na literatura, a partir da produção científica mapeada. Enfatizam as modalidades e formatos de ensino, a fim de distinguir a função psicológica do trabalho docente e seu papel para a manutenção da saúde de professores, além de examinar a influência da cultura virtual, no aparecimento de novas modalidades e formatos do trabalho docente.

“Os desafios da transição para o ensino remoto durante a pandemia do COVID-19: repensando as práticas pedagógicas”, apresentado por Alisson dos Santos Antunes, Larissa Ferreira Silva e Marcus Vinicius Neves Araujo, é uma reflexão sobre os saberes e as práticas dos docentes, em relação ao uso das

tecnologias pós-pandemia da COVID-19. O estudo utilizou questionários, na plataforma do Google Forms, por meio dos quais os professores responderam às perguntas sobre as ferramentas utilizadas antes, durante e após a pandemia.

Na sequência, em “Desafios da ecologia da comunicação na interconexão em relação à técnica de persuasão na comunicação e na educação”, Luís Fernando Ferreira de Araújo apresenta o trabalho do teórico Vicente Romano García a respeito da concepção de “Ecologia da Comunicação”. Dessa forma, o autor pretende mostrar como essa concepção teórica influencia a eficácia da técnica de persuasão na comunicação e na educação, especialmente no contexto da sociedade contemporânea saturada de informações. Em diálogo com o teórico Romano, são também explorados conceitos de Paulo Freire, de Theodor Adorno e de Vygotsky. O texto oferece um leque de visões e práticas que concretizam o tema da comunicação e cidadania.

“Formação de crianças e jovens não violentos: avanços e limites da tutela jurídica frente à violência escolar e intrafamiliar”, Vânia Vacello Meoti e Rosângela Angelin procuram refletir sobre as violências intrafamiliares e escolares, assim como os avanços, limites e desafios das legislações pátrias frente às violências contra crianças e adolescentes, praticadas no processo educativo de ambos os espaços. As autoras não deixam dúvidas de que há necessidade do enfrentamento de alguns desafios para a prevenção e o controle da violência contra a criança e o adolescente.

Na sequência, em “Papel e contribuição do coordenador pedagógico no espaço escolar”, Islândia da Rocha Silva procura mostrar a relevância do trabalho do coordenador pedagógico no espaço formal da escola. A autora chama a atenção para real necessidade de coordenadores, com formação específica e continuada, desempenharem suas funções na escola com especificidade, clareza e objetivos adequados de forma a atender as necessidades educativas e o planejamento escolar.

“Possíveis leituras e análises de fotografias a respeito das vítimas de passado temeroso” são realizadas no próximo capítulo pelos professores e pesquisadores Airton Pott, Ivânia Campigotto Aquino e Rovana Chaves. A proposta de pesquisa deles é a de investigar a respeito do processo de rememoração e representação relacionado ao período da ditadura militar realizado no livro *P14311*, do fotógrafo Diego Di Niglio, que enfoca, por meio de inúmeras fotografias, os cenários e as vítimas desse período histórico, chegando a interessantes percepções e conclusões acerca do ponto de vista de familiares de vítimas da ditadura.

No capítulo intitulado “Proposta de sinais-termo em libras para a área de automação industrial”, João Lipe Nogueira Reis e Neemias Gomes Santana apresentam uma proposta de Léxico Alfabético Bilíngue – Libras e Português da área de Automação Industrial do Instituto Federal da Bahia – IFBA, voltado

para alunos Surdos, mediados por tradutores intérpretes de Libras (TILS). Os autores sugerem uma maior interação entre intérpretes de Libras e demais profissionais envolvidos na educação dos alunos Surdos do IFBA, destacando a importância da colaboração dos professores que trabalham diretamente com estudantes surdos.

No rol das pesquisas, “Transformando a educação: a metodologia da pedagogia da alternância” é o título do capítulo de Ângelo Rodrigues de Carvalho. Ao partir do assunto da educação predominantemente ofertada no meio rural – e também em muitos espaços escolares do espaço urbano que atende os sujeitos coletivos do campo, está pautada unicamente em uma metodologia de transmissão de conhecimentos que envolve educandas/os do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará – IFPA/Campus Castanhal, em especial, as turmas do PROEJA – Programa de Jovens e Adultos do 2º e 3º anos do Curso de Nível Médio Técnico Integrado em Agropecuária.

Posteriormente, Elaine Christina Furtado Soares de Souza, Gláucio Castro Júnior, Daniela Prometi, Neemias Gomes Santana e Juan Teixeira Arruda Bandeira se propõem a investigar a respeito da “Interdisciplinaridade na formação docente: desafios e oportunidades para um ensino integrado de libras no ambiente empresarial”. Nesse capítulo, os autores exploram a importância da interdisciplinaridade na formação profissional, destacando os desafios e as oportunidades para um ensino integrado de Libras no ambiente empresarial.

No encerramento dos capítulos desta miscelânea, o amigo leitor encontra o capítulo intitulado “Ensino superior em serviço social: de bacharel à docente”, de Marcela Mary José da Silva. O capítulo é resultado de uma proposta de pós-doutoramento acolhido no Programa de Pós-Graduação em Serviço Social da Universidade Estadual de Campina Grane. A pesquisa é o produto de reflexões advinda da tese de doutoramento defendida na Universidade Federal do Rio de Janeiro-UFRJ e de um projeto de doutoramento aprovado na Universidade de Minho sobre a formação de quem forma profissionais de serviço social.

Enfim, a obra *Tecendo diálogos na educação: investigações sobre a formação docente e acadêmica* compõe-se de vivências heterogêneas na educação e no trabalho docente, com a finalidade de propagar uma diversidade de ideias responsáveis por fazer emergir um olhar atento e reflexivo sobre a necessidade da formação docente contínua, tendo em vista os desafios que surgem no cotidiano da prática pedagógica. Desse modo, esta coletânea é um convite e, ao mesmo tempo, um diálogo que nos incita a uma boa conversa entre professores.

Os organizadores.

AGOSTINHO DA SILVA: O PAPEL DA EDUCAÇÃO EMANCIPATÓRIA

Avani Maria de Campos Corrêa¹

Mara Cristina Piolla Hillesheim²

Denisia Moraes dos Santos³

“Póicles – Há outra sereia mais feiticeira que Platão; sabes tu qual é? O pensamento de Platão; e essa manda-me seguir e seguir sempre, ir mais longe do que ele, se puder explorar as paragens onde não conseguiu chegar, porque uma parte do seu esforço se despendeu conosco. Que seja cada um de nós diante de Platão o que ele quis ser diante de Sócrates”.

(Agostinho da Silva, Póicles, p. 143 - grifo nosso).

1. CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Este capítulo⁴ tem por objetivo apresentar uma breve análise de “Póicles”, de Agostinho da Silva. Esse texto, em forma de diálogos, reflete sobre a educação tradicional, quando contextualizada no período de Platão. Além disso, pretende mostrar que o argumento central do enredo, contemplado nos diálogos da narrativa, preconiza a importância de uma educação para formar o sujeito. Considera-se assim que ele é o responsável pela transformação da realidade que o cerca e do mundo que necessita de uma educação teórico-prática, a qual prioriza os jovens e as crianças como futuro para um cenário mais promissor, cuja realização apenas pode ocorrer pela educação.

Analisar “Póicles”, de Agostinho da Silva, é uma forma de entender a crítica feita à educação convencional e tradicional e a possibilidade de haver uma ruptura com essa concepção de ensino. Ou seja, a abordagem de uma educação libertadora, reflexiva e emancipadora, transmitida por meio do texto, escrito em estilo literário

1 Doutoranda em Educação do Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de Uberlândia (UFU). E-mail: avanimariacorre@gmail.com.

2 Doutoranda em Educação do Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de Uberlândia (UFU). E-mail: mcpiolla@gmail.com.

3 Doutora em Letras pela FFLCH-USP. Professora colaboradora da Universidade Federal do Triângulo Mineiro - (UFTM). E-mail: denisia.santos@uftm.edu.br.

4 Este capítulo é motivado pelas discussões realizadas no segundo semestre de 2021, na disciplina de Teorias da Educação, componente curricular obrigatório, do curso de doutorado, do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Uberlândia.

de diálogos platônicos (diálogos elênticos), explora a temática da educação, do conhecimento, da contemplação, do ensinar a partir da *poiésis* e do papel do mestre e do educador. Desse modo, em todo o contexto do diálogo realizado entre os discípulos, Póicles, Menêxeno, Crítias, a respeito dos ensinamentos de Platão, o foco está no que lhes foi transmitido e como a metodologia platônica, por meio da criação poiética, atingiu os objetivos do ensinar.

2. CRÍTICA À EDUCAÇÃO TRADICIONAL

No texto sob análise, Póicles, personagem principal, tece críticas ao modelo rígido de educação tradicional, que é pautado na centralidade do professor e do ensino, pois a comunicação é verticalizada e vazia de reflexão crítica. Isso denota uma educação bancária que, por sua vez, aponta para uma antialogicidade alienante e transmissiva, na qual o aluno não tem participação ativa no processo de ensino e aprendizagem, conforme evidencia Freire (2020):

Na visão ‘bancária’ da educação, o ‘saber’ é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber. Doação que se funda numa das manifestações instrumentais da ideologia da opressão – a absolutização da ignorância, que constitui o que chamamos de alienação da ignorância, segundo a qual esta se encontra sempre no outro (Freire, 2020, p. 81).

Nessa concepção, o papel do professor é permeado pelo autoritarismo, em que não se pode questionar, criticar, refletir e, dessa maneira, os alunos vivenciam a metodologia da resposta pronta. A finalidade da educação, em tal perspectiva, é reproduzir, também fora do contexto escolar, um modelo de consciência ingênua e massificada para a manutenção do poder. Em outras palavras, não liberta os alunos de tentarem ultrapassar seus limites, ou seja, eles repetem o que o professor faz e fala, porque ele mostra tudo saber, aniquilando a ideia de que o outro tenha algo a acrescentar.

No texto sob análise⁵, Agostinho da Silva concede voz a Póicles, personagem fictício por ele criado, colocado no diálogo como discípulo de Platão, para evidenciar a educação convencional, existente na Grécia Antiga, antes da Paideia, usada como pano de fundo da conversa. Essa consideração alegórica, presente na fala de Póicles, sugere o conservadorismo do ensino na Europa, de modo particular, no sistema educacional português, que ainda não estava inserido na concepção escolanovista, do início do século XX. Para Agostinho da Silva (2000, p. 92): “[...] a educação tem sido um sistema perverso na medida em que transforma esta ideia de fraternidade num domínio do homem que pela força vai esmagando quem se lhe opõe”.

Contrariando o paradigma de educação que separava mestre e discípulo, observa-se, em “Póicles”, que há uma defesa implícita pelo novo modelo de educação

5 “Póicles”, de Agostinho da Silva, capítulo que faz parte da obra **Filosofia enquanto poesia**.

integral. Nessa ótica, o professor não mais será o exemplo único e perfeito para o aluno seguir, mas ambos, professor e aluno, são ativos e responsáveis pelo processo de ensino e aprendizagem. Daí advém a influência da Escola Nova, especificamente no que se refere à relevância da aprendizagem e do papel interventivo do aluno na criação. Em “Pólicles”, observa-se a ênfase de que as crianças e jovens são as sementes do futuro, por isso são consideradas “a primavera da vida”, por ser o tempo de mudança, o vir a ser, a criatividade e o construir do saber.

Agostinho da Silva pensa e idealiza o homem como um ‘ser livre’, com a capacidade de ‘ser vários’, com a missão de seguir o caminho que individual e coletivamente permita atingir a sua realização plena [...] Na educação, tema fundamental do seu pensamento, remete-nos para a aprendizagem das crianças através da experiência e da sua criatividade (Ferreira, 2021, p. 71).

Ademais, ao se pontuar aqui sobre educação nova, vale destacar que há uma razão para a crítica à educação tradicional, apresentada por Agostinho da Silva, em “Pólicles”. À época da publicação desse diálogo, em 1934, o autor estava estudando, na França (Sorbone e Collège de France), as disciplinas voltadas à Literatura Moderna e à Pedagogia Moderna, as quais se ocupavam, então, da concepção da Escola Nova. Nesse tempo, conheceu o filósofo e educador português Antônio Sérgio⁶, com quem manteve profunda amizade e revelou a preocupação que o inquietava a respeito dos problemas educacionais no país, – analfabetismo, pobres sem quaisquer perspectivas educacionais, culturais e de conscientização sociopolítica e crítica.

No entendimento de Agostinho da Silva, era imprescindível que houvesse uma profunda formação cultural, a fim de que o povo conquistasse um progresso intenso e contínuo. A partir de então, seus esforços como os textos publicados, os cadernos, os projetos e as inovações culturais, convergiram para a democratização da educação, no sentido de torná-la acessível a todos, e para erradicar o analfabetismo em Portugal. Nesse sentido, o autor concebe que:

[...] educar não é levar ninguém a ser isto ou aquilo, não é influenciar a sua orientação futura, mas dar-lhe meios de exprimir a sua capacidade criadora e de comunicação, quer ela se faça pela leitura e escrita quer através de um ofício artesanal sem que haja uma separação de uma atividade da outra. As atividades de leitura e escrita são o resultado da necessidade de ter uma participação mais alargada na vida, mas que por si só não significam nada, trata-se de um meio para chegar a um fim (Agostinho da Silva, 2000, p. 117).

6 Antônio Sérgio de Sousa Júnior nasceu em Lisboa (03/ 9/1883) e também lá faleceu (24/01/1969). Foi pedagogo, jornalista, sociólogo, historiador e político português. Por ser opositor do regime fascista e autoritário, esteve exilado entre 1926 e 1933 e preso em 1935, 1948 e 1958. Ocupou o cargo de Ministro da Educação, no governo de Álvaro Xavier de Castro, nos anos 1923 e 1924. Considerava a Educação como base para alcançar a liberdade, o pensar de modo crítico e a aquisição de valores.

Desse modo, ao escrever os diálogos elênticos, Agostinho da Silva escolheu Platão como referência de mestre, cuja forma de ensinar, com ética e amor, apresentava uma educação grega diferenciada, a qual deveria lançar o discípulo à liberdade. Entretanto, no “não dito” dessa materialidade discursiva do diálogo, apresentava, por meio da imagem platônica, a importância de Rousseau, para a Escola Nova. Ou seja, é como se o autor atualizasse em Platão os ensinamentos de Rousseau, mostrando o modelo de uma nova escola que defendia a instrução de forma plena, holística, engajada, naturalística e que levava o aluno a pensar.

Neste contexto, podemos apresentar o filósofo Jean-Jacques Rousseau como um dos ícones do pensamento educacional ilustrado neste período. Ele propôs um projeto educacional estritamente ligado ao seu projeto político de sociedade [...] As críticas que Rousseau expõe demonstram uma nova perspectiva para a educação, que levou em conta a natureza humana, experiência o aprendizado (*sic*) através dos sentidos e o conhecimento como uma aquisição progressiva, bem como a utilização desses na vida cotidiana abrindo as portas para o desenvolvimento das potencialidades individuais e coletivas no ser humano. Decorre dessa interpretação a seguinte inferência a respeito da obra *Emílio* ou *Da Educação* (1762), a existência de uma dualidade educativa que se impõe no tocante à questão das potencialidades humanas entre educar o indivíduo e o cidadão (Costa, 2004, 37-38).

Há uma dimensão pedagógica na atualização, pois em “Pólicles” constata-se a defesa do ensino por meio da vivência filosófica, contemplativa do conteúdo adstrito a experiências com a natureza, isto é, não fechado nele mesmo e circunscrito a uma sala de aula, mas aberto a experimentações, que conduzem o aluno a contemplar a vida em plenitude, nos seus elementos, tal como ocorre em Rousseau. Consoante explica Corrêa *et al* (2023), Jean Jacques Rousseau foi influenciador de muitos pensadores, dentre os quais, Pestalozzi, uma vez que se destacou por revolucionar a educação e abordar a temática da infância, até então inédita no pensamento filosófico. Desse modo, o intuito da educação era desenvolver as potencialidades das crianças. Além disso, defendeu uma educação conectada à natureza, com fulcro na liberdade e na igualdade dos homens.

Talvez, fosse intencional do texto, confirmar a hipótese de que Rousseau seria o “sucessor” de Platão, no sentido de que ambos, dentro de contextos histórico-pedagógicos e sociais específicos, conseguiram apresentar a prática docente, a partir de um fazer criativo, poético, cujo resultado não visava ao benefício próprio, mas a uma educação direcionada a todas as pessoas, independentemente de idade e sexo, a fim de que essas pudessem dela se apropriar para emancipar-se.

3. AGOSTINHO DA SILVA: O PAPEL DA EDUCAÇÃO EMANCIPATÓRIA

Algumas passagens do diálogo de “Póicles” parecem emergir dos Diálogos de Platão. Existem críticas à educação grega arcaica, homérica, que vai até o século V a. C., em que os pedagogos elevam a voz ao falar com os discípulos e pretendem alcançar uma disciplina a qualquer custo. Póicles apresenta esse cenário com pesar e mostra que tais mestres almejam aprisioná-los. “Se não fosse tão grande mestre, jamais os seus discípulos sentiriam o anseio sagrado de o ultrapassar [...] o mestre vulgar é como os passarinhos que cortam as asas das pombas para que [...] não voem até onde eles as não possam alcançar” (Agostinho da Silva, 2019, p. 143).

Na verdade, eles não levam os alunos a aprenderem, pelo contrário, mostram que são tiranos e escravizam os discípulos, em detrimento da liberdade e do amor com que deveriam lecionar. Conforme explica Manso (2006):

Nesta tomada de posição, Policlés, decisivamente, encarna na perfeição o ideário pedagógico do nosso autor, pondo em relevo que mais importante do que instruir meninos é educar pessoas e que um dos palcos essenciais para essa educação é a vida e não a Escola. A Escola, ao invés, aparecia ao nosso autor como uma espécie de prisão que os educadores geriam com mestria e contra os interesses daqueles que a frequentavam. [...] (Manso, 2006, p. 214)

Dito de outro modo, evidencia-se que o texto “Póicles” acena para uma educação nova em que acredita na bondade: é necessário cuidar dos alunos com amor. Aqui, o conceito de amor não se separa de inteligência, porque é a própria inteligência. “Para o nosso pedagogo o mestre devia ter uma personalidade e um carácter bem formados, nada devia exigir aos seus discípulos, devia ser tolerante e paciente. Deveria, acima de tudo, guiar-se pelo amor, que tudo suporta e tudo espera, exercendo a sua missão”. (Manso, 2006, p. 213). E ainda, constata-se em “Póicles”:

[...] o mestre não deve formar os discípulos à imagem de Heráclito ou do sapateiro ou à sua própria imagem, deve fazer alguma coisa de mais alto e de mais belo [...] deve-lhes dar o hábito e o amor do pensamento, desenvolver o que neles há de verdadeiramente humano; deve acostumá-los a chegarem sempre ao fim dos seus raciocínios, a não se cansarem e desistirem a meio; deve leva-los a que tenham as ideias como guias da vida; todo homem que pensa e se obedece é caminheiro da estrada da verdade venha donde vier, venha por onde vier. O nosso mal, meu amigo, está em que não pensa a maior parte dos homens (Agostinho da Silva, 2019, p. 148).

Ou seja, o verdadeiro mestre cultiva o amor ágape, que vai além, que conduz os discípulos a aprenderem, de modo a ser o pensamento, a potência que desperta para o conhecer em profundidade. Melhor dizendo: amor e

conhecimento estão interligados em sua existência, pois se o mestre leva os discípulos a pensarem, são eles lançados na imensidão do pensamento e, a partir daí, conhecem a si mesmos, aos outros e ao mundo, cuja consequência é a prática do pensar. Isso os induz, cada vez mais, a amar o pensar e o conhecer. A atitude que dessa prática resulta, é que o mestre pode ver os discípulos impulsionados a pensar cada vez mais, com o objetivo de considerar o pensamento como vida. “Pensar é viver: ao pensamento perfeito corresponde a perfeita vida” (Agostinho da Silva, 2019, p. 148).

A contemplação do pensar e do experienciar devem unir-se no caminhar pedagógico. Essa temática perpassa todo o diálogo em “Pólicles”, pois a questão de que mais importante que a Filosofia é a vida filosófica, por ser a vida uma filosofia, repete-se no texto. Nesse sentido, quando se formula um pensamento, já está o discípulo a agir, visto que o contemplar, o refletir, o pensar apresentam um caráter ativo: teoria contempla a prática e a prática é, ela mesma, um reflexo da teoria, uma continuidade a mostrar que a vida deve ser filosófica, ou seja, a escola deve promover o pensamento e (para) a vida. Deve ainda compreender o cenário da existência humana e ensinar o conteúdo fundamentado na própria essência do ser. Também Manso (2006) enfatiza que Agostinho da Silva enaltecia o protagonismo dos alunos no processo de aprendizagem:

O nosso pedagogo atribuía aos alunos um valor importante na relação pedagógica, já que era a eles que passava a pertencer a iniciativa de todo o trabalho escolar. Com a diluição da figura do professor e a assunção do papel de toda a turma na actividade lectiva [...]. Face à prática pedagógica que ia presenciando e experimentando, e indo ao encontro das propostas da Educação Nova, o pedagogo portuense não se cansava de reclamar a rápida substituição do professor omnisciente, entendido como o elo principal da relação pedagógica [...] (Sarmento, 2006, p. 212-213).

Sob essa ótica, também em “Pólicles”, o mestre é aquele que se quer ver liberto do discípulo, aparecendo o menos possível e permitindo que o aluno tenha consciência de seu papel. Ou seja, o mestre deve direcionar o aprendiz para paragens ainda não alcançadas, ou seja, lança-o para ultrapassar o saber docente. Ademais:

Ele atingirá plenamente o seu objetivo se criar discípulos que lhe sejam semelhantes num ponto apenas: no desejo de não quererem tornar ninguém semelhante a si próprios. Não ansiamos nós todos pela liberdade como pelo bem supremo? Pois a liberdade é, mais do que tudo a obrigação em que nos sentimos de não dispor dos outros. E o mestre que pretende modelar os discípulos como imagens da sua própria maneira de ser, não os incitando a buscar outros rumos, tem alma de tirano; não liberta espíritos, arrebanha escravos (Agostinho da Silva, 2019, p. 143-144).

Nesse sentido, evidencia-se que a função do mestre é orientar, incentivar, mostrar o caminho para o discípulo. Motivá-lo para a busca constante e ensiná-lo a pensar e a refletir. Pode-se aqui considerar Pestalozzi, ao referir-se ao “amor pedagógico”, no sentido de ter interesse pelo outro, de cuidar, pois sem interesse e cuidado, não há educação.

Ou seja, é essencial que o indivíduo experiencie o aprendizado da vida, na prática de ser melhor, por meio de uma educação comprometida com o amor, sensível ao aprendizado e conjugada com o diálogo do saber divino, que conduz à moral estabelecida para a vida harmoniosa e sábia [...]. Pestalozzi [...] democratizou a educação, anunciando-a como direito de toda criança. Ademais, defendeu a educação não repressiva, isenta de punições, assim como era adepto do ensino como meio para desenvolver as capacidades humanas. Contestou a pedagogia tradicional, dedicou sua vida em ajudar crianças desamparadas a terem a educação elementar. Foi o primeiro a enfatizar a necessidade da inserção social como condição fundamental para as atividades escolares (Corrêa et al., 2023; p. 12, 14-15).

Nessa perspectiva, ratifique-se que a função do mestre é libertar o discípulo para ir além e superar a si mesmo. Isso significa amor pelos aprendizes e concessão de liberdade, para não escravizar o aluno, e sim emancipá-lo. É a defesa da liberdade contra a tirania, como verdadeira missão do mestre, isenta de qualquer imposição ou domínio pessoal. Isso traz à tona as qualidades do discípulo que estavam ocultas, denotando aí a educação emancipatória que direciona o aprendiz para o autoconhecimento, transformando-o com base nos valores humanos.

Outro aspecto, enfatizado por Platão e Descartes, é a desconfiança nos sentidos, os quais podem enganar o homem; daí a necessidade de preservar o que está na inteligência e na razão humanas. Todavia a educação não é apenas reflexo da racionalidade, tendo em vista ser constituída também pela sensibilidade. Aqui está o ponto da crítica que Agostinho da Silva faz a Platão, porque o discípulo necessita ganhar experiência e conhecer-se, mesmo que cometa erros, haja perigos, apresentem-se falhas e enganos, porque o importante é passar por todo esse processo, a fim de que se efetive a aprendizagem.

Daí dizer que o mestre é quem lança os desafios para que esta experiência aconteça na vida dos discípulos, pois só experimentando terão a chance de conhecer, de saber, de sair do lugar, de mudar, de emancipar-se, de singrar em uma barca para águas mais profundas. “Pólicles – O que interessa na vida não é prever os perigos das viagens; é tê-las feito. Falhando, Platão vale mais do que nós, que não falhamos porque não erguemos o braço nem a voz; ganhou experiência, ficará conhecendo-se melhor” (Agostinho da Silva, 2019, p. 149).

Sobressai, também, no diálogo, que Pólicles tem uma admiração muito honrosa e profícua por Platão. É algo que vai além da eloquência dialógica,

pois revela o sentimento do discípulo por tudo o que significou aprender com as palavras e os exemplos de tão renomado mestre. Porém, o pensamento de Platão é trazido ao assunto da conversa, de modo metafórico, como a “sereia mais feiticeira”. Dessume-se dessa fala que o pensamento do mestre, embora tenha conduzido o discípulo durante o processo de aprendizagem, na vida escolar, não pode ser a essência de sua intelectualidade. Pelo contrário, o discípulo deve ser autônomo ao pensar, ao construir suas opiniões, ao posicionar-se, ou seja, ser livre, a fim de desempenhar seu papel na sociedade, para o qual se preparou.

Diante dessa perspectiva, o discípulo não pode se deixar aprisionar pelo pensamento do mestre, pois isso acarretaria um óbice ao próprio pensamento, que se traduziria em pura alienação, sem independência, sem liberdade de criação. Portanto, Platão não foi melhor que Sócrates, mas inspirou-se e foi livremente explorar caminhos novos, desconhecidos, pensando em um homem com conotação universal. Seu discípulo, Aristóteles, com o pensar livre, concebeu o homem singular, concreto, palpável, determinado no tempo, que precisa aprender, crescer e se desenvolver no e para o mundo.

Portanto, as reflexões decorrentes dos diálogos de Póicles ensinam que o pensamento, como forma de aprendizado e crescimento pessoal, é exercitado nas itinerâncias formativas que se constroem com e pela educação. O texto é atual e cruza todas as fronteiras sociais, culturais e linguísticas, oferecendo uma crítica à educação convencional. Está subjacente, no texto, elementos de ética, amor, interesse, cuidado, renúncia e liberdade: um repto para uma proposta de educação emancipatória.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pelos diálogos em “Póicles”, constata-se que Agostinho da Silva preocupava-se com uma educação que propiciasse aos jovens cidadãos transformarem-se a si mesmos, a fim de que pudessem transformar posteriormente o mundo. Isso significa que eles podem errar e até falhar, mas se forem bem direcionados e independentes no pensar, saberão que os erros, os equívocos e as falhas são catapultas para fazê-los progredir. Educação é criatividade, porque as mudanças sociais ocorrem diuturnamente e não se pode pensar e fazer de modo igual. A escola é cenário de múltiplas características e de personalidades que lá estão para fazerem um futuro auspicioso.

Portanto, o professor é aquele que vai lançar esses jovens para a imensidão do pensamento e da vida, como protagonistas do próprio espetáculo que é o aprender. Considera-se, assim, que só conseguiremos chegar à educação emancipatória por meio da formação que permite transformar. Educar, portanto, é um processo de transformação e emancipação social.

Nessa vertente, o enunciado, em epígrafe deste capítulo, faz refletir que a sereia mais perigosa é o pensamento, pois este não pode ser aprisionado. A sereia também se apresenta como liberdade de pensamento, sem as amarras de um modelo de educação. Seguir o pensamento do outro pode levar ao fechamento do próprio pensar. A sereia apresenta-se como uma sedução que pode levar ao engano. Por isso, Agostinho da Silva ressalta, como eixo condutor do texto de “Pólicles”, que pensamento é vida e vida é pensamento. Eis um desafio para todas as instituições de ensino.

REFERÊNCIAS

CORRÊA, Avani M. C.; OLIVEIRA, Guilherme S.; HILLESHEIM, Mara Cristina P.; SANTOS, Anderson O. O Legado de Pestalozzi. **Revista Valore**, Volta Redonda, 8, e-8084, 2023, p. 1-16.

COSTA, Danielle Lima. **FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO: DO IDEÁRIO EDUCACIONAL DE ROUSSEAU À SUA ATUALIZAÇÃO E RECEPÇÃO NA ESCOLA NOVA**. Dissertação (Mestrado Interdisciplinar). Universidade Federal do Maranhão – Programa de Pós-Graduação em Cultura e Sociedade. São Luís, 2014. 100 f.

FERREIRA, António Manuel Alves. **A IDEIA DE LIBERDADE EM AGOSTINHO DA SILVA: UMA PERSPETIVA SOCIAL E POLÍTICA**. Dissertação realizada no âmbito do Mestrado em Filosofia, da Faculdade de Letras da Universidade do Porto. Portugal, 2021. 80 f.

FREIRE, Paulo. **PEDAGOGIA DO OPRIMIDO**. Rio de Janeiro / São Paulo: Paz & Terra, 2020.

MANSO, Artur Manuel Sarmiento. **FILOSOFIA EDUCACIONAL NA OBRA DE AGOSTINHO DA SILVA**. Tese de Doutoramento em Educação. Instituto de Educação e Psicologia – Departamento de Pedagogia, da Universidade do Minho. Braga – Portugal, 2006.

SILVA, Agostinho. **FILOSOFIA ENQUANTO POESIA: SETE CARTAS A UM JOVEM FILÓSOFO CONVERSAÇÃO COM DIOTIMA, FILOSOFIA NOVA E OUTROS ESCRITOS**. 1 ed. São Paulo, 2019.

____. Educação de Portugal In Textos Pedagógicos II, Âncora Editora, Lisboa, 2020.

MULTICULTURALISMO E EDUCAÇÃO: AS IMPLICAÇÕES DAS CULTURAS DOCENTE E DISCENTE NO CURRÍCULO ESCOLAR

Eliana Helena Corrêa Neves Salge¹

Mara Cristina Piolla Hillesheim²

Astrogildo Fernandes da Silva Júnior³

1. INTRODUÇÃO

Na realidade atual de concepção e compreensão da cultura, a noção de multiculturalismo se projetou, com primazia, em relação à de monoculturalismo. A mudança significou reconhecer a diversidade cultural e enfatizar a necessidade de debater democraticamente sobre o universo das identidades culturais.

Assim como cultura, a palavra multiculturalismo é polissêmica, plurívoca, isto é, admite não só pluralidade de sentidos, mas também especificidade de sentidos. A educação multicultural se constitui em elemento fundante na construção de sistemas educacionais comprometidos com o reconhecimento, de forma democrática e equânime, dos diferentes grupos socioculturais que os integram. O postulado de que a diversidade cultural requer ações democráticas, que articulem políticas de igualdade com políticas de identidade e reconhecimento dos diferentes grupos culturais, ocupa espaço entre as discussões de estudiosos e pesquisadores.

Nesse sentido, é imprescindível ressaltar o papel dos sujeitos e o valor das ações para compreender o processo educacional e as mudanças passíveis de ocorrer na prática escolar, por meio das ações docentes. Respeitar o estudante

1 Doutoranda em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU), na linha Saberes e Práticas. Pedagoga da Universidade Federal do Triângulo Mineiro - UFTM - Sede Uberaba, Brasil. ORCID - 0000-0002-2475-1699.

2 Doutoranda em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU), na linha Saberes e Práticas. Docente do Instituto Federal do Triângulo Mineiro - IFTM - Campus Patos de Minas, Brasil.

3 Professor Associado da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), Brasil. Doutor em Educação e Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia (PPGED/UFU). Docente do Programa de Mestrado (Profhistória). ORCID - 0000-0001-8983-4471.

real supõe que os desafios de uma educação multicultural permeiem as mudanças no sistema educacional e na formação docente para desenvolvê-la.

Consoante tais ponderações, além das questões inerentes à identidade de estudantes, a identidade docente também está presente no currículo multicultural, associada à prática profissional do professor, num processo de ação e de reflexão cooperativa, de indagação e experimentação.

Em que pesem a posição e a importância do estudante nas relações e discussões sobre multiculturalismo e educação, a posição e importância do professor em tais relações e discussões apresentam-se carecedoras de mais estudos. Ainda se indaga pouco sobre a possibilidade de os professores influenciarem os currículos escolares e de que maneira isso pode ocorrer. Parece ser incipiente a preocupação em entender “como” e “se” a formação de professores tem valorizado os estudos sobre as relações entre currículo e cultura docente. É inegável a importância de valorizar a cultura do estudante na escola; porém, o professor é um agente cultural imprescindível para a escola. Afinal, a docência é a outra parte que compõe a interface estabelecida no processo educacional escolar.

Nesse contexto, o estudo aqui delineado converge para tal necessidade de construir conhecimentos sobre as relações entre multiculturalismo e educação, tendo em vista o professor e o estudante. Seu ponto de partida é esta questão: quais as implicações das culturas docente e discente no currículo escolar? Subjacentes a tal indagação, apresentam-se dois enfoques: identidade e diferença na perspectiva da diversidade; estudos decoloniais interligados às questões curriculares. Esses enfoques remetem, então, ao objeto de pesquisa do presente artigo: as relações entre multiculturalismo e educação pelo viés das relações da cultura docente e da cultura discente no currículo escolar.

Nesse prisma, serão abordadas algumas concepções do currículo e suas implicações no campo educacional; estudos de conceitos relacionados às concepções multiculturais; reflexões sobre o currículo, a partir dos estudos decoloniais; e as implicações teóricas, políticas e práticas curriculares, nos saberes e nas práticas educativas que decorrem da relação do professor com o currículo.

2. MULTICULTURALISMO E EDUCAÇÃO

Multiculturalismo designa um “[...] fenômeno recente de confronto de culturas num mesmo território, possibilitado pelo processo urbano-industrial moderno — sociedade multicultural ou democracia multirracial” (GADOTTI, 1998, p. 287). Para o autor, a teoria da educação multicultural trata da “diversidade cultural e social dos estudantes”, partindo do postulado de que a diversidade cultural supõe “o pluralismo” e “o respeito à cultura do estudante”. Nesse sentido, uma educação multicultural “[...] pretende enfrentar o desafio de

manter o equilíbrio entre a cultura local, regional, própria de um grupo social ou minoria étnica, e uma cultura universal, patrimônio da humanidade”. Mais que isso, tal educação “[...] ultrapassa a ciência etnológica,⁴ o puro conhecimento das culturas, pois não busca apenas conhecê-las, mas [também] integrá-las, ultrapassando o simples respeito à diversidade cultural”. Afinal, supõe abrir o sistema escolar e construir um currículo afim à realidade da identidade cultural do estudante (GADOTTI, 1998, p. 280-283).

De acordo com o que argumenta Silva (2010), existem perspectivas diferentes para explicar o multiculturalismo. A primeira seria uma visão antropológica, cujo entendimento de multiculturalismo seria o seguinte:

[...] as diversas culturas seriam o resultado das diversas formas pelas quais os variados grupos humanos, submetidos a diferentes condições ambientais e histórica, realizam o potencial criativo que seria uma característica comum de todo ser humano. As diferentes culturas seriam apenas a manifestação superficial de características humanas mais profundas. Os diferentes grupos culturais se tornariam iguais por sua comum unidade (SILVA, 2010, p. 86).

Todavia, essa visão traz um conceito de multiculturalismo “liberal” ou “humanista”, visto apenas como uma aparência, pois, na essência, toda humanidade seria comum, transcendente a qualquer diferença. Ou seja, apontaria para um multiculturalismo de “[...]respeito, de tolerância e de convivência pacífica entre as diferentes culturas [...] porque sob a aparente diferença há uma mesma humanidade” (SILVA, 2010, p. 86).

Para Silva (2010), o multiculturalismo liberal é questionado por uma perspectiva crítica. Desse modo, o chamado multiculturalismo crítico apresenta-se cindido em duas concepções: pós-estruturalista e materialista. Em relação à primeira, verifica-se a abordagem da diferença elaborada no processo da linguagem e do discurso, porquanto somente a diferença possa ser construída linguisticamente a partir de formações ideológico-discursivas que convergem para o sentido do termo:

[...] não se pode ser ‘diferente’ de forma absoluta; é-se diferente relativamente a alguma outra coisa, considerada como ‘não-diferente’. Mas essa ‘outra coisa’ não é nenhum referente absoluto que existe fora do processo discursivo de significação: essa ‘outra coisa’, o ‘não-diferente’, também só faz sentido, só existe, na ‘relação de diferença’, que se opõe ao ‘diferente’ [...] São as relações de poder que fazem com que a ‘diferença’ adquira um sinal, que o ‘diferente’ seja avaliado negativamente relativamente ao ‘não-diferente’ (SILVA, 2010, p. 87).

4 Ciência etnológica aqui se refere ao surgimento de uma disciplina baseada na antropologia: a etnologia, que estuda as sociedades a partir de sua própria cultura e que se volta ao conhecimento e à análise objetiva da cultura de um povo. (GADOTTI, 1998, p. 287)

Saliente-se, aqui, que a abordagem do multiculturalismo pós-estruturalista aborda a questão de as culturas serem diferentes em relação a uma que, por questão de poder, se circunscreve em uma posição hierarquicamente superior, deixando as demais como inferiores ou sem o devido valor. Tais apontamentos entre diferente e não-diferente somente se torna efetivo pelo discurso.

Já a concepção materialista, que tem como base o marxismo, conduz ao raciocínio de que as desigualdades e discriminações resultariam dos “[...] processos institucionais, econômicos, estruturais” (SILVA, 2010, p. 87). Para o autor, a discriminação se estabelece por meio das relações de poder, de onde emana todo o racismo e preconceitos diversos, o qual não pode ser combatido apenas discursivamente, mas na mudança de perspectiva, isto é, na necessidade de inserção da cultura dos grupos dominados nas instituições sociais, e de se insurgir contra a discriminação racial, de gênero e das chamadas minorias, dentre as quais estão negros, indígenas, mulheres, homossexuais.

Em razão dessas visões, o multiculturalismo não pode simplesmente promover um discurso de tolerância, ou seja, ensinar que se deve tolerar o outro, o diferente e inferiorizado, para mostrar um “acolhimento”; ou um discurso de respeito com a cultura diferente, numa atitude de compreender as culturas como definitivas, permanentes, fixas, imutáveis, que mereçam apenas ser respeitadas, pois ambas atitudes são rasas e insuficientes, consoante demonstra o multiculturalismo liberal.

Lado outro, o que se deve buscar é o multiculturalismo crítico, que age no fundamento político da questão, aliada a um posicionamento de repensar o currículo oficial – que privilegiou, desde sempre, a cultura tradicional dominante do colonizador, patriarca, branco, europeu, heterossexual. Isso porque, a estrutura curricular deve valorizar a inserção de uma cultura que perpassa pelas perspectivas multiculturalistas dos colonizados, dos subalternos, das minorias. Na verdade, o currículo vigente requer ser pensado, pois está pautado no conhecimento selecionado como válido a partir das classes dominantes, incluindo uma epistemologia voltada para estas e por estas, aplicado de modo homogêneo, ignorando a pluralidade. É o que afirma Sacristán (1999)

Nesse sentido, são importantes os programas dirigidos a combater e a prevenir o racismo, assim como a necessidade de corrigir posições e atitudes etnocêntricas, dar o valor a que merecem as contribuições culturais diversas, etc. [...] A rigor, o pluralismo que reconhece grupos diferentes, dentro de estruturas políticas multiculturais, deve ser igualmente aplicado a cada cultura. Na realidade, nunca há culturas homogêneas correspondendo-se com um grupo em uma demarcação territorial reservada (SACRISTÁN, 1999, p. 181).

O esforço de uma educação multicultural não é uma política voltada à democratização do acesso ao currículo vigente, mas uma mudança no currículo

escolar que seja capaz de corrigir o tratamento até então reprodutor de estigmas, de desvalorização e de subalternizações. Sobre esse aspecto, vale a pena conferir o posicionamento de Walsh (2019):

Na prática, esse problema assume significados particularmente relevantes na esfera educacional, podendo ser observado, por exemplo, na produção de materiais didáticos, na formação de professores e nos currículos escolares. Sob o guarda-chuva da ‘interculturalidade’, os livros escolares respondem a uma política de representação que, incorporando muitas imagens de indígenas e povos negros, só servem para reforçar estereótipos e processos coloniais de racialização. Na formação docente, a discussão sobre interculturalidade encontra-se, em geral, limitada – se é que ela existe – ao tratamento antropológico da tradição folclórica. Em sala de aula, sua aplicação é, na melhor das hipóteses, marginal (WALSH, 2019, p. 22).

A necessidade de modificação curricular se faz urgente, pois os saberes multiculturais – tanto os dos estudantes como os do professor – também devem ser valorizados, visto que fazem parte de uma episteme que se revela como uma ciência repleta de gnosologias construídas há séculos, todavia, excluídas pela hegemonia do poder, cuja política preza em manter as desigualdades sociais e a exclusão.

Gadotti aborda que a teoria de uma educação multicultural “[...] visa a responder adequadamente à questão da diversidade cultural e social dos estudantes. A primeira regra da diversidade cultural é o pluralismo e o respeito à cultura do aluno” (GADOTTI, 1998, p. 280). O autor defende a importância de se analisar criticamente os currículos monoculturais atuais e formar criticamente os professores, a fim de se respeitar a cultura e a visão de mundo dos estudantes, para que as práticas pedagógicas estejam voltadas para uma mudança de atitude em favor das classes populares multiculturais. Isso porque, na atualidade, a presença de uma pedagogia crítica, que esteja comprometida e destinada a ensinar sob a perspectiva do multiculturalismo, envolve trabalhar com enfrentamentos relacionados às questões antirraciais, antissexistas, anti-homofóbicas, anticapitalistas, as quais não podem passar despercebidas. É o que argumenta McLaren (2000, p. 23):

A pedagogia crítica [...] tenta rearticular o mundo social que opera sob a suposição de sua autonomia coletiva, permanecendo, assim, resistente à intervenção humana. A pedagogia crítica, nesse sentido, está comprometida com a realização prática da autodeterminação e da criatividade, em uma escala social e coletiva. Quando penso em pedagogia crítica como prática de libertação, não penso apenas em Paulo Freire, Augusto Boal, Rosa Luxemburgo [...]. A pedagogia crítica dirige-se a formas específicas de inteligibilidade e de racionalidade crítica, mas também refere-se à história da alma. Ela fala para os sem-voz e os da periferia, os marginalizados e os excluídos. Ela é mitopoética, no sentido de que é ligada pelo pulsar da memória à história das lutas de libertação do planeta.

Nesse sentido, a ação docente deve comprometer-se com a transformação da sala de aula em um espaço de relações sociais democráticas que contribuam para o pensar criticamente, o fazer com sabedoria e o sentir multicultural de tantos estudantes que buscam ser ouvidos e libertados dessa lógica exclusiva do capital. Ou seja, a ação docente deve buscar, constantemente, trabalhar para a liberdade e para libertar as pessoas envolvidas no processo educativo de agirem sob o jugo da homogeneização. Esta, com certeza, proposta por um currículo que visa apenas acentuar o liberalismo do capital, que prepara para perpetuar uma política de indignidade humana, sem abraçar as diferenças.

No diálogo com os estudos de Gadotti (1998), percebe-se que ele destaca a educação multicultural como aquela que “[...] ultrapassa a ciência etnológica, o puro conhecimento das culturas, pois não busca apenas conhecê-las, mas integrá-las, ultrapassando o simples respeito à diversidade cultural” (GADOTTI, 1998, p. 283). E denomina de multiculturalismo o “[...] fenômeno recente de confronto de culturas num mesmo território, possibilitado pelo processo urbano-industrial moderno – sociedade multicultural ou democracia multirracial”. Defende mudanças no sistema educacional e na formação do educador para o desenvolvimento de uma educação multicultural, que contribui para que se respeite o estudante real da escola pública “[...] abrindo o sistema escolar e construindo um currículo mais próximo da sua realidade cultural” (GADOTTI, 1998, p. 287).

Consoante aos pontos destacados por Gadotti (1998), verifica-se que McLaren (2000, p. 279-280) apresenta o chamado “multiculturalismo crítico”, como forma de trabalhar com as comunidades desprezadas, os excluídos de todos os privilégios e responsável por “[...] cortar o racismo pela raiz e trabalhar no sentido de uma visão de democracia cultural baseada na justiça econômica e social”. Ou seja, a proposta é:

[...] convidar nossos alunos a desafiarem a lógica cultural e as relações sociais do capitalismo tardio e como tais lógicas e relações estão não apenas transformando os sujeitos individuais em servos de instituições e corporações financeiras transacionais, mas também coordenando identidades e subjetividades no sentido de uma cibercidadania. Essa cibercidadania promove estruturas de caráter que respondem à responsabilidade pessoal e ao espírito empreendedor, e não à responsabilidade coletiva e à igualdade e à justiça social. Em outras palavras, precisamos fornecer a nossos estudantes, as condições para a consciência crítica e para a luta, não apenas por justiça econômica (ainda que isso seja crucial), mas também para a justiça nas arenas políticas de raça, gênero e sexualidade (MCLAREN, 2000, p. 280).

O desejo de promover uma educação multicultural está evidenciado em uma prática pedagógica que não se restringe ao conteúdo fechado de um currículo a serviço da hegemonia do capitalismo. Todavia, se perfaz no trabalho crítico da

sala de aula, cuja proposta desafia a ação docente a buscar na pesquisa, no ensinar consistente de conteúdos essenciais, e nas atividades diversificadas de construção do conhecimento, estratégias metodológicas que tracem uma aprendizagem capaz de enfrentar as realidades sociais que subalternizam ainda mais as classes populares, marginaliza as escolhas sexuais e deslegitimam as lutas étnico-raciais.

Também é oportuno destacar Freire (2020) que se posiciona contra uma educação bancária de depósito de conteúdos, preestabelecidos e escolhidos por e a favor de uma sociedade capitalista, que reproduz sempre a opressão sobre a classe popular, denominada oprimida. Freire constrói a sua pedagogia num itinerário que vai da cultura popular à cultura erudita e letrada, passando pela formação da consciência crítica. Para ele, cultura popular é sinônimo de cultura da cidadania, implica conscientização e luta, consciência de direitos e luta pela transformação.

Entretanto, estabelece, em sua teoria, a importância da educação problematizadora, cujas ferramentas necessárias são concedidas aos estudantes, a fim de que estes consigam transformar e transformar-se; libertar e libertar-se; humanizar-se para humanizarem o mundo em que estão inseridos, a partir de uma prática pedagógica que faz pensar e dialoga com as diferenças e as identidades em constante construção e comunicação umas com as outras.

A educação que se impõe aos que verdadeiramente se comprometem com a libertação não pode fundar-se numa compreensão dos homens como seres vazios a quem o mundo “encha” de conteúdos; não pode basear-se numa consciência especializada, mecanicistamente compartimentada, mas nos homens como “corpos conscientes” e na consciência *intencionada* ao mundo. Não pode ser a do depósito de conteúdos, mas a da problematização dos homens em suas relações com o mundo (FREIRE, 2020, p. 94).

Por esta perspectiva de uma educação problematizadora, pode-se replicar aqui que: “Ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo” (FREIRE, 2020, p. 97). Ou seja, a valorização do ensinar e do aprender, em que os sujeitos envolvidos nessa práxis, estudantes e professores, configura-se em uma constância de crescimento de saberes que se somam e se socializam a todo instante, apenas ocorre com base no pensar e no fazer pedagógico no e para o mundo.

Isso faz com que o educador incite os estudantes a aprenderem e os capacite para os desafios propostos, por meio de questão problema que se conecta a outra questão, e essa como provocação para pensar, pesquisar e descobrir, leve a outras questões mais complexas, sempre na busca crescente de respostas críticas, estabelecidas por uma educação que vai além da escola. Desse modo, o currículo estático, colonial e opressor, que está atualmente comprometido apenas com a hegemonia do poder, deixaria de ser o fundamento da educação. De fato, a necessidade que se apresenta, é pensar no educador como agente

transformador desse currículo, atualmente posto, que precisa ser modificado, para se comprometer com a identidade e a diferença no cenário da diversidade, em consonância com as concepções multiculturais e decoloniais.

3. IDENTIDADE E DIFERENÇA NA PERSPECTIVA DA DIVERSIDADE E OS ESTUDOS DECOLONIAIS INTERLIGADOS ÀS QUESTÕES CURRICULARES

O conceito de identidade, amplamente discutido na teoria social, aponta que o sujeito das “velhas identidades” mais ou menos estáveis (do Iluminismo) sofreu uma “crise de identidade” no período moderno, bem como, na modernidade tardia ou na pós-modernidade, apresentando-se deslocado, fragmentado, descentrado, em razão do que propõe a globalização (HALL, 2006, p. 7). Em razão de tal identidade, também se faz necessária uma educação, por meio do currículo escolar, que corresponda ao contexto desafiador dessas identidades docentes e discentes em mudanças e movimentos constantes, os quais convergem para um mundo cada vez mais plural e diferente em sua multiculturalidade.

Argumenta Hall (2006, p. 8) que, por ser o estudo da identidade, conceito um tanto complexo, as postulações identitárias trazidas são “provisórias e abertas à contestação”. Isso porque, um fenômeno estrutural (globalização) transformou as sociedades modernas a partir do final do século XX. Afirma Hall (2006, p. 9): “Isso está fragmentando as paisagens culturais de classe, gênero, sexualidade, etnia, raça e nacionalidade, que, no passado, nos tinham fornecido sólidas localizações como indivíduos sociais”.

Pode-se destacar, de acordo com o que expõe Hall (2006, p. 10-12), que há três concepções de identidade: o sujeito do iluminismo – “indivíduo totalmente centrado, unificado [...] sujeito da razão”; o sujeito sociológico – “[...] formado e modificado num diálogo contínuo com os mundos culturais ‘exteriores’[...]”; e o sujeito pós-moderno que “[...] não tendo uma identidade fixa [...]”. Isto é, a identidade do sujeito da pós-modernidade é formada e transformada de modo contínuo, pois depende de como é e está sendo representado e interpelado pela ideologia e pelos sistemas culturais do mundo. A identidade do sujeito da pós-modernidade é deslocada, fragmentada, que se transmuta e se confronta com diferentes e provisórias situações.

A identidade plenamente unificada, completa, segura e coerente é uma fantasia. Ao invés disso, à medida em que os sistemas de significação e representação cultural se modificam, somos confrontados por uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis, com cada uma das quais poderíamos nos identificar – ao menos temporariamente (HALL, 2006, p. 13).

Pode-se dizer que as definições e as explicações sobre as três identidades/concepções de sujeito são apresentadas de modo simplificado, para que

sustentem o argumento de construção dessa identidade pós-moderna, por meio das revoluções / transformações pelas quais passam as condições sociais e econômicas de produção, de cultura, de políticas, que se mostram passageiras, com mutações constantes e, principalmente, com “[...] transformações do tempo e do espaço”, com as “descontinuidades”, “deslocamentos” e “pluralidades de centro de poder” (HALL (2006, p. 16) .

A concepção, portanto, da identidade da diferença na modernidade tardia, talvez seja a soma de uma pluralidade de identidades e de posições de sujeitos que se articulam e produzem “novos sujeitos”, às vezes contraditórios, às vezes singulares, às vezes interpelados, às vezes tão apenas diferentes. Desse modo, pela percepção de Hall (2006), pretende-se destacar que tal sujeito de identidade descentrada e diferente, sofreu esse “deslocamento” a partir da prática discursiva do “conhecimento moderno”, que impactou na construção dessa identidade cultural moderna, a partir da segunda metade do século XX.

Desse modo, o pensar no “sujeito fragmentado” da modernidade tardia e da pós-modernidade requer que se reflita sobre a identidade nacional, pois a essência da cultura está também sendo deslocada pelo processo de globalização. Basta verificar que as identidades nacionais “[...] são formadas e transformadas no interior da representação”. Percebe-se que, por mais que a pós-modernidade esteja a postos nas individualidades e construções identitárias dos sujeitos, em suas diferenças latentes e rupturas, ainda se pensa com embasamento iluminista, na pretensa necessidade de homogeneizar um conceito de unidade de nação. É como se fossem negadas as mudanças e se pretendesse alcançar, como objetivo, o desejo de alinhar língua única e oficial (idioma), aspectos culturais, políticos, históricos, tradicionais e de costumes, a fim de fomentar uma identidade nacional atrelada à cultura nacional, em um “estado-nacional” homogêneo e hegemônico. Isso é inadmissível, posto que apenas almejado por aqueles que detêm o poder e com a finalidade de perpetuar a dominação.

Ao se refletir sobre esses aspectos em termos de Brasil e educação, não há como se pensar em uma única cultura, única língua, única identidade nacional, visto que, mediante resultado de uma colonização europeia, em mais de 500 anos de domínio cultural, seria preciso romper com os padrões do colonizador branco, europeu, machista. A respeito dessa colonialidade, explica Grosfoguel (2008):

Desde o início da formação do sistema-mundo capitalista, a acumulação incessante de capital esteve sempre enredada com ideologias racistas, homofóbicas e sexistas. A expansão colonial europeia foi conduzida por homens europeus heterossexuais. Aonde quer que chegassem, traziam consigo seus preconceitos culturais e formavam estruturas heterárquicas de desigualdade sexual, de gênero, de classe e raciais (GROSGOUEL, 2008, p. 134).

Ou seja, para modificar essa dimensão de colonialidade eurocêntrica recebida há séculos, urge uma decolonização, num processo de incorporação de saberes dos subalternos, da episteme dos que estão do “outro lado da linha”, na visão de Santos (2009), dentre os quais podem ser citados camponeses, trabalhadores, mulheres, pessoas racializadas, homossexuais/lésbicas, participantes de movimentos sociais, etc, que, ao seu modo, participam da produção do conhecimento e que necessitam ser o canal de voz dos inúmeros sujeitos subalternos e fragmentados, que precisa ser ouvida. E a principal instituição, *locus* de produção cultural, para essa finalidade é a escola.

4. A RELAÇÃO DO PROFESSOR COM O CURRÍCULO

Considerando que a escola é uma instituição onde a cultura é manifestada, o conceito, polissêmico de cultura, a realidade do multiculturalismo e as implicações do pluralismo cultural constituem desafios para a educação. Um destes seria o de levar aos espaços escolares, a discussão sobre as culturas diversas (os universos culturais) que se formam e permeiam a sociedade.

Como colaboradores e interlocutores da apropriação da cultura pelos estudantes, convém aos docentes ter o máximo possível de acesso a formas de expressão e manifestação das culturas e que sejam as mais diversas possíveis. Esse acesso é uma condição central “[...] para que possam transformar a escola em um espaço de formação que não se restrinja à aprendizagem dos conteúdos curriculares, mas contemple uma formação humanística” (SILVA; ALMEIDA; FERREIRA, 2011, p. 227).

A ideia de práticas culturais de professores se projeta em Laraia (2005), que analisa o conceito de cultura na lógica antropológica. Ele afirma que a cultura influencia o comportamento social e diversifica a humanidade. A herança cultural constitui a maneira que as pessoas veem o mundo: valores, moral, postura corporal, comportamento social. Tendo em vista que a cultura tem lógica própria, a coerência de um hábito cultural só pode ser analisada em função do sistema a que pertence. Gómez (2001, p. 164) endossa essa afirmação ao enfatizar que: “A cultura dos docentes é fator importante a ser considerado no processo de ensino e aprendizagem”. Refere-se à cultura docente considerando-a “[...] crenças, valores, hábitos e normas dominantes”, as quais determinam “[...] o que este grupo social considera valioso em seu contexto profissional, assim como os modos politicamente corretos de pensar, sentir, atuar e se relacionar entre si”.

Como diz Silva (2010), à luz dos estudos culturais, todo conhecimento é cultural porque constitui um sistema de significação. Se assim o for, então a escola, lugar de produção de conhecimentos, seja o escolar ou o acadêmico, é um lugar de produção cultural. Como parte do sistema de funcionamento da escola, o

currículo não fica alheio às relações entre educação e cultura, ou seja, à produção de culturas. Silva (2010) endossa essa compreensão. Segundo ele, o currículo é campo de (re)produção cultural: pode ser movimentado por intenções oficiais de transmissão de uma cultura oficial; o que não implica necessariamente que o resultado será o intencionado, precisamente porque essa transmissão ocorre em um contexto cultural de significação ativa dos materiais recebidos.

A importância das relações entre cultura e currículo se projeta nas teorias que o compreendem e o explicam. As teorias se agrupam em torno de uma visão tradicional de currículo e de uma visão crítica. No dizer de Silva (2010), permitem compreender as conexões entre a natureza construída do currículo e a produção de identidades culturais e sociais.

As teorias tradicionais consideram o currículo como instância científica, ou seja, neutra, inócua, desinteressada. Aceitam o conhecimento dominante e se concentram no *que* e no *como* ensinar. As teorias críticas e pós-críticas vão além e questionam: “Quais interesses fazem com que esse conhecimento e não outro esteja no currículo? Por que privilegiar um determinado tipo de identidade ou subjetividade e não outro?” (SILVA, 2010, p. 16). Em contraste com as tradicionais, argumentam que nenhuma teoria é neutra. Supostamente, teorias críticas do currículo permitem ver a educação por uma perspectiva nova, caso se desloque a ênfase em conceitos pedagógicos de ensino e aprendizagem para os conceitos de poder. Teorias pós-críticas consideram que poder e conhecimento não se opõem e que o currículo está inextricavelmente envolvido nos processos de formação da identidade. Logo, envolveria identidade e poder.

Em suma, teorias críticas e pós-críticas apontam que o currículo não é neutro nem está desinteressado na transmissão do conhecimento social (da cultura). Antes, é campo ativo de produção de cultura, em que se pode transgredir e criar, pois se trata de invenção social, constitui um artefato cultural. Como tal, o currículo se alinha no campo da função social da escola, pois — diria Sacristán (1998, p. 70) — “[...] surge de demandas sociais e institucionais”; mais que isso, impôs-se como determinante da prática profissional, ao menos de conteúdos culturais e habilidades que compõem as formas do fazer docente escolar; que são elaboradas pedagogicamente e apresentadas ao professor como materiais reguladores. Noutros termos, a atividade docente é influenciada pelo modelo de comportamento sugerido pelo currículo, sendo referência para as práticas e opções pedagógicas e sociais do professor.

Silva (2010) ao abordar a relação entre currículo e identidade, explica que o currículo é sempre o resultado de uma seleção, pois de um universo mais amplo de conhecimentos e saberes seleciona-se aquela parte que vai constituir, precisamente, o currículo. Esclarece ainda que o conhecimento que constitui o

currículo está inextricável, central e vitalmente envolvido na visão de mundo do professor, em seus saberes, na sua identidade, na sua subjetividade.

Segundo Contreras (2002), a identidade e a exigência de autonomia dos docentes têm pouco efeito real sobre políticas e sobre o interesse tecnocrático, caso se transforme em uma forma de justificar a exclusão da comunidade nas decisões educativas. Para Contreras (2002, p. 70), esse paradoxo pode ser resolvido apenas “[...] se nos fixarmos mais no que o trabalho de professor tem de educativo do que ele teria de profissão”, isto é, caso se defina autonomia não como qualidade profissional, mas como qualidade educativa.

Também convém destacar Pimenta e Anastasiou (2002, p. 71), cujo entendimento sobre os saberes docentes, comentam que é necessário considerar os “saberes sobre as áreas do conhecimento”; “os saberes pedagógicos”, os “saberes didáticos”, os “saberes da experiência do professor”, porque tais “[...] saberes se dirigem às situações de ensinar e com elas dialogam, revendo-se, redirecionando-se, ampliando-se e criando”. Todos esses saberes deveriam fundamentar não apenas a prática dialógica do ensino, mas também a construção de um currículo contemporâneo pautado na multiculturalidade que representasse uma educação comprometida com a equidade social tão almejada.

Essa afirmação tem respaldo em Sacristán (1999, p. 30), para quem “[...] a educação em seu sentido mais genuíno, é ação de pessoas, entre pessoas e sobre pessoas”. O autor sugere que, como agente dessa prática, espera-se que o professor atue como agente transformador entre estudante e cultura ao procurar pôr em ação o currículo: seja fundado numa atitude de submissão à prescrição do currículo oficial, seja guiado por uma atitude crítica e transformadora: a atitude de repensar na história pessoal e identidade profissional; de refletir sobre saberes e desenvolvimento profissional; de se perceber como ser cultural; de se conscientizar da importância de valorizar a cultura discente e docente nos currículos.

Em resposta a tal influência, os professores podem mostrar submissão ou procurar alternativas para resistir mediante uma ação política consciente e ativa, e não meramente passiva e adaptativa. Como questiona Sacristán (1998, p. 168), “Quem, a não ser o professor, pode moldar o currículo em função das necessidades de determinados alunos, ressaltando os seus significados, de acordo com suas necessidades pessoais e sociais dentro de um contexto cultural? ”.

Também Arroyo (2013, p. 10) explora esse argumento ao afirmar que “[...] o currículo na prática são os espaços onde se vivenciam nossas realizações, mal-estares e até as crises da docência”. Para ele, a escola, a sala de aula e o currículo são territórios em disputa; e, aí, tensões da autoidentidade profissional, saberes do trabalho docente e disputas pelo direito à cultura são esquecidos. Esse estudioso do currículo critica a ascensão do tempo como campo político-pedagógico e

a rigidez do ordenamento e da estrutura curricular. Compreende o território dos currículos como instância de conhecimento e cultura. Afirma que, na história docente, suas autorias e identidades estão ausentes nos conhecimentos curriculares de formação e produção cultural, que não têm vez no território dos currículos. Daí sua sugestão: “propostas de formação” devem considerar “a cultura ou herança cultural e o “conteúdo” dos processos de ensino e de aprendizagem, assim como “[...] a cultura, a memória, as identidades dos sujeitos no processo de sua formação”. Não por acaso, a pergunta que o autor faz, converge para as intenções do estudo aqui apresentado: “[...] que peso deveria ter a memória e a cultura dos professores e dos estudantes nos currículos e nos seus processos de formação?” (ARROYO, 2013, p. 345).

Ademais, todas essas reflexões devem permear a relação do professor com o currículo, na busca da identidade docente e de sua autonomia profissional. Supõe respeitar a diversidade dos saberes culturais docentes e as diferenças de concepções teóricas e práticas profissionais, na qual o professor “[...] aprende ao ensinar, e ensina porque aprende, intervém para facilitar e não para impor nem substituir a compreensão dos alunos, e, ao refletir sobre sua intervenção, exerce e desenvolve sua própria compreensão (GOMÉZ, 2001, p. 199).

Portanto, as ideias apresentadas concorrem para a necessidade de integração entre os processos formativos docentes e o desenvolvimento curricular, visando à congruência entre a formação pedagógica dos professores — agentes autodeterminantes da mudança política e pedagógica — e a dialogicidade entre as culturas docente e discente, presentes nos currículos escolares oficiais e ocultos.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A realidade multicultural, o polissêmico conceito de cultura e as implicações do pluralismo cultural nos currículos escolares constituem-se em desafios, ao se levar, para os espaços escolares, a discussão sobre os diversos universos culturais presentes na sociedade. A ideia do monoculturalismo cedeu espaço à epistemologia multiculturalista, que reconhece a diversidade cultural e enfatiza a necessidade de se debater, de forma aberta e democrática, o respeito à identidade cultural.

À luz de referenciais teóricos sobre a temática elencada - multiculturalismo e educação - foram debatidas, no decorrer deste artigo, subtemáticas cujas interfaces dialogaram com as culturas docente e discente e o currículo, por meio de aportes científicos relativos ao currículo, como campo de produção de cultura, identidade e diferença na perspectiva da diversidade, a relação do professor com o currículo, dentre outras. Foram inseridos, no cenário das discussões, os enunciados conceituais dos estudos decoloniais, ao abordar o colonialismo

vinculado ao eurocentrismo/ocidentalismo como forma de dominação, opressão, cujos paradigmas estão muitas vezes presentes e reproduzidos na contemporaneidade, inclusive nos currículos escolares. Em contrapartida, foram anunciados os estudos decoloniais como espaço de resistência, crítica à modernidade e alternativa para a construção de novas estratégias de inclusão, respeito e visibilidade dos oprimidos na sociedade e, por conseguinte, nos espaços escolares e na organização curricular.

As questões apresentadas, neste estudo, apontaram a necessidade de incorporar a perspectiva multicultural, nos âmbitos variados da educação, visando ao reconhecimento e à valorização das diferenças culturais de estudantes que, por apresentarem determinadas marcas identitárias, são objeto de discriminação, inferiorização e preconceito no dia a dia das escolas. Identificaram a necessidade de avanços mais significativos, nas questões relacionadas à garantia de equidade (acesso, permanência) das camadas populares, no universo escolar. Chamaram a atenção para maiores cuidados na organização curricular, quanto às práticas que perpetuam a condição (dos estudantes e dos professores) de colonizados e de subalternos; além de práticas discriminatórias e exclusivas, corroboradas pela ideologia das classes dominantes, as quais perpetuam os paradigmas capitalistas.

Constatou-se também que o professor é também um ator cultural imprescindível no cenário escolar. Se para Laraia (2005, p. 67) “[..] a cultura é como uma lente através da qual o homem vê o mundo”, este estudo demonstrou a importância da análise crítica sobre qual lente os professores voltam o seu olhar referente à educação, à instituição educacional em que trabalham, aos seus estudantes, ao currículo e às suas práticas educativas, bem como às suas identidades, além da visão que têm da docência e de si mesmos como pessoas e professores.

A busca da identidade do professor e de sua autonomia profissional supõe respeitar a diversidade dos saberes docentes e as diferenças de concepções teóricas e práticas profissionais, presentes nos currículos. Assim, o estudo corroborou para maiores reflexões, tanto sobre a identidade cultural e desenvolvimento profissional docente — tendo em vista a reconstrução do pensamento prático do professor — quanto sobre a prática docente — tendo em vista ações compartilhadas e autônomas, voltadas para o currículo escolar que configurem um exercício profissional articulado com o movimento contínuo de ensinamento e aprendizagem.

A construção de tal compreensão, via pesquisa aqui descrita, ao apontar múltiplas implicações da cultura docente e discente no currículo escolar - delinea caminhos para a formação de professores, cujo processo sugere-se ampliar os saberes pedagógicos no contexto do multiculturalismo e na compreensão da construção social da identidade e da diferença. Isso porque é necessário que se

desenvolva a consciência crítica sobre a atuação do professor na organização curricular, a pedagogia multicultural, as teorias críticas e pós-críticas do currículo, a identidade cultural e autonomia docente, a valorização da cultura popular, enfim a promoção de ações educacionais dos sujeitos e das práticas multiculturalistas e decoloniais.

Caminhos que possam servir de parâmetros a outras instâncias da educação. Parâmetros que incluem, por exemplo, estratégias de valorização da cultura docente e estudos sobre a influência das práticas culturais do professor no currículo. É imprescindível destacar que a formação do profissional da educação desafie os docentes, no que tange à consolidação do processo educacional escolar como processo cultural. Por isso, é importante que as relações entre multiculturalismo e escola ocupem espaços, cada vez maiores, nas ações de formação continuada que ajudem a superar os desafios do desenvolvimento e da atuação profissional docente: seja na dignidade do exercício da profissão, seja na reiteração de que a formação exige atitude de coletividade, integração e compreensão mútua.

Portanto, este artigo é um convite à resistência aos currículos tradicionais, ao colonialismo presente nas organizações curriculares, à opressão, à exclusão e à violência que ocupa os espaços escolares. Indica, por fim, que sejam pensados e planejados, coletivamente, currículos que dialoguem com as diversidades culturais de discentes e docentes, de forma crítica, não-ingênua, incluyente, reflexiva, humanizada, e que ambos - professores e estudantes - sejam protagonistas da educação democrática, sujeitos atuantes da escola multicultural e atores participativos na transformação de uma sociedade mais igualitária, equânime e humana.

REFERÊNCIAS

- ARROYO, Miguel G. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis: Vozes, 2013.
- CONTRERAS, José. **Autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e terra, 2020.
- GADOTTI, Moacir. **Pedagogia da práxis**. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 1998.
- HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP & A, 2006.
- GROSFUGUEL, Ramón. Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global, **Revista Crítica de Ciências Sociais**, 80, mar. 2008, p. 115-147. Disponível em: <<http://rccs.revues.org/697>> . Acesso em: 24/01/2021.

GOMÉZ, A. I. P. **A cultura escolar na sociedade neoliberal**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

LARAIA, Roque B. **Cultura: um conceito antropológico**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

MCLAREN, Peter. **Multiculturalismo Revolucionário** – Pedagogia do dissenso para o novo milênio. Porto Alegre: Artes Médicas do Sul, 2000.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. G. C. **Docência no Ensino Superior**. São Paulo: Cortez, 2002.

SACRISTAN, J. Gimeno. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SACRISTAN, J. Gimeno. **Poderes instáveis em Educação**. Porto Alegre: ArtMed, 1999.

SANTOS, Boaventura Sousa. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. SANTOS, Boaventura Sousa e MENESES, Maria Paula (Orgs.). **Epistemologias do Sul**. Edição Almedina S/A, Coimbra, 2009.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SILVA, Sílvia Maria Cintra da; ALMEIDA, Célia Maria de Castro; FERREIRA, Sueli. Apropriação cultural e mediação pedagógica: contribuições de Vigotski na discussão do tema. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 16, n. 2, p. 219–28, abr./jun. 2011. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/109060/1/2-s2.0-83455163897.pdf>. Acesso em: 31 jul. 2020.

WALSH, Catherine. INTERCULTURALIDAD Y COLONIALIDAD DEL PODER: Un pensamiento y posicionamiento “otro” desde la diferencia colonial. In: CASTRO GOMES, Santiago; GROSGUÉL, Ramón. **El giro decolonial: Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**. Bogotá, Colômbia, 2007.

A CARNAVALIZAÇÃO EM BAKHTIN: DIALOGISMO E SEQUÊNCIA DE LEITURA PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA

Aline Venturini¹
Gilmar de Azevedo²

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A *carnavalização* em Bakhtin, que envolve o dialogismo em obras literárias brasileiras e uma proposta de sequência básica e expandida de leitura para a Educação Básica, é o mote para este artigo.

O poeta e crítico literário mineiro Affonso Romano de Sant'Anna (1937) informa-nos que a moda e as artes dos anos 1960 instauraram no Brasil uma *carnavalização: inversão de papéis, deslocamento dos significados*, misturou-se a noção de “lixo” e “luxo”, com um sintoma de *reformulação e contestação*, no sentido de que, como exemplo, “o lixo ocidental foi trazido para a sala de visitas de nossa sociedade de consumo.” (Sant'anna, 1991, p. 78), e isso depois que butiques começaram a vender roupas velhas como “um lixo luxuoso”, por exemplo. Também *dessacralizou-se* o corpo e sua postura, com um *rompimento da sintaxe tradicional* em todos os sentidos: *menor diferença cultural entre os limites do masculino e do feminino, o culto à androginia, mudanças na fala*, principalmente, entre os jovens, com códigos inalcançáveis pelos “não-jovens”; a cultura hippie começou a imitar a si mesma. O que era contracultura passou a ser moda, em grande escala de produção e imitação, na paráfrase e na estilização. Ora, há aí um movimento de *carnavalização*, com uma *inversão do cotidiano*, com superposição do sacro e do profano, do velho e do novo, “[...] o mundo às avessas

1 Graduação em Letras pela Universidade de Passo Fundo (2002), graduação em Letras, Língua Portuguesa e suas respectivas literaturas e graduação em Língua Espanhola e suas respectivas Literaturas pela Universidade de Passo Fundo (2009), Mestrado (2011) e Doutorado em Letras pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (2019). ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9382-0574>. E-mail: alineventurini260780@gmail.com.

2 Graduado em Letras pela Universidade de Passo Fundo (1987), Mestre em Comunicação Social pela Universidade Metodista de S. Paulo (2001), doutorando no Programa de Pós-graduação da Universidade de Passo Fundo. Leciona no Curso de Licenciatura em Letras da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7908-0407>. E-mail: gilmar-azevedo@uergs.edu.br.

[...]” (Sant’anna, 1991, p. 78), mas diferente da paráfrase e da estilização, ou seja, em movimento mais parodístico.

Seguindo esta seara, objetiva-se aqui refletir sobre características da carnavalização bakhtinina em obras da literatura brasileira, apresentando uma proposta de leitura básica e expandida, com discussão do racismo estrutural/institucional.

Como procedimento metodológico, a abordagem neste artigo é a qualitativa e o tipo de pesquisa bibliográfica. Como suporte teórico para as discussões são usados: em relação à carnavalização, Bakhtin (1981), Bezerra (2021), Fiorin (2022), Sant’Anna (1991), Santos (1996); sobre o letramento literário em leitura básica e expandida, Cosson (2009).

Os corpora são: *Memórias Póstumas de Brás Cubas*, de Machado de Assis; *O avesso da pele*, de Jéferson Tenório.

Apresenta-se neste artigo a *carnavalização* como acento na obra literária em sua alteridade, na luta contra a autoridade, na negação das diferenças entre cultura popular e erudita, na não-hierarquia, no relativismo, que acentuam discussões na (pós)modernidade, no sentido de que a importância está mais no evento, o ato particular, no singular, nas reflexões em que se contrapõe o objetivo ao subjetivo, o social ao individual, o universal ao singular, uma vez que o ser – como ser e como arte - é um evento único, e isso na possibilidade do polifônico, do dialogismo.

Para este movimento, este artigo apresenta a carnavalização em Bakhtin; o letramento literário na escola na reflexão sobre o racismo estrutural/institucional em Machado de Assis e Jéferson Tenório. Após as Considerações Finais e as Referências.

Para iniciar, então, seguem reflexões sobre a carnavalização: o que é, quem o desenvolveu como teoria aplicável, como funciona na literatura, como pode ser instrumento de análise.

A CARNAVALIZAÇÃO EM BAKHTIN

O início de tudo pode estar nos estudos do russo Mikhail Mikhailovitch Bakhtin (1895-1975), em suas teses sobre o dialogismo, como uma maneira de apreender os fenômenos, mas com um intuito de “inacabamento”, no sentido de que não há uma metodologia acabada para os fatos linguísticos e literários, um “vir a ser, uma heterogeneidade que tornam muito complexa a apreensão de seu pensamento.” (Fiorin, 2022, p. 14). Sua obra é vasta e profunda. Há diversos Bakhtins. Para esta reflexão sobre a *carnavalização*, o que importa é o “[do] acento de sua obra na alteridade, na fragmentação, na energia centrífuga, na rejeição das forças centrípetas, na carnavalização com sua luta contra a

autoridade, na negação das diferenças entre cultura popular e cultura erudita, na não hierarquia, no relativismo [que] faz dele um ícone dos teóricos da pós-modernidade.” (Fiorin, 2022, p. 18), mas com a postura de um Bakhtin que recusa o relativismo total. Fiorin (2022) cita o estudioso da obra bakhtiniana, Carlos Alberto Faraco, e resume, segundo este, o projeto de Bakhtin como sendo uma arquitetura do ato, no sentido de que há uma dissociação ente o mundo da teoria e o mundo (nas generalizações) da vida (da historiografia viva, em que seres únicos realizam atos irrepetíveis), que são incomunicáveis “porque a teoria é incapaz de apreender o ser e o evento únicos.” (Faraco *apud* Fiorin, 2022, p. 19). Estes pressupostos existem porque, segundo Faraco e Fiorin, então, Bakhtin não é filósofo do irracionalismo, no sentido de que o intelectual russo não se importa com o sistema, o universal; importa-se mais com o evento, o ato particular, o singular, as reflexões em que se contrapõe o objetivo ao subjetivo, o social ao individual, o universal ao singular, uma vez que o ser é um evento único. E aí reside, nos estudos de Bakhtin, a categoria de polifônico, os conceitos de realidade em formação, inclusibilidade, não acabamento, que “equivale à libertação do indivíduo, que de escravo mudo da consciência do autor se torna sujeito de sua própria consciência [...] é outro sujeito, outro ‘eu’ investido de iguais direitos no diálogo interativo com os demais falantes, outro eu a quem cabe autorrevelar-se *livremente*.” (Bezerra, 2021, p. 193, grifo do autor da citação).

Para Pedro Brum Santos (1996), ao propor em seus estudos o tratamento das categorias composicionais do romance a partir de princípios metalinguísticos, Bakhtin substitui as elaborações da linguística de feitio estruturalista e possibilita a *teoria do processo de comunicação dialógica da linguagem* [no gênero romance], no lugar de esquemas léxico-semânticos. Na relação de distanciamento entre autor e texto, estabelecem-se 3 *tipos discursivos de estilização*: na função de nomear, comunicar, enunciar e representar está o que imediata e objetivamente é orientado pela expressão de um ponto de vista autoral e unívoco, primeiro; no segundo, e pela explanação das personagens, está o que o representa e o objetifica, sendo um objeto de intenção do autor, em que se quer dizer o que efetivamente se diz, na bivocalidade discursiva, sugerindo a presença de um outro que se interpõe entre o ‘eu’ da intenção e o ‘eu’ da objetivação; e o terceiro, que é produzido do contato da linguagem do autor com outras linguagens, o que realmente considera *estilizado*, com a pluralidade de vozes, porque “a sua proposta é no sentido de que a explicação mais produtiva pode decorrer do abandono do conceito de mimese, que supõe apropriação, onde a marca do outro é uma presença inarredável.” (Santos, 1996, p. 48), tratamento que não é dado pela tradição da teoria literária. Neste há a intenção autoral corporificada nas vozes do narrador ou dos personagens como orientação para o discurso

do outro, no relato falado (a); nos procedimentos da paródia e da ironia (b); na ligação do discurso estilizado com a polêmica velada e a réplica dialogada, ao empregar a palavra alheia sem levá-la em conta para a expressão de suas próprias ideias (c). Isso, de acordo com Pedro Brum Santos (1986) permite a Bakhtin focalizar o discurso enquanto manifestação polêmica, assinalada por ideias em desacordo e pela multiplicidade de vozes, na defesa de que as palavras devem ser consideradas segundo uma lógica de relações vivas. No romance, esse caráter irresolvido da pluralidade discursiva entende que as vozes que se esbatem na formulação do enredo não chegam a um acordo, o que corrobora na tese de que no “gênero [romance há] um constante inacabamento.” (Santos, 1996, p. 50), distinguindo-o das outras manifestações literárias, pela ocorrência da extensão dialógica da linguagem, nas posições do autor, nas figurações do narrador e nas representações dos personagens.

Na *carnavalização*, em oposição aos discursos de autoridade, está o *riso*. Aí reside uma de suas características, como *dessacralização e relativização dos discursos do poder*, os discursos oficiais, da ordem e da hierarquia, que representam o unilinguismo fechado e os valores da considerada serialidade e imutabilidade. Na *carnavalização*, então, está a transposição para a arte do espírito carnavalesco. Para Bakhtin:

O carnaval é uma grandiosa cosmovisão universalmente popular dos milênios passados [...] que liberta do medo, aproxima ao máximo o mundo do homem e o homem do homem [...] com seu contentamento com as mudanças e sua alegre relatividade, opõe-se somente à seriedade oficial unilateral e sombria, gerada pelo medo, dogmática, hostil aos processos de formação e à mudança, tentente a absolutizar um estado da existência e do sistema social. (Bakhtin, 1981, p. 173).

No capítulo IV da *Poética de Dostoievski*, o conceito de *carnavalização* torna-se conhecido, mas é em *A cultura popular na Idade Média e no Renascimento: o contexto da obra de François Rabelais* (1987), que é desenvolvido e se torna conhecido no mundo, particularmente, no Ocidente.

Neste ensaio, e com a ajuda especializada de José Luiz Fiorin, são listadas características deste conceito, mas sem a preocupação, por ora, de exemplificá-las com detalhes, como fez o estudioso paulista.

Ao considerar, segundo Fiorin (2022), e seguindo Bakhtin quando do estudo da polifonia em Dostoievski, que em um gênero literário reflete as tendências mais estáveis, as orientações ‘eternas’ da tradição literária, com seus elementos arcaicos renovados, ressignificados, com o mesmo e o outro, o velho e o novo, há de se pensar que, na evolução literária, estes princípios renascem e se renovam, sendo algo vivo, lembrados do passado, na memória artística, no presente. Fiorin (2022) lembra que no período helenístico, os gêneros

dividiam-se em sérios (epopeia, tragédia, história) e cômicos e cômico-sérios (diálogo socrático, sátira menipeia, literatura do simpósio). Nestes últimos, e como origem do romance do russo Dostoievski onde há a polifonia, a marcação da visão carnavalesca do mundo, com uma visão alegre de tudo.

A literatura carnavalesca ocupa-se do presente e não do passado mítico; não exalta a tradição, critica-a; opta pela experiência e pela livre invenção; constrói uma pluralidade intencional de estilos e vozes ao misturar o sublime e o vulgar, usar gêneros intercalares – cartas, manuscritos encontrados, paródias de gêneros elevados, citações caricaturais; a palavra é representada, não representa, sendo bivocal, em que se mesclam dialetos, jargões, vozes, estilos.

Para Bakhtin, na sátira menipeia (Menipo de Gádara – séc. III a.C) estão as percepções carnavalescas do mundo: avultamento do elemento cômico (a); desgarramento das coerções históricas, tradicionais, das exigências da verossimilhança exterior em favor da completa liberdade de invenção filosófica e temática (b); criação de loucas peripécias em que se colocam à prova verdades, aventurando-se, em seus conteúdos, nas [loucas] ideias (c); fusão do simbolismo elevado, do diálogo filosófico (d); discussões de questões filosóficas como morte, sentido da vida (e); ocorrência nos planos da terra, do Olimpo, dos infernos (diálogo dos mortos, por exemplo) (f); constituição do fantástico (g); representação moral e psicológica de estados psíquicos inabituais, anormais: demência, sonhos bizarros (h); preferência por escândalos, contra normas estabelecidas (i); presença de contrastes violentos (j); criação de utopias sociais (k); pluriestilismo e pluritonalidade (m); opção por polêmicas nos problemas contemporâneos: discursos, acontecimentos (n).

O carnaval, para Bakhtin, é uma festa em que se vive; Fiorin (2022) chama a atenção de que em nossos tempos, se assiste. A vida se opõe ao contrário, em inversão, sem interdições, restrições, barreiras, normas que organizam a vida social; contrariam-se hierarquias com suas formas de medo, veneração, piedade, etiqueta, ou seja, tudo que é ditado pela desigualdade social ou outra forma de diferença (idade, sexo, etnia). Nele, o contato é livre e familiar, sem as distâncias entre as pessoas; o discurso é franco; os gestos se libertam das coerções. Contra-pondo-se às relações sócio-hierárquicas da vida normal, condutas, gestos, palavras libertam-se e tornam-se excêntricas (homens se vestem de mulher; ou vice-versa; usam-se palavras obscenas, desrespeita-se a decência, o decoro, ditados, obviamente, contra “conservadorismo”). A força corrosiva do riso, então, leva a uma explosão de liberdade, contra qualquer dogma, autoritarismo. O carnaval é um momento lúdico (com bebidas, comidas), tem força regeneradora, com a permissão de desejar a possibilidade de outro mundo, com abundância, liberdade, igualdade: liberdade utópica, onde é possível outra cosmovisão alternativa.

Na tese bakhtiniana, caracterizam a percepção (categorias) carnavalesca do mundo: o contato familiar, sem respeito a qualquer hierarquia; a linguagem repleta de obscenidades e livre de coerções da etiqueta; a excentricidade (onde o reprimido pode exprimir-se, em sua essencialidade marginal, de excluído, escandaloso, contingente); o contato com elementos separados, fechados em si mesmos, excluídos (sagrado e profano, alto e baixo, sublime, insignificante, sabedoria e tolice); profanações, sacrilégios, aviltamentos, paródias de textos sagrados. Tudo isso representam situações vividas concretamente, não abstratas, são manifestações populares que negam o discurso oficial, da Igreja, do Estado feudal. A *carnavalização* ridiculariza, portanto, o discurso oficial de poder, parodiando suas cerimônias, favorecendo a relatividade alegre dos eventos, das coisas.

No carnaval há duas vidas separadas temporal e dialogicamente: uma, que é *oficial* (séria e triste, segue a ordem hierárquica, é rígida, penetrada por dogmas, temor, veneração e piedade); outra é a *da praça pública* (livre, repleta de riso ambivalente, sacrilégios, profanação), ou seja, esta carnavalizada.

Na *literatura carnavalizada* não há denúncia negativa de caráter moral ou sociopolítica. Na *carnavalização* há a marcação pelo riso, onde há, artisticamente, a dessacralização e a relativização das coisas sérias, estas oriundas dos poderosos, considerados superiores, quer dizer, na *carnavalização* riem-se deles e de suas coisas, com a *negação* (zombaria, por exemplo) e *afirmação* (a alegria), operando, assim, com os duplos: o nascimento e a morte, a bênção e a maldição, o louvor e a injúria, que se constroem pelos *contrastos* (gordo e magro, por exemplo) ou por *semelhanças* (gêmeos, duplos, por exemplo). Neste universo carnavalizado, prioriza-se, pois, um mundo utópico, com liberdade, igualdade, abundância, também na excentricidade, ao mostrar um mundo às avessas. Nele, aparecem ambientes de encontros das pessoas tais como ruas, tavernas, estradas, banheiros, bordeis; também priorizam-se as partes inferiores do corpo: ventre, órgãos genitais; atos como cópula; ações de comer, satisfações das necessidades naturais, ou seja, ao contrário das ações nobres (do alto, superiores): do pensamento, do espírito. Na *literatura carnavalizada*, então, o baixo não é negativo e sim positivo, porque representa o princípio da vida, da renovação.

Cabe nesta seara pensar em como as teorizações de Bakhtin a respeito do romance podem ser abordadas no processo ensino-aprendizagem, focando a leitura e o leitor, nas sequências básica e expandida. É o que se propõe na sequência.

NA CARNAVALIZAÇÃO, O LETRAMENTO LITERÁRIO NO PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM EM REFLEXÃO SOBRE O RACISMO ESTRUTURAL/INSTITUCIONAL NAS OBRAS DE MACHADO DE ASSIS E JÉFERSON TENÓRIO

Após estas reflexões em torno da carnavalização desenvolvida por Bakhtin, propõe-se aqui a sua abordagem na escravização e do desenvolvimento do racismo estrutural/institucional no ensino-aprendizagem nas obras *Memórias Póstumas de Brás Cubas* ([1881]1970), de Machado de Assis (1839-1908) e *O avesso da pele* (2020), de Jéferson Tenório (1977-), a partir dos pressupostos teórico-práticos de Rildo Cosson. Nesta parte do artigo, visa-se a uma aplicação prática, em sala de aula, da teoria de Bakhtin e a sensibilização sobre os efeitos históricos e sociais da escravização ao comparar as perspectivas dos protagonistas de cada romance.

A teoria aplicada à proposta de leitura dos dois romances integra os princípios metodológicos de Rildo Cosson (2009) que compreendem a leitura minuciosa dos *corpora*, bem como o debate entre alunos como centro, organizada através das sequências básica e expandida.

A sequência básica é formada pelas etapas da *motivação*, *introdução*, a leitura propriamente dita, formada pela 1ª interpretação e 2ª interpretação. A sequência expandida objetiva expandir as interpretações a partir de um recorte de um ponto da obra, trazendo a relação com outros textos em uma (ou mais) *contextualização*.

A *contextualização*, conforme Cosson (2009) aponta em sua metodologia, se inspira na concepção do pesquisador francês Dominique Maingueneau (1950-) que critica a divisão entre o contexto da obra e a obra em si. Por isso, Cosson (2009, p.106) aborda *contextualização* como “o movimento de ler a obra dentro do seu contexto, ou melhor, que o contexto da obra é aquilo que ela traz consigo, que a torna inteligível pra mim enquanto leitor.” Nesta sequência, propõe-se o aprofundamento através da escolha de determinadas contextualizações que o professor ou os alunos desejam realizar por meio da elaboração de projetos de atividades de leituras. Elas são as seguintes: 1) *Contextualização Teórica*: explicita as ideias que fundamentam ou encenam o enredo; 2) *Contextualização Histórica*: mostra a época que a história representa; 3) *Contextualização Estilística*: consiste nas ideias do período literário em que se encontra a obra; 4) *Contextualização Poética*: esta responde pelas características estruturais e composicionais da obra; 5) *Contextualização Crítica*: aborda a recepção dos críticos literários sobre o livro; 6) *Contextualização Presentificadora*: é usada para despertar a atenção do aluno para a obra lida, relacionando-a com o presente e 7) *Contextualização Temática*: aborda o tema encenado no livro.

Faz parte dos *corpora* para a aplicação desta teoria os romances *Memórias Póstumas de Brás Cubas* e *O avesso da pele*. O primeiro romance é do final do século XIX e trata de um senhor aristocrata e escravocrata que narra as suas memórias

após sua morte. Em sua escrita, revela toda a essência de seu caráter com ironia e sinceridade mordaz, uma vez que não se encontra mais no plano real; o segundo é contemporâneo, narrado ora em primeira pessoa, ora em segunda, por Pedro, filho de Henrique. O narrador conta a história de seu pai, que foi morto devido à polícia supostamente o ter confundido com um bandido. Por isso, a história trata sobre as opressões e o racismo sofrido por Henrique e sua família em todos os âmbitos, como econômico, social e cultural.

O trabalho proposto com estes dois romances consiste em um projeto de comparação de duas perspectivas opostas em torno do racismo: a do primeiro representa a visão da elite, o escravocrata aristocrata, do século XIX; e a do segundo, a do descendente do escravizado, contemporâneo, do século vinte e um. A abordagem é organizada a partir de uma sequência básica sobre a obra machadiana, e, na expandida, é acrescentado o romance de Jéferson Tenório.

A sequência básica inicia com a *motivação* a partir de uma foto da revista *Galileu*, contraponto as imagens da favela e do condomínio em São Paulo. A Imagem I, que segue, representa a essa desigualdade social.

Imagem I – Favela Paraisópolis e condomínio no Morumbi, em São Paulo.



Fonte: Revista Galileu. Disponível em: <https://revistagalileu.globo.com/um-so-planeta/noticia/2023/05/desigualdade-social-e-maior-responsavel-por-crise-hidrica-em-grandes-cidades.ghhtml>. Acesso em: 23 mai. 2024.

A ideia consiste em motivar um debate sobre a existência das desigualdades sociais no Brasil a partir da exploração da Imagem I. É solicitado aos alunos que descrevam o que veem e imaginem as pessoas que moram nesses lugares em suas diferenças. Além disso, que pensem o que pode ter acontecido para esta situação tão desigual em que estão inseridos. Nesse sentido, pode-se conduzir o debate para a reflexão das consequências históricas dos fatos do passado para a ocorrência da desigualdade, relacionando-os com os do presente. Este é um passo que já encaminha para a *introdução* da leitura da obra machadiana escolhida.

Após a *motivação*, se faz uma breve *introdução* de *Memórias Póstumas de Brás Cubas*, a partir da leitura do trecho que introduz o romance. Primeiro, é iniciada a conversa pela dedicatória: “ao verme que primeiro roeu as frias carnes do meu cadáver dedico com saudosa lembrança estas Memórias Póstumas.” (Assis, 1970, contracapa), perguntando aos alunos de quem se trata, se já têm algum conhecimento prévio a respeito de quem esteja proferindo esta dedicatória. Segundo, passa-se à leitura do primeiro parágrafo:

Que Stendhal confessasse haver escrito um de seus livros para cem leitores, coisa é que admira e consternará é se este outro livro não tiver os cem leitores de Stendhal, nem cinquenta, nem vinte e, quando muito, dez. Dez? Talvez cinco. Trata-se, na verdade, de uma obra difusa, na qual, eu, Brás Cubas, se adotei a forma livre de um Sterne ou de um Xavier de Mainstre, não sei se lhe meti algumas rabugens de pessimismo. Pode ser. Obra de finado. (Assis, 1970, p.20).

Esse trecho pode ser bem explorado na intertextualidade proposta por Bakhtin com a menção a Marie-Henri Beyle Stendhal (1873-1842) e a Laurence Sterne (1713-1768), mencionando que são leituras e tradições literárias acessadas pelo autor, Machado, que as empresta a seu protagonista. Este faz um exercício metalinguístico, conversando com seu leitor e explicando como escreveu suas memórias. Esta *introdução*, inclusive, prepara o aluno para os passos das *contextualizações* da *sequência expandida*, uma delas, a poética, a qual terá retorno após o desenvolvimento da *sequência básica*. Além disso, a partir dessa primeira apresentação, cabe questionar o aluno sobre como lhe parece ser esse defunto-autor, sobre sua forma de apresentação, isto é, se um tanto arrogante, presunçoso, irônico, entre outras características que se pode elencar.

A leitura é dividida em intervalos, sendo que, em cada um, haverá um compartilhamento de uma pequena resenha escrita pelo aluno com os colegas. Os intervalos são os seguintes: Intervalo 1 (capítulos I- IX- morte e transição); Intervalo 2 (XI-XIII-Infância); Intervalo 3 (XIV-XXI-volta da Europa); Intervalo 4 (XXII-CVI-entrada na política) e Intervalo 5 (capítulos CVI até o último, CLX-a criação do emplasto Brás Cubas).

É importante fazer este percurso da *sequência básica* também com a obra *O avesso da pele*. Nesse caso, a *motivação* pode ser introduzida com o cartaz confeccionado pelo governo Estadual do Paraná sobre a Lei do Racismo, Imagem II. O debate sobre este material começa pelas observações dos alunos em relação às pessoas, das suas expressões das cores utilizadas e dos dizeres.

Imagem II – Cartaz do Paraná sobre a Lei do Racismo.



Fonte: Cartaz do governo estadual do Paraná sobre a Lei do Racismo. Disponível em: <https://www.seti.pr.gov.br/Noticia/Governo-do-Parana-lanca-campanha-para-incentivar-denuncias-de-racismo>. Acesso em: 23 mai.2024.

Aborda-se a leitura deste romance. São divididos os intervalos de leitura entre os capítulos desta obra: Intervalo I (A pele); Intervalo 2 (O avesso); Intervalo 3 (De volta a São Petersburgo) e Intervalo 4 (A barca). Cosson afirma que não é necessário fazer duas sequências básicas para realizar a expandida. No entanto, avalia-se que é importante que os alunos leiam minuciosamente as duas obras, por conta de sua densidade e para a melhor exploração na *sequência expandida* das questões do racismo estrutural e da desigualdade. Após fazer a *sequência básica* das duas obras, a *expandida* consiste em focar em algumas cenas tanto de *Brás Cubas* quanto de *O avesso da pele*, no que tange ao racismo, eixo dessa proposta de leitura.

Os alunos devem construir um projeto em grupo, com todas as suas fases, isto é, proposta de atividades, objetivos, justificativa, metodologia e considerações finais. Antes, serão feitas as contextualizações selecionadas e trabalhadas em torno das duas obras, que são: a *Contextualização Histórica*, a *Poética* e a *Presentificadora*.

A *Histórica* aborda o período em que são encenados os enredos das duas obras. A machadiana compreende o Segundo Império Brasileiro (D. Pedro II) e a Abolição do Tráfico Negreiro (Lei Eusébio de Queirós, 1850), o que leva as fazendas de café ao início da decadência, pela já falta de mão de obra escravizada. O período histórico de *O avesso da pele* é a contemporaneidade, a qual representa a vida dos descendentes dos escravizados do período oitocentista (1800), permeada pelo racismo estrutural/institucional e pela desigualdade resultantes da

escravização. Nesse sentido, as duas motivações das sequências básicas realizadas são recuperadas: para o primeiro romance, é proposto um debate em torno de uma foto com o condomínio de luxo do bairro Morumbi ao lado da Favela Paraisópolis (Imagem I); para o segundo, o cartaz sobre o racismo do governo do Estado do Paraná (Imagem II). As Imagens I e II se complementam, uma vez que são associadas às consequências históricas da realização da escravização, presentes na pobreza, no racismo estrutural/institucional e na existência das favelas. Estas existem por conta da falta de moradia dos escravizados que, após libertos pela Abolição (13 de maio de 1888), não tinham para onde ir e se deslocaram para os morros. Assim se originaram as favelas (comunidades).

Na *Contextualização Poética*, o foco está na narrativa, posto que os dois narradores falam de si ou de sua família, em suas características e na autoria nos romances. A comparação entre as duas narrativas estabelece uma oposição, sendo Brás Cubas o representante do escravocrata oitocentista, e Pedro, o descendente do escravizado presente em nosso século, e que trata das consequências históricas da escravização, que são o racismo estrutural/institucional e a desigualdade. Neste momento, são evidenciados os conceitos em torno do romance enquanto gênero, da narrativa e sua tradição, e aí é possível recuperar a *introdução* feita para a sequência básica de Brás Cubas, na qual foi realizada a leitura do primeiro parágrafo do prólogo, em que Brás cita Stendhal e Sterne como autores e obras que compõem a tradição do romance, nos quais se inspira para a escrita de suas memórias.

É na *Contextualização Poética* que ocorre a abordagem da carnavalização romanesca proposta por Bakhtin. Na primeira obra, a carnavalização acontece através do recurso do humor presente na narrativa duvidosa do narrador-protagonista-autor Brás Cubas e, na segunda, por Pedro ser identificado como o excêntrico, o reprimido que conta a sua versão apagada da história, isto é, a do negro e de seu sofrimento causado pelo racismo estrutural/institucional, a violência e a desigualdades resultantes dele.

Por fim, a *Contextualização Presentificadora* atualiza o aluno através da relação reflexiva em torno da comparação entre as duas obras a partir do eixo racismo estrutural/institucional e desigualdade social. Dessa maneira, os aspectos autoria, narrativa e época histórica são selecionados para analisar. Os alunos podem recortar um ou mais de um desses aspectos trabalhados nas contextualizações, a fim de construir seus projetos, pois, de acordo com Cosson (2009, p.119), a *Sequência Expandida* consiste: “essencialmente em um trabalho comparativo. Trata-se de colocar duas obras em confronto a partir de seus pontos de ligação.”. Como o objetivo para este artigo é trabalhar a carnavalização bakhtiniana, a fim de revelar o racismo estrutural/institucional e sua construção histórica, foram selecionados dois romances, cujos pontos de ligação estão no Quadro I, que segue:

Quadro I - Comparativo entre as obras (sequência expandida)

<p>Autoria e perspectiva ideológica (lugar de fala)</p>	<p><i>Memórias Póstumas de Brás Cubas</i> ([1881], 1970): autor Machado de Assis, escritor e jornalista mulato e prestigiado em sua época. Sofreu apagamento de sua cor. Adota uma visão crítica e irônica sobre a elite escravocrata.</p>	<p><i>O avesso da pele</i> (2020): Jéferson Tenório, escritor e jornalista negro, nosso contemporâneo, adota a perspectiva do jovem negro que narra e denuncia as injustiças resultantes do racismo estrutural/institucional.</p>
<p>Narrativa e sua perspectiva social Carnavalização</p>	<p>Narrador em primeira pessoa: o defunto Brás Cubas narra as próprias memórias. Representa a elite escravocrata oitocentista. A carnavalização está na ironia, no humor, na narrativa duvidosa e delirante.</p>	<p>Narrador que se alterna entre primeira e segunda pessoas. Pedro narra a vida de seu pai, Henrique, e os sofrimentos deste com conta do racismo estrutural que sofreu. A narrativa em segunda pessoa, pouco comum, objetiva destacar o efeito de ancestralidade, uma vez que o narrador conversa com seu pai já falecido, e isso talvez tenha acontecido por intermédio de Ogum, o que exprime aproximação dos dois (que representam todos), ao sofrimento de racismo sofrido por eles (por todos).</p>
<p>Período histórico</p>	<p>Segundo Império e o fim do Tráfico Negreiro: período de decadência das fazendas de Café.</p>	<p>Contemporaneidade (final do século XX e início do vinte e um - anos 2020-2024). Racismo Estrutural/Institucional nas relações de trabalho, sociais, no acesso à Saúde e aos serviços, econômicas, devido à desigualdade social, o surgimento das favelas; e no comportamento da sociedade para com os negros.</p>
<p>Cenas de Racismo Estrutural/Institucional</p>	<p>Capítulo XI- escravização e humilhação gratuita de Brás aos negros escravizados: quebrou a cabeça de uma escrava só porque ela não quis lhe dar um pouco do doce de coco que estava fazendo. (p.44); fazia do menino negro Prudêncio seu cavalo. (p.44).</p>	<p>Em “A pele”, em que o menino branco, na escola, vomita proposadamente em Henrique. (p.15); Na entrevista de emprego, em que o entrevistador confessa, na frente de Henrique, que não gosta de negros (p.88); O livro todo tem cenas exemplificando o racismo estrutural/institucional. Para melhor ilustração, elegemos duas.</p>
<p>Cenas de desigualdade social</p>	<p>Capítulo LXVIII “O Vergalho”: Prudêncio adquire um escravo quando tem a sua carta de alforria, na tentativa de subir de classe social. Nesta cena, aparece dando chicotadas em seu escravo. (p. 153.)</p>	<p>Cenas em que Henrique não é atendido logo no hospital por não poder pagar ou não ter plano de saúde.</p>

Fonte: Os articulistas, 2024.

A narrativa dos romances difere e estabelece uma oposição proposital. A perspectiva narrativa de *Memórias Póstumas* é a do escravocrata e o seu comportamento social. O defunto autor Brás Cubas só se permite narrar suas memórias depois de morto, uma vez que não pode sofrer represálias nem julgamentos sociais por seu comportamento mesquinho e volúvel. A intenção narrativa é criticar a elite oitocentista e o sistema escravocrata que a sustentava. Por esta ser volúvel e duvidosa, deixa entrever o caráter- ou falta de- de seu narrador, que nem sempre estabelece uma relação honesta com seu leitor, assim como faz com os demais personagens, especialmente os mais vulneráveis e pobres. Já no romance contemporâneo de Tenório, a narrativa de Pedro é em segunda pessoa, intercalada com a primeira, mostrando uma perspectiva do próprio oprimido que fala por si e que denuncia a violência do racismo estrutural por seu pai- Henrique- o qual não se permitia falar\ denunciar o que sofria. Ao trabalhar a narrativa, a sequência expandida foca, além da histórica, na contextualização poética também.

No que tange à narrativa, a carnavalização se faz presente. No primeiro romance, ela se manifesta pela parodização da elite cafeeira, através de Brás Cubas e de sua contraposição com os demais personagens. O narrador se mostra duvidoso, prepotente e ridículo apor meio das tentativas de parecer importante, por meio de citações de obras culturais importantes, por se comparar aos escritores da tradição romanesca, ao mesmo tempo que realiza um processo metalinguístico de sua escrita. Já em *O avesso da pele*, a narrativa é carnavalesca por se constituir na voz outrora apagada do reprimido, e que agora manifesta o seu ponto de vista.

Com relação ao período histórico, as cenas de racismo estrutural/ intitucional e as cenas de desigualdade social, continuam trabalhando as contextualizações histórica e poética, mas acrescentam a presentificadora. Contrapor as cenas dos dois romances objetiva estabelecer a relação de causa e consequências históricas e sociais entre os fatos representados ficionalmente.

O racismo originado da escravização não se limita apenas ao comportamento de violência, mas justifica, em suas consequências, uma estrutura econômica e social. Ter um escravizado era sinônimo de *status* e ascensão social. Por isso, o moleque Prudêncio, quando conquistou sua alforria, adquiriu também um escravo, resultando na cena controversa e irônica narrada por Brás no capítulo “O Vergalho”:

Interrompeu- mas um ajuntamento: era um preto que vergalhava outro na praça [...] Parei, olhei... Justos céus! Quem havia de ser o do vergalho? Nada menos que o meu moleque Prudêncio - o que meu pai libertara alguns anos antes. Cheguei-me; ele devete-se logo e pediu-me a bênção; perguntei-lhe se aquele preto era escravo dele.

-É sim, nhonhô. (Assis, 1970, p.153).

A cena de Prudêncio, antes escravizado de Brás, torturando outro negro, expõe o absurdo da normalização da escravização posta pelo sistema. Prudêncio

repete as ações de Brás e sua família com ele em outro, sem ao menos questioná-las, como forma de ascender-se socialmente.

O Segundo Império oitocentista é comparado com a contemporaneidade de *O avesso da pele*, em que se representa o século vinte e um. Os negros não são mais escravizados, mas as práticas de racismo são similares e guardam a essência violenta da escravização do século XIX. As cenas de racismo estrutural/institucional excluem o negro em ambientes, conforme a narrativa de Pedro sobre a vida de seu pai. Na infância e juventude, na escola, na qual o comportamento se perpetua:

Você caminha até o fundo da sala onde está o aluno que levantou a mão e, ao se aproximar, ele diz que precisa sair. Você percebe que o rapaz não parece bem. Ele está pálido e com os olhos vermelhos. [...] No entanto, antes mesmo que você pense em dizer algo, o menino projeta o corpo para a frente e vomita em cima de você. (Tenório, 2020, p. 15).

Nesta cena, o menino branco parece vomitar proposadamente em cima de Henrique. As formas de violência, antes escancaradas no século XIX, por serem vistas como normais, são outras no século vinte e um; outra cena, na idade adulta de Henrique, quando ele é rechaçado por ser negro e isso lhe é dito pelo empregador sem cerimônia: “Assim, no total domínio da situação, Bruno disse, com muita naturalidade, *que não gostava de negros* (grifo nosso). Você levantou os olhos. [...]. Você permaneceu imóvel.” (Tenório, 2020, p.20).

Há muitas cenas de violência e de desigualdade na obra. Como mostrado no Quadro I, duas foram selecionadas para ilustrar. A cena da falta de atendimento médico é uma espécie de desigualdade oriunda dessa dinâmica social do racismo estrutural/institucional: “[...] sem ter plano de saúde e nem dinheiro. Na época, você tinha dezoito anos e pesava quarenta e três quilos. Você lembra então da primeira endoscopia que fez, sem anestesia, num hospital público de Porto Alegre.” (Tenório, 2020, p.17).

Nesse momento, se contrapõem as cenas dos dois romances e se estabelece as relações de comparação entre os comportamentos narrados e de causa e consequência. É necessário trazer ao debate as informações históricas de como ocorreu a Abolição da Escravatura, em que os escravizados foram abandonados à própria sorte, sem trabalho remunerado e sem qualquer compensação pelos vários anos trabalhados e dedicados aos fazendeiros. As consequências históricas, tanto de comportamento da sociedade no que tange ao racismo estrutural/institucional, quanto as de desigualdade social - como a falta de acesso aos serviços de saúde, presentes no romance contemporâneo de Tenório - derivam desse abandono histórico e da falta de tratamento crítico e reflexivo sobre a escravização, pela historiografia, como fato violento e desumanizador da/em nossa história.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao refletir sobre a *carnavalização* em Bakhtin, que envolve o dialogismo em obras literárias brasileiras e uma proposta de sequência básica e expandida de leitura para a Educação Básica, este artigo contribui na possibilidade de pensar, a partir do dialogismo bakhtiniano, em proposta de praticabilidade de leitura básica e expandida ofertada por Cosson, na reflexão sobre a realidade em formação, a inclusibilidade, que libertam o indivíduo, para ser sujeito de sua consciência em diálogo com um outro sujeito, um outro “eu”, que interage(m) com os demais com quem autorrevela(m)-se livremente, na arte literária, no letramento literário.

Para os articulistas, nas leituras literárias realizadas em salas de aula na Educação Básica, pode-se inspirar a *dessacralização e a relativização dos discursos de poder instituídos no âmbito social*; também em atividades que causam polêmicas nos problemas contemporâneos em relação a tudo que é ditado pela desigualdade social ou outra forma de diferença (raça, religião, idade, sexo), pode-se obter a presença da excentricidade como a voz do outro, e possibilitar, com isso, a libertação do reprimido que se exprime, em sua essencialidade considerada marginal, em busca, não de uma liberdade utópica, mas em um mundo possível de uma outra cosmovisão alternativa, livre de coerções da etiqueta, desamarrando-se dos enlaces tradicionais nas ordens estabelecidas, com respeito, liberdade e igualdade.

Enfim, a literatura carnavalizada ocupa-se do presente e não do passado mítico; não exalta a tradição, critica-a; opta pela experiência e pela livre invenção; constrói uma pluralidade intencional de estilos e vozes ao misturar o sublime e o vulgar, usar gêneros intercalares – cartas, manuscritos encontrados, paródias de gêneros elevados, citações caricaturais, obras como a de Machado e de Jéferson; a palavra é representada, não representa, sendo bivocal, em que se mesclam dialetos, jargões, vozes, estilos.

Portanto, reflexões como as realizadas neste artigo, obras como as que compõem os *corpora* nele, as sequências básica e expandida aplicadas com reflexão, também, no racismo estrutural/institucional são aconselháveis para a prática de atividades escolares que envolvem leituras de textos literários em pleno desenvolvimento de letramentos, nesse caso, literário.

REFERÊNCIAS

ASSIS, Machado. *Memórias Póstumas de Brás Cubas*. Rio de Janeiro: Prazo livro S.A, 1970.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. *Problemas da poética de Dostoievski*. Tradução do russo por Paulo Bezerra. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1981.

BEZERRA, Paulo. Polifonia. In: BRAIT, Beth. *Bakhtin: conceitos-chave*. 5ª ed. 7ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2021, p. 191-200.

COSSON, Rildo. **Letramento Literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2009.

SANT'ANNA, Affonso Romano de. *Paródia, paráfrase e Cia*. 4ª ed. São Paulo: Editora Ática, 1991.

SANTOS, Pedro Brum. *Teorias do romance: relações entre ficção e história*. Santa Maria: Editora da UFSM, 1996.

A FORMAÇÃO DOCENTE PARA A SALA DE AULA E A FORMAÇÃO PARA A DEFESA E PROMOÇÃO DOS DIREITOS DOS PROFESSORES: UM DIÁLOGO (DES)NECESSÁRIO?¹

Arnaldo César Almeida de Oliveira²

Carla Tatiana da Silva Mendonça³

Estefania Cristina Saraiva da Silva Nunes⁴

*“O mundo não é só sala de aula”
(MELO, 2024)*

1. CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Sabemos, com Coimbra (2020), que os modelos curriculares de “formação” de professores (ou formação “docente”⁵, sendo esta a expressão ampla e reiteradamente conhecida, e usada, socialmente) são, numa perspectiva histórica, identificados por três modelos: o *conteudista*, o *de transição* e o *de resistência*.

O modelo conteudista (1939-...) enfatiza a importância do domínio do conteúdo específico da área de ensino. Ele se concentra na transmissão eficaz desse conhecimento para os alunos, priorizando a *expertise* do professor sobre o assunto. Este modelo tende a valorizar a autoridade do professor como detentor

1 “Formação docente”, aqui, refere-se à educação pública básica brasileira na rede estadual de ensino.

2 Mestre em Linguística pela Universidade Federal do Ceará. Professor de Língua Portuguesa (leitura e produção de textos) da Academia Apeoc (Fortaleza, CE). E-mail: arnaldocesarce@gmail.com.

3 Especialização em Educação Infantil e em Psicopedagogia Clínica, Institucional e Hospitalar pela Faculdade do Vale do Jaguaribe. Graduação em Pedagogia pela Faculdade Latino-Americana de Educação. Professora Pedagoga da Educação Infantil na Escola Yolanda Queiroz da Universidade de Fortaleza. E-mail: ctsmendonca@gmail.com.

4 Especialização em Educação Infantil e em Gestão e Coordenação Escolar pela Faculdade Plus. Graduação em Língua Portuguesa pela Universidade Vale do Acaraú. Professora Coordenadora Pedagógica da Educação Infantil na Escola Yolanda Queiroz da Universidade de Fortaleza. E-mail: estefaniacsaraiva@gmail.com.

5 As aspas serão usadas sobretudo com a função de “chamar atenção” para a palavra e/ou expressão aspeada.

do conhecimento e enfatiza métodos tradicionais de ensino, como palestras e aulas expositivas. O objetivo é garantir que os professores possuam um sólido entendimento do conteúdo que estão ensinando para que possam transmiti-lo aos alunos de maneira clara e precisa em relação assimétrica.

O modelo de transição (2002-...) reconhece a importância tanto do domínio do conteúdo quanto das habilidades pedagógicas e socioemocionais. Ele busca integrar abordagens tradicionais com métodos mais inovadores, visando preparar os professores para lidar com as demandas contemporâneas da educação. Este modelo enfatiza o desenvolvimento de habilidades como pensamento crítico, resolução de problemas e comunicação. Os professores são incentivados a adotar uma postura reflexiva e colaborativa, numa relação simétrica com sua audiência, buscando constantemente aprimorar suas práticas de ensino para atender às necessidades dos alunos de forma mais eficaz.

Por fim, o terceiro modelo (2015-...), nos mostra que o conceito de “formação” é ampliado: formação *inicial*, e *continuada*, passam a fazer parte de uma mesma *práxis*, de um mesmo princípio.

Apesar de ocorrerem anos dentro de parênteses, para indicar o início de cada modelo, é bom que se atente para o fato de que tal “início” refere-se estritamente à força de normativas legais implantadas num dado momento histórico, não significando, na prática, que um modelo desapareceu e deu lugar a outro, visto que “a duração de cada modelo *não é determinada* (...), pois teorias e *concepções educacionais* não são lineares e estáticas, são processos e, portanto, *encontramos os três modelos [de formação] em nossa prática educativa.*” (destaques nossos) (COIMBRA, 2020, p. 3).

No entanto, mesmo esses ‘três modelos’ ocorrendo, de maneira simultânea, na ‘prática educativa’, é de surpreender que, com a facilidade que hoje temos para acessar conhecimento, um quarto *modelo* seja pouco ou definitivamente não citado na formação dos professores: aquele que se dá *na luta* para defender e promover os direitos e interesses laborais dos professores. Mesmo existindo, tal modelo continua a ser esquecido (ou desprezado...) pelos “modelos de formação” de professores, que tornar-se-iam *consagrados*.

Observe: não escutamos sequer falar nesse outro modelo quando participamos de encontros ou debates nacionais, ou mesmo quando estamos no espaço por excelência de formação das universidades prestando atenção aos profundos saberes de nossos doutos mestres nas nossas aulas na graduação ou pós-graduação. Estranho.

Como poder falar em formação, se esta não envolve os saberes, ou seja, a *formação* que também se realiza quando professores lutam para defender e promover os direitos e interesses dos seus pares e colegas de profissão?

Estariamos ‘formando’ nossos futuros mestres, aqueles que alhures formam/formarão opiniões, que aprimoram espíritos (ZATTI e PAGOTTO-EUZEPIO, 2022), de forma incompleta? Poderiam, então, ser os ‘formandos’, ou mesmo os já ‘formados’, formados incompletos, ou mesmo *não formados*, visto que desconhecariam as forças e os interesses (políticos, educacionais; de políticas educacionais) locais e extranacionais que interferem diretamente na ação docente e nos direitos efetivados para os que estão em sala de aula, mas que são conquistados por aqueles, também professores, que não estão em sala de aula... justamente para lutar pelos que, em sala de aula, aí continuam, e que daí nunca tenham saído? Em outras palavras, para que a formação dos professores seja, de fato, uma formação “ampla e diversificada”, como nos assegura decisão do Conselho Nacional de Educação⁶, ela teria de (ou efetivamente precisa) conhecer, e agregar, as ações educacionais que se dão *fora* das salas de aula? Ações estas, lembremos, que tem por objetivo deslindar aos professores, aos já formados, aos em formação, e mesmo aos professores formadores, como se articulam interesses corporativo-trabalhistas dos professores e a(s) política(s) educacional(is) que direta e significativamente interferem no labôr docente (GOUVEIA e FERRAZ, 2013). Discutamos a seguir sobre tais questionamentos.

2. UMA QUESTÃO GERAL (A FALA DOS PROFESSORES FORMADORES/UNIVERSIDADE)

A formação de professores no Brasil enfrenta inúmeros desafios e deficiências que comprometem a qualidade da educação no país. A seguir procuramos analisar as causas dessas deficiências, além de propor caminhos para uma formação docente mais eficaz e adequada às necessidades do contexto brasileiro.

2.1. Breve histórico da formação docente no Brasil

A formação de professores no Brasil tem raízes históricas que ajudam a compreender as deficiências atuais. Desde a criação dos primeiros Cursos Normais no século XIX, a formação docente sempre enfrentou dificuldades. Segundo Nagle (1974), esses cursos foram inicialmente destinados à formação de professores para o ensino primário e tinham um currículo bastante limitado. Essa herança de uma formação simplificada e restrita perpetuou-se ao longo do tempo.

6 Veja o que diz a RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 2, DE 20 DE DEZEMBRO DE 2019 sobre tal assunto: CAPÍTULO III, DA ORGANIZAÇÃO CURRICULAR DOS CURSOS SUPERIORES PARA A FORMAÇÃO DOCENTE: “compromisso com a *educação integral* dos professores em formação (...)”(destaque nosso); e CAPÍTULO IV, DOS CURSOS DE LICENCIATURA: “VII - vivência e aprendizagem de metodologias e *estratégias que desenvolvam, nos estudantes, a criatividade e a inovação*, devendo ser considerada a diversidade como recurso enriquecedor da aprendizagem”. (destaques nossos).

2.2 Estrutura e currículo dos cursos de formação

Os cursos de licenciatura, responsáveis pela formação de professores para o ensino básico, apresentam currículos que, muitas vezes, não conseguem articular teoria e prática de maneira eficaz. Zeichner (2010) aponta que a dissociação entre a formação teórica e a prática pedagógica é um dos maiores problemas nos programas de formação docente. Essa dissociação impede que futuros professores desenvolvam uma compreensão holística do processo de ensino-aprendizagem.

Saviani (2008) ressalta que muitas instituições de ensino superior não conseguem acompanhar as mudanças sociais e tecnológicas, resultando em uma formação que não prepara adequadamente os docentes para enfrentar os desafios contemporâneos da sala de aula. O que dizer, então, da formação que não acompanha as mudanças educacionais, e políticas, que se dão fora da sala de aula?⁷

2.3. Qualidade do ensino superior

A qualidade do ensino superior no Brasil varia significativamente entre as instituições. Segundo Soares, Araújo e Pinto (2020), a falta de investimento em educação superior afeta diretamente a qualidade da formação docente. Universidades públicas sofrem com cortes de verbas, enquanto muitas instituições privadas priorizam o lucro em detrimento da qualidade educacional.

2.4. Desvalorização da carreira docente

A desvalorização da carreira docente no Brasil também contribui para a formação deficitária. Baixos salários, condições precárias de trabalho e falta de reconhecimento social desencorajam jovens talentos a seguirem a profissão docente. Segundo Gatti (2010), essa desvalorização reflete-se na qualidade dos candidatos que ingressam nos cursos de formação de professores, muitas vezes aqueles com menores notas no vestibular ou no ENEM.

2.5. Estágio supervisionado e prática pedagógica

O estágio supervisionado, componente crucial da formação docente, muitas vezes é tratado de maneira superficial. Zeichner (2010) argumenta que o estágio deveria ser uma oportunidade para a integração entre teoria e

⁷ *Mudanças educacionais e políticas*, aqui, são consideradas as *propostas legislativas*, as *leis*, que são elaboradas *para* a educação. Tais ‘mudanças’ que, muitas vezes, só são conhecidas dos professores anos depois de terem sido implantadas, e , que, quando finalmente conhecidas, invariavelmente são consideradas mudanças implantadas “goela abaixo” dos professores.

prática, porém frequentemente se resume a uma atividade burocrática, sem acompanhamento efetivo e sem reflexão crítica.

2.6. Formação continuada

A formação continuada no Brasil é muitas vezes negligenciada. Freire (1996) destaca a importância de um processo constante de formação que permita aos professores refletir sobre sua prática e atualizar seus conhecimentos. Infelizmente, programas de formação continuada são escassos, desarticulados e, muitas vezes, não atendem às reais necessidades dos docentes.

2.7. Políticas públicas e investimentos

A implementação de políticas públicas eficazes é essencial para melhorar a formação docente. No entanto, o Brasil enfrenta desafios significativos nesse aspecto. Segundo Dourado (2007), há uma falta de continuidade e coerência nas políticas educacionais, resultando em programas e iniciativas fragmentadas que não conseguem alcançar os resultados desejados. Além disso, o investimento insuficiente em educação, especialmente na formação de professores, compromete qualquer tentativa de reforma significativa.

2.8. Propostas dos professores formadores para melhorar a formação docente

Para superar as deficiências na formação docente no Brasil, é necessário um conjunto de ações coordenadas que envolvam diversos atores e setores da sociedade. Entre as propostas, destacam-se: 1) *Revisão e atualização de currículos*: atualizar os currículos dos cursos de licenciatura e pedagogia para incorporar novas metodologias de ensino, tecnologias educacionais e uma maior integração entre teoria e prática; 2) *Melhoria das condições de trabalho e valorização da carreira docente*: aumentar os salários, melhorar as condições de trabalho e promover o reconhecimento social dos professores para atrair e reter talentos na profissão; 3) *Fortalecimento do estágio supervisionado*: garantir que o estágio seja uma experiência formativa significativa, com supervisão qualificada e oportunidades de reflexão crítica sobre a prática pedagógica; 4)

Investimento em formação continuada: desenvolver programas de formação continuada que atendam às necessidades dos professores, promovendo seu desenvolvimento profissional ao longo da carreira; 5) *Políticas públicas coerentes e sustentáveis*: formular e implementar políticas públicas educacionais que sejam coerentes, contínuas e sustentáveis, com foco na melhoria da formação docente.

3. UMA QUESTÃO ESPECÍFICA (A FALA DOS PROFESSORES FORMADOS/SALA DE AULA⁸)

A formação docente oferecida pelas universidades brasileiras é frequentemente alvo de críticas por parte dos próprios professores da educação básica. O trecho a seguir pretende explorar, com base em depoimentos e estudos de autores renomados, as percepções dos professores da educação básica sobre a formação que receberam nas universidades brasileiras.

3.1. *A estrutura curricular e a dissociação entre teoria e prática*

Uma das críticas mais recorrentes dos professores da educação básica em relação à formação docente é a estrutura curricular dos cursos de licenciatura e pedagogia. Segundo Gatti (2010), muitos professores consideram que a formação oferecida pelas universidades é excessivamente teórica e desconectada da realidade das salas de aula. Em uma pesquisa conduzida por Santos *et al.* (2021) professores da rede pública de ensino relataram que os cursos de formação docente não abordam de maneira suficiente as práticas pedagógicas e o manejo de sala de aula.

3.2. *Preparação para a realidade das escolas públicas*

Zeichner (2010) aponta que os cursos de formação docente muitas vezes ignoram as condições adversas encontradas nas escolas públicas, como a falta de recursos, turmas superlotadas e problemas sociais que afetam os alunos. Em estudo realizado por Soares, Araújo e Pinto (2020) professores relataram que se sentiram despreparados para lidar com a diversidade cultural e social dos alunos: “Quando a gente tá na faculdade, a gente acha que a escola consegue mudar o mundo (...), mudar os alunos, que *nós vamos conseguir grandes avanços*. Quando a gente chega *na prática*, a gente percebe que não é bem assim”. (p. 81) (destaque nosso).

3.3. *Estágio supervisionado, currículo, prática pedagógica*

Zeichner (2010) ressalta que, em muitas universidades, o estágio supervisionado não é integrado de forma adequada ao currículo, resultando em uma experiência formativa insuficiente, o que acarreta prejuízos contundentes à prática pedagógica, pois não articula suficientemente teoria e prática. E isto fica ainda mais claro nas palavras de Peres e Nunes Júnior (2021) quando asseveram que “o Estágio Curricular Supervisionado é uma *contribuição imprescindível na formação de novos professores*, principalmente, através da relação teoria e prática.”(p. 3) (destaque nosso).

8 Como dissemos: sala de aula da educação básica de rede estadual.

3.4. *Formação continuada*

Muitos professores da educação básica sentem que a formação continuada oferecida é insuficiente e desarticulada. Freire, já em 1996, defendia que a educação permanente dos professores é essencial para que eles possam adaptar-se às mudanças e desafios da profissão. Uma pesquisa conduzida por Lima, Carissimi e Teixeira (2023) revelou que muitos professores se sentem abandonados após a graduação, sendo que eles chegam a afirmar que a única formação continuada que tiveram se deu através de cursos rápidos e superficiais, que não contribuíram para sua prática diária.

3.5. *Qualidade dos professores formadores*

Em um estudo realizado por Gimenes e Oliveira (2014) com professores formadores de um curso de licenciatura de uma universidade pública, as autoras chegaram à conclusão de que a teoria repassada na universidade e a prática experienciada pelos professores formados em suas salas de aula estão epistemologicamente separadas na formação docente. É o que Gatti (2010) também destaca, afirmando que muitos docentes universitários não possuem experiência prática em sala de aula da educação básica, o que limita sua capacidade de preparar futuros professores para esta realidade escolar.

3.6. *Políticas públicas e investimento na formação docente*

Peres, já em 2016, alertava para o fato de que “o financiamento das políticas públicas é fundamental para a análise *de possibilidades de execução, pelo Estado, das demandas dos cidadãos*. (...) as formas de financiamento são uma arena política pautada pelo *conflito distributivo*” (p. 65)(destaque nosso). Tal conflito faz com que muitas vezes a área da educação, na formação dos professores, seja preterida em relação a outras áreas. Dourado (2007) sintetiza tal ideia declarando que a falta de continuidade nas políticas educacionais e o investimento inadequado comprometem a formação docente.

3.7. *Propostas dos professores formados para melhorar a formação docente*

Com base nas críticas e sugestões dos próprios professores formados, é possível identificar algumas propostas para melhorar a formação docente nas universidades brasileiras: 1) *Integração entre teoria e prática*: Reformular currículos para promover uma maior integração entre teoria e prática, incluindo mais atividades práticas e reflexivas; 2) *Preparação para a realidade escolar*: Incluir

disciplinas e atividades que preparem os futuros professores para a diversidade das escolas públicas; 3) *Fortalecimento do estágio supervisionado*: que seja uma experiência formativa significativa, com orientação qualificada e oportunidades de reflexão crítica; 4) *Apoio à formação continuada*: que sejam acessíveis e relevantes, atendendo às necessidades dos professores em suas práticas diárias; 5) *Valorização e qualificação dos professores formadores*: que tenham experiência prática na educação básica e estejam constantemente atualizados; 6) *Políticas públicas coerentes e sustentáveis*: Implementar políticas consistentes e de longo prazo, com investimento adequado na formação inicial e continuada dos professores.

4. PROFESSORES, E FORMAÇÃO DOCENTE: PARA ALÉM DA SALA DE AULA

Observe-se que o que ambos esses professores anteriormente propõem sobre “formação”⁹, são aspectos estritamente “pedagógicos”, que se dão orientados tão somente para o espaço da sala de aula, esquecendo-se de que tudo que ocorre neste espaço como de resto em toda a dimensão escolar – desde a infraestrutura das escolas à permanência dos ganhos remuneratórios dos professores – resulta das políticas educacionais que se dão *fora* da escola e da sala de aula (GOUVEIA e FERRAZ, 2016), ou seja, que se dão como resultado da ação docente que defende os interesses dos professores via entidade representativa dos profissionais da educação. Sobre isso, vejamos logo abaixo o que asseveram Lombardi, Saviani & Souza, já em obra dos idos de 2005, numa reflexão muito bem pontuada a respeito desse tema.

Esses autores argumentam que a formação docente deve ir *além* do domínio técnico e pedagógico (que se manifesta *dentro* de sala de aula/escola) abrangendo, também, a compreensão crítica do contexto sociopolítico em que a educação se insere (que se manifesta *fora*). Isso implica que os professores precisam estar cientes das dinâmicas de poder que influenciam as políticas educacionais e as condições de trabalho, o que fortalece a necessidade de uma atuação docente ativa e consciente, que se dá não exclusivamente pelo viés das questões estritamente pedagógicas, mas que está para além da sala de aula atuando vigorosamente através de uma entidade representativa dos profissionais da educação.

Essa ação docente, estratégica, proposital, responsável, representativa, e formativa – que, lembremos, é realizada por professores! –, proporciona um espaço de resistência e reivindicação no qual os professores podem articular suas demandas e seus saberes e pressionar por políticas públicas que realmente atendam às necessidades do setor educacional – *necessidades* que, vimos, são desejadas por

9 Que é o que, em síntese, ambos *conceitualizam*.

ambos os atores envolvidos na questão da formação (formadores, e forma(n) dos). O engajamento docente que se dá através de uma entidade representativa de profissionais da educação tanto fortalece a identidade profissional dos professores, como, com eles, e a partir deles, promove um senso de coletividade e solidariedade que é essencial para a construção de uma educação democrática. Tal experiência, portanto, oferece uma *perspectiva integradora* na qual a formação docente e a luta dos professores através de uma instituição de ação docente sindical são vistas como indissociáveis. Isto faz com que, na interação entre o que ocorre *dentro* e o que ocorre *fora* do ambiente estritamente escolar, ocorra um “choque” de saberes, o que acaba por produzir novos conhecimentos, mais diversificados, logo mais amplos. Em outras palavras, e como nos elucidada a pesquisa de Andrade (2018, 2019), a formação “político-sindical” interfere de maneira significativa e decisiva na formação “político-pedagógica”, ou seja, a prática sindical influencia no exercício da docência e nas relações estabelecidas na escola. Constata-se, então, “a importância dos sindicatos na formação dos professores, sobretudo em tempos de instabilidade democrática em que se acentua a precarização do magistério e avançam projetos de retirada de direitos e perda da autonomia docente” (ANDRADE, 2018, p. 1)¹⁰.

5. UMA QUESTÃO MAIS ESPECÍFICA (A FALA DOS PROFESSORES/SALA DE AULA DO CEARÁ)

Após o percurso feito para entendermos melhor os desafios da formação docente no Brasil, falemos de uma experiência particular de formação de professores que se dá no estado do Ceará. Tal experiência acolhe, e mesmo promove, essa ‘aliança’, ou integração, entre ação docente via entidade representativa de classe e formação. A seguir, e por questão de espaço, apresentaremos três macrotópicos de ações nessa perspectiva integradora, de 2011 para cá, e que são, como veremos, avanços significativos para os educadores desse estado levadas a cabo por uma instituição de docentes de nome Apeoc¹¹, que teve e tem, nas ações empreendidas, o mote de que *formação é componente indissociável da valorização dos professores (ou vice-versa)*.

¹⁰ Destacamos duas obras que, apesar de apresentarem perspectiva diferente da que aqui adotamos, enriquecem o debate: BAUER, C.; GABRIEL, A. L. Raízes históricas do sindicalismo docente no Brasil. São Paulo: Amazon & Independently Published, 2020. (Coleção Escritos históricos educacionais, 10); e ROSSO, S.D.; FERREIRA, M.O.V. Sindicalismo em educação e relações de trabalho: Uma visão internacional. São Paulo: editora Paralelo 15, 2015.

¹¹ Associação dos Professores das Escolas Oficiais do Ceará (à época de sua instituição).

5.1. Políticas públicas para a formação de professores

Mesmo com inúmeros desafios, e mesmo retrocessos, nas políticas públicas para formar professores (ARAÚJO; BRZEZINSKI; SÁ, 2020), e embora ainda ocorra o proposital cerceamento, e mesmo a proibição, por parte de governantes e governos, da participação docente em greves, assembleias, mobilizações de rua, para que “os professores venham a *interferir na construção das políticas educacionais e das políticas para a transformação da sociedade como um todo*” (ROSSO, 2011, p. 130)(destaque nosso), é de surpreender que, nesse estado, por resultado direto da ação e luta dos docentes, exista um *tsunami* de normativas legais que apoiam, incentivam, e mesmo fazem prosperar o interesse por (mais) formação. Dentre várias, destaquemos algumas: leis n^{os} 15.064/11 (Mais recursos para valorização: assegurou ganho de 7,5%, a partir de novembro de 2011 para os profissionais do magistério efetivo, e temporário; extensivo a aposentados e pensionistas; elevou a gratificação de regência de classe do Mestre para 20%, e do Doutor para 40%, e ainda determinou que 80% dos recursos do Fundeb fossem aplicados com a remuneração dos profissionais do magistério); 14.954/12 (Valorização do professor temporário: assegurou a remuneração destes sendo equivalente ao valor do vencimento do nível da carreira dos professores efetivos detentores de nível superior, acrescido do percentual relativo à gratificação de regência de classe); 15.326/13 (Valorização dos professores do núcleo gestor: universalização de gratificação para diretor de escola; coordenadores e secretários); 15.451/13 (Ampliação definitiva: possibilitou a ampliação de carga horária para os professores que ingressaram a partir de 31/12/2013; anualmente é publicado edital para chamamento; e também foi simplificado o processo da ampliação temporária, pois o ato da ampliação não precisa mais ser assinado pelo governador e tão somente pelo secretário da educação, o que torna o processo mais célere). Tais políticas, já implantadas, e em pleno vigor há mais de uma década, serviram tanto como indutoras do aprimoramento do trabalho coletivo realizado na escola como potencializaram a participação dos professores em gestão na proposição e implementação de suas ações (DITTRICH; FRANTZ; BELLARDO, 2015; SANTANA SILVA; DA COSTA; GUSMÃO COUTINHO, 2020, respectivamente).

5.2. “Formação é pressuposto da qualidade!”: remuneração/carreira; especialização, mestrado e doutorado

Nas palavras de Chanlat (1995, p. 69 citado por CASTRO, s/d, p. 7): “(...) fazer carreira torna-se possível, em teoria, para todo mundo, *porém, na prática, como sabemos, é muitas vezes diferente.*” (destaque nosso). E, como assegura a própria autora (Castro, s/d, p.18): “*O plano de carreira é uma forma de incentivar o professor*

em seu trabalho, pois é nesse instrumento que são *asseguradas as condições* para que esse profissional desempenhe sua função (...)” (destaques nossos). A partir desta citação, constatamos a importância da carreira para o professor, porém também nos é dada a oportunidade de inferir, pela primeira citação, como deve ser (e é!) difícil fazer com que, de fato, uma carreira passe a existir, e venha a ‘assegurar as condições’ para que o profissional do magistério desempenhe bem sua função. Mas, no Ceará, mais uma vez pela ação docente propositiva e firme dos seus trabalhadores da educação organizados através de sua representação, esses profissionais passaram a ser “hoje [2016], a 8ª melhor remuneração; éramos a 26ª do Brasil” (MELO, 2016). Atualmente, recente pesquisa realizada por instituição localizada na região Sul do Brasil¹² mostrou que a amplitude salarial dos professores do magistério em nível de licenciatura na rede estadual cearense chega a 184%, maior do que redes como as de São Paulo (160%) e Mato Grosso do Sul (104%), estados que possuem um poder arrecadatório significativamente maior que o estado do Ceará, demonstrando, com isso, o inequívoco acerto da luta docente sindical desenvolvida pelos professores através do Apeoc.

Para além disso, os professores, com incremento de suas remunerações/carreira, passaram a se sentir motivados em continuar sua formação, passando a cursar especializações, mestrados e doutorados. O Ceará, inclusive, conquistou, para melhor formação de seus docentes, duas normativas legais, os decretos nºs. 25.851/2000 e 28.871/2007, que, depois de tempo, da resiliência e firmeza dos educadores, foram finalmente aprimorados (2022) para que os professores estaduais do ensino público pudessem fazer cursos de pós-graduação não só fora do estado, ou em outro país, mas também no Ceará, sem perda de salário. Em síntese, e como afirmara Pinheiro, já no distante ano de 2007, “formação é pressuposto de qualidade!” (PINHEIRO, 2007).

5. 3. Dívida histórica, professores inativos, esporte: formação integral

As inúmeras (e difíceis!) conquistas expostas anteriormente formam um grande círculo virtuoso que ainda são complementadas por outras ações docentes via entidade representativa que acabaram por entusiasmar mesmo os já inativos na carreira a voltarem a estudar para tentar entender, com propriedade, como uma dívida histórica com os professores, a dos precatórios, foi implementada (algo que muitos afirmaram ser impossível!). Já agora, em 2024, assim como em 2022 e 2023, bilhões de recursos foram repassados aos professores também do estado do Ceará, conquistando, via ação docente sindical-política e judicial,

¹² Sindicato dos Trabalhadores em Educação na Rede Pública de Ensino do Estado de Santa Catarina (SINTE/SC). Pesquisa disponível em: <https://sinte-sc.org.br/Artigo/21948/a-situacao-do-magisterio-catarinense-em-2024->.

uma dívida histórica relacionada ao atual Fundeb Permanente (à época Fundef), recursos esses que também foram canalizados para a manutenção das escolas e acabaram fazendo com que viesse a ser efetivado o maior programa de escolas estaduais de ensino médio em tempo integral do Brasil¹³. Estes recursos, inclusive, “turbinaaram” a remuneração dos professores¹⁴, sobretudo a dos que atualmente já se encontram em inatividade, e também passaram a ser um meio para que tais professores conseguissem efetivar, além de questões prementes relacionadas à saúde, ou a alguma viagem “dos sonhos” há muito deixada de lado por questões eminentemente financeiras, a ideia da complementação de seus estudos através da realização de um outro curso de graduação ou mesmo de pós-graduação, até mesmo em outro país. Sonhos ou desejos deixados de lado, mas que, agora, tornam-se realidade graças à ação resolutiva dos docentes através de sua instituição representativa. Ao lado dessa dívida histórica (dos precatórios) finalmente paga aos docentes, há o fato de que os inativos da educação desse estado são quiçá os únicos do país que quando ativos recebem reajuste, aqueles recebem o mesmo reajuste, o que faz com que os professores aposentados do Ceará não tenham tido perdas salariais há mais de uma década (desde 2011). Para além de todos esses avanços, a ação docente via entidade representativa da categoria do magistério do Ceará, ainda elabora, apoia e desenvolve projetos sociais esportivo-pedagógicos que promovem o respeito mútuo, a interação entre docentes e comunidades escolares de instituições e bairros (e municípios!) diferentes, a liberação do estresse e da fadiga profissional, a autonomia, todos esses componentes “na busca de uma formação cidadã, emancipatória e de justiça social, [enfim] em prol da *inteireza da formação do ser humano*” (ANTUNES, 2022, p. 239)(destaque nosso): é o projeto Esporte é Educação, projeto que defende, e torna realidade, essa pedagogia do esporte na defesa de uma formação integral através da implementação de iniciativas educacionais e esportivas, como já nos propunha Viola, Paes, Galatti e Ribeiro em 2011.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS: UMA FORMAÇÃO DOCENTE INTEGRADA, E INTEGRAL

De maneira geral, a *formação* de professores no Brasil enfrenta, como vimos, uma série de desafios históricos, estruturais e contextuais que comprometem a qualidade da educação.

13 Ver <https://www.sct.ce.gov.br/2023/01/26/governo-do-ceara-anuncia-maior-ampliacao-da-oferta-do-ensino-medio-em-tempo-integral/> e <https://www.seduc.ce.gov.br/2023/01/26/mais-de-70-das-escolas-estaduais-do-ceara-ofertarao-ensino-medio-em-tempo-integral-em-2023/>.

14 Ver <https://www1.folha.uol.com.br/colunas/painelsa/2024/02/metade-do-dinheiro-de-precatorios-foi-parar-no-bolso-de-trabalhadores-e-aposentados.shtml>.

De maneira específica, as conquistas dos professores do Ceará através de sua entidade representativa, dentro do período aqui selecionado, são resultado de uma atuação consistente e comprometida com a formação e valorização (ou vice-versa)¹⁵ dos profissionais da educação e a consequente melhoria da qualidade de vida e do ensino nesse estado. Desde a valorização docente (ocorrida também através de melhorias salariais reais) até a melhoria das condições objetivas do trabalho docente desempenhado nas escolas (através da efetiva melhoria na infraestrutura escolar) e a participação em políticas públicas, tudo isso demonstra o impacto positivo da atuação dessa instituição na formação e valorização dos professores de todo o estado. Para o futuro, a continuidade dessa luta será essencial para enfrentar novos desafios e garantir avanços ainda maiores para a educação e os educadores do Ceará, e também do Brasil, se soubermos que o mundo, a educação, não é só sala de aula, como assegura a epígrafe que abre este trabalho.

REFERÊNCIAS

- ANDRADE, M. S. de. Ações formativas no espaço sindical: influência sobre as relações estabelecidas na escola. **Educação em Foco**, ano 22, n. 38, set./dez., 2019.
- ANDRADE, M. S. de. **O papel do sindicato docente na formação dos professores**. RJ: FE-UFF, jun., 2018.
- ANTUNES, Th. R. V. Formação integral, esporte e políticas públicas: uma análise dos programas mais educação, novo mais educação e segundo tempo. Brasília: **Pesquisas e Políticas sobre Esporte**, fev., 2022.
- ARAÚJO, D. S.; BRZEZINSKI, I.; SÁ, H. G. M. de. Políticas públicas para formação de professores: entre conquistas, retrocessos e resistências. **Revista de Educação Pública**, [S. l.], v. 29, n. jan/dez, 2020.
- BRASIL. MEC-CNE: **Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro**, 2019.
- CASTRO, M. R. de O. Carreira do magistério público da educação básica. **6º. Encontro Internacional da Sociedade Brasileira de Educação Comparada**, s/d.
- CHANLAT, Jean-François. Quais carreiras e para qual sociedade? **Revista de Administração de Empresas**. São Paulo, v. 35, n. 6, p. 67-75 nov./dez., 1995.
- COIMBRA, C. L. Os modelos de formação de professores/as da educação básica: quem formamos? **Educação & Realidade**, v. 45, n. 1, 2020.
- DITTRICH, D.D.; FRANTZ, M.G.; BELLARDO, W.S. **Jornal de Políticas**

¹⁵ Veja-se o quadro expositivo “formação político-sindical x formação político-pedagógico” (destaque nosso) na obra aqui já citada (Andrade, 2019), à p. 56, que deslinda a “interferência” que ocorre entre essas duas “partes”; assim como em HERGESEL, S. dos S. Participação do sindicato dos professores do ensino oficial do estado de São Paulo (APEOESP) na formação político-pedagógica do professor, 2005. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de Campinas, Campinas-SP, 2005.

Educacionais, v.9, n.17 e 18, pp. 38-50, jan.-jun., ago.-dez., 2015.

DOURADO, L. F. Políticas e gestão da educação básica no Brasil: limites e perspectivas. **Educação & Sociedade**, v. 28, n. 100, p. 921-946, out., 2007.

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

FREITAS, H. C. L. Formação de Professores: a importância do estágio supervisionado. **Revista Brasileira de Educação**, 2015.

GATTI, B. A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out./dez., 2010.

GIMENES, C. I.; OLIVEIRA, O. B. A formação docente na visão de professores formadores. **Educação em Foco**, [S. l.], v. 17, n. 24, p. 173–198, 2014.

GOUVEIA, A. B.; FERRAZ, M. A. dos S. Financiamento da educação e luta sindical: conflitos em uma grande rede de ensino. **Educação & Sociedade**, v. 37, n. 134, p. 285–302, jan., 2016.

GOUVEIA, A. B.; FERRAZ, M. A. dos S. Sindicalismo docente e política educacional: tensões e composições de interesses corporativos e qualidade da educação. **Educar em Revista**, n. 48, p. 111–129, abr., 2013.

LIMA, C. V. A. C.; CARISSIMI, A. C. V.; TEIXEIRA, R. de F. B. Formação de professores: desafios e possibilidades. **Cuadernos de Educación y Desarrollo**, [S. l.], v. 15, n. 2, p. 1052–1069, 2023.

LOMBARDI, J. C., SAVIANI, D., & SOUZA, R. M. (Org.). **Formação de Professores e Sindicalismo**. Campinas: Autores Associados, 2005.

MARCELO, C. A formação de professores no Brasil: um olhar a partir da prática. *In*: **Revista Educação e Sociedade**, 2013.

MELO, Anízio. Análise conjuntural nacional e local, balanço das lutas e conquistas, e o futuro da educação pública e de seus profissionais. *In*: **ENCONTRO ESTADUAL**. Fortaleza, CE: Apeoc, 2024.

MELO, Anízio. Uma carreira sem barreiras, e em menor tempo. **Cartilha Nova Carreira - Uma conquista dos trabalhadores da educação do estado do Ceará**. Apeoc, Gestão Na Direção Certa (2015-2019), pp. 01-32, 2016.

NAGLE, J. **Educação e sociedade na Primeira República**. São Paulo: EPU, 1974.

PERES, G.P.; NÚNES JÚNIOR, D.P. A importância do estágio curricular supervisionado na formação de professores/as. **Revista de Educação do Vale do Arinos - RELVA**, [S. l.], v. 8, n. 1, p. 153–164, 2021.

PERES, U.D. Financiamento e políticas públicas educacionais: perspectiva normativa, dilemas e mudanças recentes. **Rev. Parlamento e Sociedade**, São Paulo, v. 4, n. 7, p. 65-101, jul./dez., 2016.

PINHEIRO, Reginaldo. **Breve análise dos Decretos que disciplinam os**

afastamentos para estudos de Pós-graduação. Ceará: 19 out., 2007.

ROSSO, S. D.; CRUZ, H. L.; RESES, E. da S. Condições de emergência do sindicalismo docente. **Pro-Posições**, Campinas, v. 22, n. 2 (65), p. 111-131, maio/ago., 2011.

SANTANA SILVA, G.F.de; DA COSTA, J.C.A.; GUSMÃO COUTINHO, D. J. O papel do coordenador pedagógico como indutor da formação continuada. **Brazilian Journal of Development**, v. 6, n.10, p. 84087-84101, 2020.

SANTOS, A.C.N.; NASCIMENTO, A.K. de O.; BARROS, J.G.; FORTES, L.; FERRARI, L.; IFA, S.; FREITAS, W. K. de. Escutando os especialistas: entrevista com professores da educação básica. **PERcursos Linguísticos**, Vitória, v. 11, n. 27, 2021.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil.** 2 ed. rev. e ampl. Campinas-SP: Autores Associados.

SOARES, J. R.; ARAÚJO, D. S. de; PINTO, R. D. da C. Aprendizagem escolar: desafios do professor na atividade docente. **Psicologia da Educação**, São Paulo, 51, pp. 72-84, 2º sem., 2020.

VIOLA, G.; PAES, R.; GALATTI, L.; RIBEIRO, S. Pedagogia do esporte e autonomia: um estudo em projeto social de educação não formal. Goiânia: **Pensar a Prática**, 2011.

ZATTI, V.; PAGOTTO-EUZEPIO, M. S. **Educação como processo de formação humana:** uma revisão em filosofia da educação ante a premência da utilidade. FE-USP, 2022.

ZEICHNER, K. Um esquema de pesquisa unificado para a investigação sobre a formação de professores. *In: Formação de Professores: temas e tendências*, 2010.

A FORMAÇÃO PARA A CONSCIÊNCIA POLÍTICA COMO FERRAMENTA DA PRÁXIS EDUCATIVA

Márcio Luís Marangon¹

Regiano Bregalda²

INTRODUÇÃO

Frente a uma sociedade complexa, marcada pelos avanços sociais, políticos, econômicos e tecnológicos de toda ordem, bem como, enaltecida por perspectivas autoritárias, tem sido árduo pautar a busca do bem comum, da cidadania e da justiça social, sobremaneira no que diz respeito aos processos educativos. Os constantes ataques da sociedade civil ao fazer pedagógico dos educadores e, em alguns casos, até mesmo a sua individualidade, ligam alertas sobre o contexto em que a educação se encontra, e sobre o seu futuro.

Nessa direção, este breve artigo nasce a partir de questionamentos quanto à formação e ao papel do docente na formação integral do sujeito, uma vez que tem sido difícil problematizar o fazer pedagógico-político ante um cenário obscuro. Tais questões dizem respeito, particularmente, àquilo que abrange os educadores, seja na sua relação com educandos, seja com familiares, quando se tencionam na mediação pedagógica as dimensões sociopolíticas e ideológicas. A dificuldade dos educadores em enfrentar essas situações é o ponto a ser olhado neste trabalho. Talvez, mais grave que os desmedidos ataques (físicos e morais) aos educadores no dia a dia, seja a dificuldade por parte dos profissionais em defender-se e posicionar-se em relação aos seus agressores, o que representa uma lacuna a ser percebida e enfrentada.

Nesse sentido, a pergunta que orienta as linhas que seguem se posiciona na seguinte direção: quais perspectivas formativas não podem passar à margem na formação de professores para o enfrentamento desses desafios? Insiste-se aqui, enquanto hipótese, na formação política, visto que é justamente a consciência

1 Doutor em Educação, professor da Universidade Federal da Fronteira Sul - UFFS, marcio.marangon@uffs.edu.br.

2 Doutor em Educação, professor da Faculdade de Teologia e Ciências Humanas - Itepa Faculdades, regiano_bregalda@hotmail.com.

política que pode dar ao educador o olhar sobre uma de suas funções básicas da educação: a constituição de cidadãos. Da mesma forma, a formação política pode conduzir o educador a delinear educandos, famílias e sociedade, pois o seu papel está além de interesses individuais e ideológicos, mas, antes, está pautado no bem coletivo e na constituição de um estado democrático e de direito.

Para desenvolver o percurso de pesquisa, utilizar-se-ão autores como Rousseau, Dewey e Freire, através de uma pesquisa bibliográfica de cunho hermenêutico. Assim, está dividido em duas partes: na primeira, aborda uma investigação sobre a política como constituidora do humano e, na segunda, pauta desafios à educação no que tange à relação entre educação e política e a função docente. Dessa forma, busca desvelar a lacuna da formação política e apontar para soluções plausíveis e práticas.

SOBRE A RELAÇÃO ENTRE POLÍTICA E EDUCAÇÃO

“O homem é a única criatura que precisa ser educada”, aponta Kant (2006). Em sua obra *Sobre a pedagogia*, Immanuel Kant estabelece a necessidade de formar o ser humano para ele ser “humano”, ou seja, para poder viver em sociedade. Aparentemente essa ideia parece remeter a um simples olhar antropológico, contudo, não é preciso avançar muitas linhas em sua obra para descobrir que ele está apontando para um caminho mais profundo: a necessidade do constrangimento pela educação, para que o indivíduo perceba a resistência da sociedade na construção de sua autonomia.

Logo, educar não é simplesmente “humanizar” (instrumentalizar o ser), mas apontar para o fato de que a humanidade vive em coletividade, a qual pressupõe sempre uma insistência sobre os indivíduos para que compreenda as estruturas sociais já estabelecidas, sendo capaz de autolegislar-se. Humanizar o humano é, para Kant, também, prepará-lo para a autonomia, encaminhá-lo para a constituição de sua maioria, para a resistência às estruturas dominantes. Por isso, em seu terceiro estágio³ educativo, a formação possui um foco moral, não no sentido apenas externo, mas interno, ou seja, do ser que sabe e busca se controlar e conduzir a si mesmo, constituindo-se em alguém livre capaz de tomar boas decisões. Por isso,

O plano de educação de Kant foi, então, em última instância, cosmopolita e orientado à realização de uma sociedade com o máximo possível de liberdade. Educação e formação valem para o Kant esclarecido (iluminista) como caminho decisivo para alcançar este objetivo político (HERMENAU, 2024, p.120).

3 Kant separa a educação entre “cuidado” (*Wartung*), “disciplina” (*Disziplin*) e “instrução” - ou formação - (*Unterweisung*).

Mas por que voltar ao princípio kantiano para iniciar esta reflexão sobre o núcleo formativo necessário na formação de educadores? Justamente em razão de que o núcleo formativo de um projeto de formação requer um ponto de partida (ou seja, o diagnóstico de onde os educandos estão) e a clareza de um ponto de chegada. Kant, por sua vez, apresenta ambos: o ponto de partida: necessidade de humanização (sem que isso signifique instrumentalização); e o ponto de chegada: formação moral para que o indivíduo não só saiba viver em sociedade, como também, consiga resistir à cultura já instituída, possibilitando assim a constituição de sua autonomia.

Daí a tarefa singular do educador, que, através da arte e ciência pedagógica, pode desencadear um processo de formação política, capaz de despertar as faculdades humanas em toda sua extensão e de mobilizar os sujeitos a compreender o “ethos” no qual vivem. Em que consiste, entretanto, essa formação política? Aliás, o que significa política? Recorremos à definição do conceito atribuído por Mora (1994, p. 201),

La política se define como una actividad que comporta una actitud reflexiva. Se trata de la actividad del político, y también la de todo miembro de una sociedad en la medida en que interviene o trata de intervenir en los procesos que permiten llegar a decisiones respecto a la forma de gobierno, la estructura de gobierno, las condiciones dentro de las cuales se ejerce la libertad individual, del cumplimiento de la justicia, etc. En otras palabras, la política es la ciencia de gobernar y por lo tanto, es un elemento esencial para la comunicación, es decir, el expresar ideas, y asimismo, es primordial para el poder y el seguimiento, es decir, el gobierno.

Nessa direção, tal conceito oportuniza um olhar mais amplo sobre o significado de política, abrindo possibilidades de compreensão da relação pedagógica com a política. Normalmente, a relação entre política e pedagogia se ancora sob o prisma das reflexões sociais, mas escapa à reflexão sobre as relações burocráticas da política, que são talvez tão determinantes em um curto espaço de tempo quanto as questões reflexivas.

Já dizia Bertold Brecht, na obra *O analfabeto político*: “O pior analfabeto é o analfabeto político. Ele não ouve, não fala, nem participa dos acontecimentos políticos. Ele não sabe que o custo de vida, o preço do feijão, do peixe, da farinha, do aluguel, do sapato e do remédio dependem das decisões políticas”⁴. Diante desse verso, é possível perceber que o analfabetismo político de um indivíduo não repousa simplesmente na capacidade de conceituação do termo, mas na não compreensão do que ele significa no exercício da cidadania. Logo, entender a parte burocrática da política é igualmente importante tanto quanto a reflexão sobre os problemas sociais ocasionados pela má política.

4 Brecht, B. O analfabeto político.

Sem a compreensão do que consiste a política e os fazeres políticos que perpassam, desde parlamento, a estrutura do governo, as relações de força, a composição política, os quadros de interesses, e outras funções “burocráticas”, não se compreende aquilo que afeta direta e indiretamente toda a vida social e pessoal. Sem um alargamento da capacidade reflexiva e simbólica sobre a política – e aquilo que a compõe –, não se compreende o “porquê” e o “como” ela influencia diretamente a formação humana e, conseqüentemente, a ideia de sociedade, nação e cidadania.

Diante disso, entendendo a compreensão política de Kant e o reforço apontado através do poema de Brecht, é possível apontar com segurança que: quando não se compreende política, também não se pode ensiná-la – entendendo por compreensão tanto o domínio de seus significados sociais quanto burocráticos. Assim, o educador, quando define-se como *apolítico*, ou como um sujeito que não gosta de político, está transparecendo uma lacuna gigantesca em sua ação pedagógica: a impossibilidade de formar o indivíduo para sua constituição democrática atuante. Mais do que isso, as limitações desse docente certamente serão cúmplices de uma semiformação que nutre o status quo estrutural e desigual. Sua fragilidade de compreensão política fragiliza exponencialmente a capacidade de construção de maioria, autonomia e liberdade, ou seja, de superação do analfabetismo político e de uma minoridade constante na sociedade, dificultando assim o objetivo maior da formação moral dos indivíduos.

Diante da gravidade dessa análise, faz-se necessário questionar de onde viriam as lacunas constitutivas desse educador *apolítico*? Bem, para responder a essa questão, é possível voltar novamente a Kant, lembrando como ele aponta a relação da necessidade da educação na constituição de sujeitos. Ou seja, esse educador também outrora fora um educando e, possivelmente, tenha tido uma formação deficiente, a qual, diante de suas limitações, já formou cidadãos “deficientes” no âmbito político.

Com isso, o educador “analfabeto” político, atravessado pela semiformação política – no sentido que insiste Theodor Adorno –, constituído pela incapacidade de pensar a política, será certamente falho no ato de formar bem as novas gerações. Como resultado, percebe-se que sua problematização tenha restado particularmente em ideias ou idealismos, não incidindo em sua formação numa escuta ativa e formativa com os sujeitos que são afetados pela política, bem como, dos sentidos que esses podem tomar decisões políticas. Em outras palavras, a falha formação do educador para com seus educandos se baliza, na maioria dos casos, na própria formação falha que recebeu, e sobre a qual não conseguiu sobressair-se.

O grande problema disso está no fato de que, sendo o educador um ser formador das novas gerações, estas estarão à margem das discussões sociais. Mais

do que isso, o próprio educador está à margem dos problemas, tornando-se uma simples “peça” de engrenagem, uma ferramenta instrumentalizada pelo status quo.

SOBRE A FORMAÇÃO PARA A POLÍTICA

Se, na parte anterior, ocupou-se em pontuar o objetivo da educação, a importância da formação política e a fragilidade da compreensão sobre a dimensão política, nesta parte o foco da análise volta-se para os desafios à educação no que tange à relação entre educação e política e a função docente, como, por exemplo, qual deve ser a postura formativa de nossos educadores, bem como, o que se espera que o educador possa entregar à sociedade pela educação.

Para iniciar esta caminhada, é possível recuperar Jean Jacques Rousseau, em sua obra *Emílio*, particularmente no livro V, no qual se observa que o personagem principal encontra-se com sua companheira, Narra Rousseau. A viagem descrita tinha como objetivo a instrução para a vida de homem e de cidadão. Esse processo, por isso, visava compreender em que terra o protagonista viveria seus dias com sua esposa, na busca de evitar um país com “um governo violento, uma religião perseguidora” (ROUSSEAU, 1973, p. 538). Nesse momento, seu preceptor se coloca como a desvencilhar as ilusões de Emílio, expondo os princípios do direito político e uma série de considerações sobre a organização da sociedade, como o princípio da vontade geral⁵.

Não interessa fazer aqui uma incursão em todos os pormenores da obra, mas, singularmente, recuperar a função e finalidade do preceptor para poder trabalhar com seu discípulo Emílio o tema da política e do governo. Afinal, o que se requer do preceptor e do discípulo para esse fim? Para Rousseau, requer-se do preceptor um domínio cultural, ou seja,

a confiança que deve ter em seu preceptor é de outra espécie; ela deve dizer respeito a autoridade da razão, à superioridade das luzes, às vantagens que o rapaz está em condições de perceber e cuja utilidade para ele sente. Uma longa experiência convenceu-o de que é amado por seu guia; e que esse guia é um homem sábio, esclarecido, que, querendo a sua felicidade, sabe o que pode proporcioná-la. [...] se o mestre se deixasse enganar como o discípulo, perderia o direito de exigir dele deferência e de lhe dar aulas. (ROUSSEAU, 2014, 343)

Em todo o livro IV, Rousseau aborda a necessidade do domínio do educador sobre as questões culturais e históricas da sociedade para poder conduzir o seu educando à capacidade de compreender a vida, o viver e a arte de governar. É importante destacar a passagem da obra que serve como sinalização: “se o mestre se deixasse enganar como o discípulo, perderia o direito de exigir dele

5 Tema que Rousseau retoma de seu Contrato Social.

deferência e de lhe dar aulas” (ROUSSEAU, 2014, p.343). Poder-se-ia dizer que, se o educador não tem o domínio do que está fazendo no processo de educação, se ele não tem clareza de seu papel de educador e não se prepara para isso, não tem a autoridade devida para ensinar.

Nessa direção, se o educador não estiver devidamente preparado e não possuir autoridade para com o educando, terá dificuldade em manifestar a autoridade necessária perante a sociedade, sendo assim, posto em dúvida com facilidade. Assim, a preparação do educador para que o educando se torne capaz de exercer sua função, não pode ser meramente técnica e instrutiva, mas mobilizadora de práticas e saberes que impulsionam à constituição de cidadãos, à vida comum, à sociabilidade, ao viver juntos. Conforme Dalbosco (2007, p. 177),

um ponto de partida indispensável para se pensar o papel social do professor, pois o resultado mais palpável e imediato dessas considerações reside na ideia de que só podemos pensar nossa prática cotidiana, quer seja profissional, quer mais amplamente social, quando alcançamos a condição de podermos romper com nossa própria cotidianidade.

Na esteira de Rousseau, o educador é aquele que amplia os olhares do mundo, auxiliando os sujeitos a situarem-se num mundo compartilhado, sociável, constituído também por outros. Pela ação do educador, o ser humano passa a compreender-se como um ser político e que faz política, de modo que educar é um horizonte de aberturas possíveis para que o sujeito seja capaz de abrir o mundo, compreendendo que a sociedade não está separada de si mesmo, uma vez que cada um não pode se constituir sem o recurso do outro, uma vez que todo ser é um ser de alteridade.

Assim como em Rousseau, encontramos caminhos similares de uma aproximação entre educação e política em John Dewey. É mister recordar que Dewey escreveu uma obra toda para designar a relação entre esses dois polos. Nela, coloca a importância da preparação de cidadãos por parte da escola: “Formar o cidadão, e não o ‘homem’, tornou-se a meta da educação” (DEWEY, 1979, p.100). É na escola que a Democracia se constitui e, para isso, o educador deve estar preparado, como nos coloca muito bem Atkinson (2017, p.10):

Para que exista a ideia de um ethos democrático verdadeiramente Deweyano, como exemplificado na sua obra Democracia e Educação, os futuros professores devem ser expostos a teorias e práticas que estendam a sua inteligência social para além de imposições ideológicas predeterminadas. Só então a formação de professores, a educação pública e o processo educativo mais amplo poderão agir como uma força democratizante para combater o neoliberalismo e o neoconservadorismo. (tradução nossa).⁶

6 “If the idea of a truly Deweyan democratic ethos is to exist, as exemplified in his work

Dessa forma, parece ficar mais claro que a formação para o processo democrático precisa estar atrelada a uma formação dos próprios educadores primeiramente. É a partir de uma base concreta, da exposição às teorias e práticas que os educadores poderão desenvolver sua inteligência social e, assim, aflorá-la para seus educandos. Como enfatiza Dewey (1979, p. 222), “o caminho mais direto para os principiantes se iniciarem na ciência do governo e em economia política e instrução cívica, encontra-se no conhecimento do papel e da função das ocupações industriais na vida social”. Ou seja, reconhecer a construção política do chão onde se está pisando.

É a compreensão do lugar no mundo que faculta aos sujeitos qualificarem suas experiências e a enriquecerem constantemente. Aliás, ainda segundo Dewey (1979, p. 315), a meta da educação não é conservar a ciência como um estudo da natureza separado da literatura, considerada como registro escrito dos interesses humanos, mas “criar a mútua fecundação das ciências naturais e das várias disciplinas humanas como a história, a literatura, a economia política e a política”. Educar para a política é educar para a uma qualificação da formação humana e, conseqüentemente, da experiência formativa.

Olhando para esse viés, não há como esquecer da ação e das reflexões de Paulo Freire sobre a relação política e educação. Freire não só participava ativamente da política, como intensificava o debate sobre essa relação, realçando sempre a necessária ação política do educador, até porque Freire denuncia que o status quo percebe a lacuna de formação dos educadores e por isso não se preocupa tanto com uma ação que é vazia:

A burguesia nacional reconhece os limites da conscientização que são os limites da própria consciência. E aqui ela tem razão: uma conscientização que partisse apenas do educador, limitada ao campo escolar, é insuficiente para operar uma verdadeira mudança social. A educação, e o papel do educador não são só isso. Se houve tempo em que o papel do pedagogo parecia ser este, hoje, o educador, o intelectual engajado, cimentado com o oprimido, não pode limitar-se a conscientizar dentro da sala de aula. Deverá aprender a se conscientizar com a massa (FREIRE, 1979, p. 5).

Dessa passagem é importante compreender duas coisas: primeiro, que a burguesia reconhece a limitação dos educadores e, traduzindo essa fala para o momento em que vivemos, é possível apontar que a burguesia percebe a limitação da compreensão política dos educadores, até porque a desarticulação, em termos de greve e outras circunstâncias, é visível, bem como, o apoio de

Democracy and Education, future teachers must be exposed to theories and practices that extend their social intelligence beyond predetermined ideological impositions. Only then can teacher education, public education, and the larger educative process act as a democratizing force to counter neoliberalism and neoconservatism”.

educadores a pautas e discursos fascistas cresce cada vez mais. Ou seja, é tão visível a limitação política dos educadores que, mesmo oprimidos em condições financeiras, estruturais e morais em sua profissão, a burguesia ousa utilizá-los como massa de manobra.

Por isso, o segundo ponto a analisar na passagem de Freire é que não se pode limitar-se a conscientizar o educador dentro da sala de aula, ele deverá aprender a se conscientizar com a massa. Ao avançar na interpretação literal dessa frase, é possível compreender que: não basta falar sobre política, é preciso incentivar os futuros educadores a praticar a política, junto com a massa.

Em Freire, o processo de transformação não se desvincula do processo de autotransformação. É assim com a ideia de liberdade e também com a ideia de política, visto que o mundo e o ser “estão sendo”, não há completude. O ser educador é alguém que vive “uma relação dialética entre os condicionamentos e sua liberdade” (FREIRE, 1987, p. 51), que é a ação e a reflexão sobre a ação de si sobre o mundo e do mundo sobre si, de si sobre as relações políticas (em seu ser cidadão) e das relações políticas sobre si (nas relações de força e poder). Freire (2021, p. 54-55), na obra *Política e Educação* ressalta:

A compreensão dos limites da prática educativa demanda indiscutivelmente a clareza política dos educadores com relação a seu projeto. Demanda que o educador assuma a politicidade de sua prática. Não basta dizer que a educação é um ato político assim como não basta dizer que o ato político é também educativo. É preciso assumir realmente a politicidade da educação. Não posso pensar-me progressista se entendo o espaço da escola como algo meio neutro, com pouco ou quase nada a ver com a luta de classes, em que os alunos são vistos apenas como aprendizes de certos objetos de conhecimento aos quais empresto um poder mágico. Não posso reconhecer os limites da prática educativo-política em que me envolvo se não sei, se não estou claro em face de a favor de quem pratico. O a favor de quem pratico me situa num certo ângulo, que é de classe, em que diviso o contra quem pratico e, necessariamente, o por que pratico, isto é, o próprio sonho, o tipo de sociedade de cuja invenção gostaria de participar.

Diante de tais constatações, é possível perceber que a formação política do educador é essencial para que haja possibilidade de uma formação política nas escolas, bem como, para que haja uma consciência do educador no momento da reflexão frente aos questionamentos de famílias e segmentos diversos da comunidade sobre o papel político do educador, como também, sobre as temáticas “políticas” abordadas em sala de aula.

É justamente pela formação política e pelo entendimento do papel de cidadão de cada professor que é possível expressar à comunidade escolar o sentido da ação pedagógica do educador, não como uma mera “instrumentalização do ser”, mas, também, e principalmente, como enfrentamento das resistências e

problemas que a sociedade já atravessa. Assim, a consciência política consegue sobressair-se da consciência ideológica no momento em que é possível, pela própria conscientização docente, perceber a capacidade de compreender as diferenças, os papéis, os caminhos e as ações possíveis e necessárias (burocráticas ou não) para constituir a autonomia e a emancipação dos educandos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste breve trabalho buscou-se analisar a dificuldade dos educadores em posicionar-se frente aos contínuos questionamentos da sociedade sobre seu fazer pedagógico. Para tanto, por uma caminhada hermenêutica, partiu-se da análise da função dupla da educação na constituição dos indivíduos, passando por autores como Rousseau, Dewey e Freire, para demonstrar a profundidade da relação entre educação e política. Em seguida, buscou-se demonstrar como essa dificuldade está estritamente arraigada à semiformação dos educadores.

É mister lembrar que o educador é um ser que forma, mas que outrora já foi formado. Logo, é crucial uma formação política que leve o educando da área de licenciatura a conhecer e interpretar a sociedade, constituindo, assim, uma base de conhecimento que lhe permita ter o acúmulo cultural necessário para a constituição de boas e saudáveis relações políticas e sociais.

Da mesma forma, é possível intuir que educar-se politicamente e para a política é um desafio de primeira ordem para a educação e para os processos educativos. Afinal, é no político que o ser humano tece sua narrativa, constitui suas histórias e elabora suas experiências. O educador, por sua vez, encontra nesse ínterim um papel fundamental: o de iniciar o outro no mundo da política, pois é no encontro com o outro que se tece o reconhecimento de si.

Portanto, as experiências formativas dos educadores devem estar sempre atreladas a uma discussão coletiva, uma consciência política, por assim dizer, a partir da qual um dos princípios basilares da formação seja justamente a formação política. Isso significa que não se trata apenas de menções políticas em espaços das disciplinas, mas de problematizar a função política como constituinte das relações humanas e sociais. Por isso, urge uma formação prática, específica, capaz de facultar ao educador condições e capacidades para compreender os conceitos políticos, suas nuances e, principalmente, seu papel político na construção e conscientização da sociedade.

Dessa maneira, ficará mais claro ao educador que toda a educação é um ato político, e que tal ato precisa estar presente de modo claro em suas ações políticas, não simbolizando isso uma educação ideológica, mas, antes, uma educação reflexiva e moral. Moral no sentido de que cabe à educação não uma simples instrumentalização do ser enquanto ser, mas a disponibilização

de ferramentas para a resistência social e para a construção de sua própria autonomia, ou da maioria, como o próprio Kant mencionaria, como também emancipação, à luz de Freire.

REFERÊNCIAS

Atkinson, J. C. (2017). Countering the Neos: **Dewey and a Democratic Ethos in Teacher Education**. *Democracy and Education*, 25 (2), Article 2. Available at: <https://democracyeducationjournal.org/home/vol25/iss2/2>.

BRECHT, B. **Poemas - 1913-1956**. São Paulo: Brasiliense, 1987.

DALBOSCO, Cláudio Almir. **Pedagogia filosófica: cercanias de um diálogo**. São Paulo: Paulinas, 2007.

DEWEY, John. **Democracia e educação: Introdução à Filosofia da educação**. Companhia Editora Nacional, 1979.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Política e Educação**. 8ª Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

HERMENAU, F. **No fundo, educamos desde sempre para um mundo saído de seus eixos: sobre a relação entre política e educação em Immanuel Kant e Hannah Arendt**. *Revista Espaço Pedagógico*, [S. l.], v. 8, n. 1, p. 119-126, 2023. DOI: 10.5335/rep.v8i1.14631. Disponível em: <https://seer.upf.br/index.php/rep/article/view/14631>. Acesso em: 29 maio. 2024.

KANT, Immanuel. **Sobre a Pedagogia**. Piracicaba, SP: Editora UNIMED, 2006.

MORA, José Ferrater. **Diccionario de Filosofia - Tomo III**. Madrid: Editorial Ariel, 1994.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Emílio ou Da educação**. São Paulo: Martins Fontes, 2014.

CENTRALIDADE E FUNÇÕES DO TRABALHO DOCENTE: MANIFESTAÇÕES E IMPLICAÇÕES PARA A SUBJETIVIDADE E A SAÚDE NA CULTURA VIRTUAL

Gabriela Mendes Pereira Nascimento¹

Sálua Cecílio²

1. CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O trabalho é primordial na vida dos indivíduos, visto que é por ele que, ao longo da história, o indivíduo se humaniza, domina e transforma a natureza, a favor de suas necessidades. Nos últimos decênios, em decorrência do avanço tecnológico e suas relações com a reestruturação produtiva, o avanço da globalização e com a pandemia da Covid-19, o trabalho tem ocupado um espaço cada vez mais-ampliado na vida dos docentes, levando-os, até mesmo a executar tarefas para as quais não foram contratados. Isso tem gerado a organização de toda sua vida em torno do trabalho.

Nesse sentido, esta pesquisa tem como objeto a centralidade e as funções do trabalho docente e suas implicações para a subjetividade e a saúde na cultura virtual. O objetivo geral é, a partir da produção científica mapeada, descrever os conteúdos e tendências teóricas predominantes na literatura sobre a centralidade do trabalho e as repercussões daí advindas para a subjetividade e a saúde de professores do ensino superior, em suas relações com a cultura virtual, modalidades e formatos de ensino. Outros objetivos são: distinguir a função psicológica do trabalho docente e seu papel para a manutenção da saúde de professores e examinar a influência da cultura virtual no aparecimento de modalidades e formatos do trabalho docente.

Este capítulo consiste na análise do lugar do trabalho na vida dos professores, considerando-se o contexto da pandemia da COVID-19 e da globalização que tem afetado a organização dos processos produtivos, impondo

1 Graduada do Curso de Psicologia pela Universidade de Uberaba (UNIUBE). E-mail: gabriela_mendes@edu.uniube.br.

2 Doutora em Sociologia pela Universidade de São Paulo (USP). E-mail: Salua.cecilio@uniube.br.

ritmos e estabelecendo metas que têm exigido aumento da disponibilidade e dedicação de quem trabalha, para que sejam alcançados os resultados esperados. Nesse sentido, seguem dados do mapeamento da literatura organizados em categorias temáticas e os principais pontos investigados nelas distribuídos, a exemplo de: centralidade do trabalho; função psicológica; trabalho docente remoto; subjetividade; pandemia e saúde mental.

Referente à centralidade do trabalho na vida dos indivíduos, vale ressaltar que, conforme Kim, Campbell, Shepherd e Kay (2019, p. 01), atualmente, o trabalho tem ocupado o espaço que as relações amorosas um dia ocuparam. Se antes as pessoas depositavam no amor e na busca pela felicidade a necessidade e o desejo de se preencher, hoje, cada vez mais, o trabalho tem ocupado esse espaço e preenchido o lugar onde se busca realização e sobrevivência. O trabalho é fundamental na vida das pessoas, visto que é por ele que, ao longo da história, o indivíduo se humaniza, domina e transforma a natureza a favor de suas necessidades.

De acordo com Clot (2007, p. 08), “o trabalho é uma base que mantém o sujeito no homem”, visto que é a atividade mais transpessoal possível e é ela que constitui as pessoas. Dessa forma, pode-se considerar o trabalho como uma função psicológica, social e historicamente construída. Conforme Clot (2007, p. 18) “o trabalho só preenche sua função psicológica para o sujeito se lhe permite entrar num mundo social cujas regras sejam tais que ele possa ater-se a elas”. Portanto, para dar-lhe um corpo vivo, o trabalho deixa cada um diante de si mesmo e pode, desse modo, favorecer ao o desenvolvimento daquilo que o define com tal.

Diante disso, nota-se que o trabalho faz parte da condição humana e nos diferencia de outros animais, visto que é uma atividade intencional de transformação do ambiente e do próprio sujeito. Segundo Antunes (2003) apud Nunes; Gonçalves; Torga, (2022, p. 02), o trabalho “constitui-se como um dos valores fundamentais do ser humano e exerce importante papel para a autorrealização e a subjetividade, bem como contribui para o desenvolvimento da identidade e dos processos de socialização”. Ademais, a forma como os indivíduos compreendem e conceituam a própria atividade laboral modifica-se de acordo com suas vivências e percepções.

A profissão e o “ser” docente são construídos e modificados ao longo de suas trajetórias, sendo influenciados por fatores contextuais que favorecem a incidência de sentidos positivos, neutros e/ou negativos do trabalho. Observa-se nos últimos anos, principalmente com a pandemia que intensificou os modelos de ensino remoto e híbrido, que as atividades laborais dos docentes mudaram consideravelmente e passaram a englobar múltiplas tarefas para além do ensino, tais como a pesquisa, a extensão, a orientação e as de natureza administrativa,

[...] somados a isso, outros afazeres de líder, de gestor, de pesquisador, de docente são incorporados, incluindo tarefas administrativas, elaboração de *workpapers*, participação em reuniões, planejamento de orçamento, lidar com gestores, direcionar discentes professores e *staff* não acadêmico, continuar com uma agenda de pesquisa, além de direcionar algum tempo para relações públicas e externas com a sociedade. (Nunes; Gonçalves; Torga, 2022, p. 07)

Nesse cenário, pelo mapeamento da literatura, foi possível constatar que os docentes se depararam com novas exigências que repercutiram em sua rotina social e laboral, em virtude do aumento da carga horária, do ritmo e da diversidade do trabalho. Também, evidenciou-se, que esses profissionais foram afetados em aspectos financeiros, afetivos e motivacionais. As novas exigências educacionais intensificaram a precarização da atividade docente, dado que levaram a um aumento da carga horária online involuntária, que requereu dos professores estar conectado e envolvido com suas atividades por um período de tempo muito maior e sem remuneração prevista. Segundo Santos, Silva e Belmonte (2021, p. 06) “este modelo de ensino impacta não apenas nas dimensões financeiras, afetivas e éticas dos docentes, como também nas dimensões motivacionais, levando ao desânimo, à depressão, à ansiedade e à exaustão”.

Além dessas consequências, e a partir do indicado nas produções identificadas e selecionadas, o trabalho pode gerar sentimentos de prazer ou desprazer, favorecendo a saúde ou a doença, ou seja, embora o trabalho possa dar sentido e promover a autorrealização, o sofrimento e o adoecimento também são inerentes à atividade laboral, como é observável por e em grande parte dos professores nos dias atuais, já que as atividades desenvolvidas estão, cada vez mais, acompanhadas pelas exigências de qualidade e produtividade, pelo desgaste interpessoal com superiores e alunos e pela pressão por desempenho e qualidade.

Diante disso, compreende-se que o trabalho é vital para a vida humana, mas, quando realizado em situações extremamente exaustivas e pressionadoras, pode produzir um adoecimento de ordem psicossomática, patologias psíquicas e, até mesmo, adoecimentos e sintomas físicos. Segundo Freitas, Cardoso, Muniz, Reis e Araújo (2021, p. 01) está sendo comum observar nos professores “crises de ansiedade, mau humor, transtornos mentais comuns e qualidade do sono ruim”. Nota-se que a pandemia remodelou as formas de exercer o ofício docente. O trabalho, transferido para a casa, se sobrepôs às atividades domésticas e familiares, produzindo consequências à saúde docente que, mesmo pouco conhecidas, são alarmantes.

Para tanto, a metodologia da pesquisa incluiu a leitura e fichamento da parte I do livro “A função psicológica do Trabalho” de Yves Clot; além de outros outros livros e/ou artigos que foram selecionados e estão nas referências no final desse relatório. Além disso, também foi feito um levantamento de produções na forma de

artigos por meio de consulta às bases de dados SciELO, BVS e LILACS, nos últimos 3 anos (2020 – 2022) com os descritores: “trabalho docente and subjetividade”; “trabalho docente and função psicossocial”; “trabalho docente and saúde mental”; “trabalho mental and centralidade”; “trabalho docente and modalidades de ensino”, tendo em vista a revisão e o mapeamento da literatura, de forma a descrever os principais conteúdos: centralidade do trabalho e repercussões para a subjetividade e saúde de professores e a função psicológica do trabalho docente.

2. CONTEÚDOS E TENDÊNCIAS TEÓRICAS SOBRE A CENTRALIDADE DO TRABALHO E REPERCUSSÕES PARA A SUBJETIVIDADE E SAÚDE DE PROFESSORES

Como se pôde observar com a leitura do “A função psicológica do trabalho” (Yves Clot, 2007) e o levantamento da literatura, na forma de artigos, o trabalho na vida dos docentes tem sido, cada vez mais, tendo uma centralidade e constância na vida dos docentes. Mais recentemente, de 2020 a 2022, em decorrência da pandemia da Covid-19, o ensino remoto foi implementado em muitas escolas do Brasil, para garantir o isolamento e o distanciamento social e manter as aulas e atividades didáticas. Segundo Troitinho, Silva, Santos e Maximino (2021; p. 15), em muitas situações, os professores realizaram atividades que descaracterizam sua identidade docente e conflitam com atividades domésticas, intensificando o mal-estar, sofrimento e adoecimento e interferindo em sua subjetividade.

Dessa forma, notou-se nos estudos e materiais selecionados sobre a centralidade do trabalho e repercussões para a subjetividade e a saúde dos professores que relacionar trabalho e psicologia no final desse século é enfrentar um duplo problema. Isso porque, por um lado, há inúmeras transformações do próprio trabalho na sociedade e na vida pessoal. A própria pandemia trouxe inúmeras transformações nas atividades laborais e domésticas dos professores, impactando na saúde física e mental dos mesmos. Por outro, existe um conjunto das contribuições da psicologia em termos de análise do trabalho.

Clot (2007) deixa explícito, em seus escritos, que não se cultiva a ilusão de uma unificação possível de linhas de pesquisas existentes. Portanto, a ideia é simples: “cada corrente teórica merece ser compreendida, testada em relação às outras e validada” (Clot, 2007, p. 11). Assim, compreende-se a necessidade de analisar todas as correntes teóricas psicológicas que buscam estudar os impactos do trabalho na vida das pessoas, visto que todas contribuem nos estudos dessa temática que está em constantes transformações.

Uma tendência teórica presente nos estudos de Clot, sobre centralidade e função psicológica do trabalho, é a psicologia ergonômica, um campo que estuda a adaptação do trabalho ao homem, ou mais precisamente como a “aplicação

de conhecimentos científicos relativos ao homem é necessária para conceber máquinas, ferramentas e dispositivos que possam ser utilizados com o máximo de conforto, segurança e eficácia” (Wisner, 1987, p. 19).

Além da psicologia ergonômica, a psicopatologia do trabalho também teve alguns estudos voltados para a centralidade do trabalho. Segundo Clot, essa corrente teórica soube atrair nossa atenção para as alienações vividas no trabalho, já que o trabalho quando não dedicado ao interesse da humanidade, e sim de um grupo específico, torna-se alienado. Assim, o “indivíduo perde sua liberdade e humanidade, torna-se apenas força de trabalho e é transformado em coisa” (Clot, 2007, p.15).

A psicologia psicodinâmica do trabalho, outra corrente teórica importante para esse estudo, considera a relação entre o sujeito e a organização do trabalho como determinante do sofrimento mental e a liberdade do trabalhador como condição necessária à sua saúde psíquica. Portanto, a condição de prazer está relacionada ao enfrentamento das restrições impostas pela organização, que causa instabilidade psicológica. Por outro lado, os problemas no enfrentamento do sofrimento acontecem quando o desejo da produção vence o desejo do trabalhador, ou seja, o sofrimento patogênico ocorre quando a relação do sujeito com a organização do trabalho é bloqueada.

A psicologia social, por seu lado, formula as mais expressas reservas sobre a centralidade do trabalho em psicologia a qual, ao mesmo tempo em que postula uma posição central para o trabalho na sociedade vigente e em seu dinamismo social, é criticada em relação à sociedade do trabalho vigente e negativa em relação à tendência evolutiva da mesma; tendência dominada pelo processo de acumulação capitalista que aliena os homens do próprio processo de reprodução material de sua vida.

Por fim, uma última corrente identificada nos materiais selecionados foi a fenomenologia que busca fazer uma reflexão sobre a experiência subjetiva e intersubjetiva dos professores na interface da cultura digital, principalmente nos últimos anos. A compreensão fenomenológica sobre as vivências híbridas humana-digital contribui para a não naturalização da psique e para a legitimação de seus novos aparecimentos, enquanto um centro de ações reais e potenciais o que, por sua vez, ressoa no campo do cuidado à saúde mental. Segundo Silva e Morujão (2021, p.24) “o fenômeno online que ocorre no mundo da vida afeta a compreensão de si mesmo e da relação com o outro, na medida em que interfere, de modo particular, nas dimensões culturais e na possibilidade de novas percepções individuais sobre o mundo”.

Diante da análise dessas correntes teóricas, destaca-se que o trabalho não é uma atividade entre outras, exerce na vida pessoal uma função psicológica específica, visto que é capaz de transformar o homem em suas atitudes e ações.

Assim, é importante ressaltar que, conforme Clot (2007, p.18): “[...] o trabalho só preenche sua função psicológica para o sujeito se lhe permite entrar num mundo social cujas regras sejam tais que ele possa ater-se a elas”. Portanto, para dar-lhe um corpo vivo, o trabalho deixa cada pessoa diante de si mesma.

3. FUNÇÃO PSICOLÓGICA DO TRABALHO DOCENTE E SEU PAPEL PARA A MANUTENÇÃO DA SAÚDE DE PROFESSORES

O trabalho sempre é central e ocupa um lugar na vida pessoal e social de todos que trabalham. Tem uma função única. Atualmente, nota-se que o trabalho toma o lugar de objeto no qual os homens buscam autorrealização. É um objeto que caracteriza e dá identidade aos sujeitos. Dessa forma, “[...] o trabalho não é uma atividade entre outras. Exerce na vida pessoal uma função psicológica específica que se deve chegar a definir. E isso, precisamente, em virtude de ser ele uma atividade dirigida” (Clot, 2007, p. 12). Pode-se considerar o trabalho, portanto, como uma função psicológica, social e historicamente construída. Assim, vale destacar que a função do trabalho tem uma “dupla vida” (Clot, 2007, p. 09).

A vida social dessa função que realiza, ao mesmo tempo, a produção de objetos e de serviços e a produção de trocas sociais que dão aos primeiros seu valor numa determinada sociedade, remetendo aos conceitos, desenvolvidos por Marx (1988), de “valor de uso”, produtos com capacidade de satisfazer as necessidades humanas, se relacionando à utilidade do produto ao modo de vida dos sujeitos ali inseridos; e “valor de troca”, pautado no lucro gerado para quem compra o trabalho de alguém e dele extrai valor. Dessa forma, a centralidade do uso é sobreposta pelo trabalho humano, compreendido como a fonte de valor de troca. Nesse caso, é a quantidade de trabalho dedicada ao produto que irá definir seu valor de troca.

Já a vida psicológica é um recurso para o desenvolvimento dos sujeitos, visto que ao chegar em sua atividade individual e coletiva e torná-la sua, o homem se apropria dela, e consegue participar do desenvolvimento dessa função social. Segundo Gondim (2014, p.8), “[...] a função psicológica parte de uma compreensão histórica acerca de como, de atividade marginal e exterior, o trabalho se torna central na constituição da pessoa, desempenhando uma função psicológica (de mediação) específica”.

Desde a década de 1990, em decorrência do avanço tecnológico e suas relações com a reestruturação produtiva e o processo de globalização da economia, o trabalho na vida dos professores tem sido, cada vez mais, presente. Mais recentemente, em virtude da pandemia do Coronavírus, o ensino remoto foi desenvolvido em muitas escolas do Brasil, para manter as aulas e atividades

didáticas. Os professores se depararam com novas exigências que repercutiram em sua rotina social e laboral, em virtude do aumento da carga horária, do ritmo e diversidade de atividades laborais.

Conforme Pinho, Freitas, Cardoso, Silva e Reis (2021, p. 02), na pandemia, muitos professores relataram alterações no contrato de trabalho e aumento da jornada laboral. O ambiente domiciliar e os equipamentos tinham baixo nível de adequação ao trabalho remoto: espaço físico, mobiliário, nível de ruído, computadores e internet banda larga. Segundo uma pesquisa feita pelos autores já mencionados, entre as mulheres, 42,3% referiram sobrecarga doméstica alta; entre os homens, 17,4%. As mulheres apresentaram situação de saúde preocupante, destacando-se crises de ansiedade (53,7%), mau humor (78,0%), transtornos mentais comuns (69,0%) e qualidade do sono ruim (84,6%). Assim, observa-se que a pandemia remodelou as formas de exercer o ofício docente. O trabalho, transferido para a casa, se sobrepôs às atividades domésticas e familiares, produzindo consequências à saúde docente.

A síndrome de Burnout é uma doença muito presente na profissão docente. Essa envolve aspectos individuais e os relacionados ao ambiente de trabalho. Complexa e multidimensional, a síndrome é caracterizada por estresse laboral crônico e exaustão emocional prolongada, podendo surgir em dias e até mesmo em anos de sofrimento emocional.

Essa síndrome, também conhecida como “síndrome do esgotamento profissional”, é um distúrbio psíquico causado pela exaustão extrema, sempre relacionada ao trabalho de um indivíduo e afeta quase todas as facetas da vida de um indivíduo. É o resultado direto do acúmulo excessivo de estresse, de tensão emocional e de trabalho e é bastante comum em profissionais que trabalham sob pressão constante, como os docentes.

Toda essa pressão, ansiedade e nervosismo resultam em uma depressão profunda, que precisa de acompanhamento profissional constante. É importante entender que a síndrome de burnout é um distúrbio emocional, que envolve primariamente a saúde mental, mas que, a longo prazo, pode trazer até mesmo sintomas físicos ao paciente.

4. INFLUÊNCIA DA CULTURA VIRTUAL NO APARECIMENTO DE MODALIDADES E FORMATOS DO TRABALHO DOCENTE

A pandemia de Covid-19, declarada pela Organização Mundial da Saúde em 2020, impactou os modos de vida em todo o mundo. Trata-se de uma mobilização internacional ao redor de um mesmo problema: combater o SARS-CoV-2, nome científico para o novo coronavírus. A doença impactou os brasileiros, que passaram a conviver com o medo de contaminação, desabastecimento de

alimentos, atraso no pagamento das contas, além de vivenciar o constante conflito entre o negacionismo da ciência e as recomendações médico-científicas voltadas ao isolamento social, uso de máscaras, higienização das mãos, fechamento do comércio e de escolas.

O mês de março de 2020 entrou para a história de professores e alunos pela anormalidade: aulas suspensas por tempo indeterminado e a dúvida sobre como seria o ano letivo. Nesse momento, instaurou-se uma crise diante do quadro pandêmico e diversas perguntas foram feitas quanto ao universo escolar. A nova crise que se instalou na educação trouxe incerteza, estresse e a necessidade por uma resposta urgente para enfrentar a pressão pela continuidade das aulas.

A modalidade de ensino a distância (EaD) não é nova no Brasil. Com a ampliação do acesso à internet e inclusão da banda larga em parte do território nacional, a EaD foi utilizada para ofertar cursos de graduação. Embora essa modalidade exista há quase um século no Brasil, identifica-se a precariedade de sua implementação frente às grandes dimensões territoriais e ineficiência na articulação das redes geográficas de comunicação em regiões distantes das metrópoles (Corrêa, 2007). Ademais, não se trata de transmitir conteúdos, mas de permitir um processo de ensino-aprendizagem que favoreça a construção de conhecimentos (Cordeiro, 2007) e o desenvolvimento de sujeitos autônomos.

A despeito do tempo de experiências vinculadas à EaD, a pandemia evidenciou um completo despreparo por parte do Ministério da Educação, das Secretarias Municipais e Estaduais, bem como das escolas públicas e privadas (Cunha, Silva e Silva, 2020).

Tal condição ofereceu a conjuntura necessária para a atuação de grandes corporações transnacionais, como o *Google* e a *Microsoft*, de startups como o *Zoom*, além de projetos experimentais de grupos nacionais atuantes na educação privada, que fazem da pandemia um laboratório para a comercialização de soluções tecnológicas voltadas à educação. (FARIAS; SILVA, 2021, p. 14)

A situação emergencial causada pela pandemia também desvelou a burocratização do sistema educacional e sua lentidão em reagir às situações de crise que, por sua vez, desconsideram as dimensões materiais e imateriais, além da perspectiva do professor e os resultados para os estudantes.

Com a implementação do ensino remoto, ficou explícito que a dinâmica estabelecida entre escola, professores e estudantes está muito aquém do ideal (Marques, 2020). Mesmo se os professores tivessem recebido formação para a modalidade remota e acesso a computadores e internet rápida, haveria dificuldade de adaptação dos estudantes, que ressentem da ausência de contato físico com colegas e professores, no espaço da escola e, portanto, sentem-se desmotivados para as aulas remotas. Não por acaso, a EaD foi desenhada para estudantes adultos e não

para crianças e, ainda assim, estabelece a obrigatoriedade dos encontros presenciais, reforçando a importância da interação pessoal entre professores e estudantes.

Assim, observa-se que a mudança drástica da aula no formato presencial - no espaço da escola - para o formato online, sem interação, contato físico ou possibilidade de tentar ler no olhar e na linguagem corporal o que os estudantes pensam ou sentem, gerou uma sensação de impotência nos professores, pela dificuldade em transformar, emergencialmente, uma plataforma digital em ambiente acolhedor e motivador e pela falta de planejamento das escolas para capacitar os profissionais sobre o uso das ferramentas disponíveis, suas funções, limites e possibilidades.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Mediante o que foi discutido, conclui-se que o homem pode ser concebido como um ser social porque trabalha. Entretanto, o trabalho não se relaciona exclusivamente ao emprego, mas como um princípio constitutivo da vida humana, da identidade das pessoas. Nesse sentido, o trabalho ocupa um papel importante na vida de todos os indivíduos, pois é responsável por manter as pessoas vivas.

Nas últimas décadas as pessoas passaram a valorizar tanto o trabalho, a se entregarem tanto às atividades laborais, que se observa uma sobrecarga muito grande sobre os indivíduos.

O trabalho docente é marcado por experiências que definem a trajetória dos estudantes e que também ressignificam a identidade profissional do professor. É um campo profissional em que a subjetividade e os afetos emergem do e no cotidiano, em relações diárias, envolvendo, na maioria das situações, indivíduos em desenvolvimento e formação, podendo em algumas situações requerer o acompanhamento de profissionais especializados. Para esta atividade profissional, é preciso contar com a mediação de um profissional tecnicamente capacitado, formado dentro de preceitos acadêmicos e principalmente contar com a capacidade humana de desenvolver a mediação, a expressão do afeto, a paciência e a fé.

Analisando o trabalho docente, em tempos de pandemia da Covid-19, e com a implantação do ensino remoto, notou-se que os professores se submeteram a atividades para as quais nem tinham sido contratados. Aliado a isso, essas atividades laborais eram sempre misturadas às domésticas, intensificando a sobrecarga, estresse, ansiedade, sofrimento e adoecimento dos docentes. Dessa maneira, ancorando nas ideias de Dejours (1987), evidencia-se a existência de um paradoxo psíquico do trabalho. Isso porque, para uns, ele é fonte de equilíbrio e traz consigo o poder de diminuir a carga psíquica; para outros, o trabalho é vivenciado como sofrimento. Assim, o questionamento que pode ser levantado frente a essa relação é: “como e o que faz o trabalho ser acolhido de maneiras diferentes por diferentes profissionais?”.

No caso dos docentes, a interpretação dada às exigências do cotidiano escolar, o estilo de cada profissional dessa área e o significado que é atribuído aos “agentes estressores” produzem os diferentes graus de sofrimento e a variedade de sintomas que afetam a saúde física e psíquica do professor.

Vale ressaltar que as rotinas que se apresentam aos professores são marcadas pela sobrecarga e pelo esforço emocional. Como tese, sustenta-se que, estes movimentos, que possuem reflexo direto na organização dos processos de trabalho que produzem graves consequências sobre a saúde dos professores, em seus aspectos físicos ou psíquicos.

REFERÊNCIAS

- CLOT, Yves. **A função psicológica do trabalho**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.
- CORDEIRO, Leonardo Zenha. **Elaboração do material videográfico: percursos possíveis**. In: CORRÊA, Juliane (Org.) Educação a distância: orientações metodológicas. Porto Alegre: Artmed, 2007.
- CORRÊA, Juliane. **Estruturação de Programas em EaD**. In: CORRÊA, Juliane (Org.) Educação a distância: orientações metodológicas. Porto Alegre: Artmed, 2007.
- CUNHA, Leonardo Ferreira Farias da; SILVA, Alcineia de Souza; SILVA, Aurênio Pereira da. **O ensino remoto no Brasil em tempos de pandemia: diálogos acerca da qualidade e do direito e acesso à educação**. Revista Com Censo: Estudos Educacionais do Distrito Federal, v. 7, n. 3, p. 27-37, ago. 2020. Disponível em: <<http://www.periodicos.se.df.gov.br/index.php/comcenso/article/view/924>>. Acesso em: 07 jul. 2021.
- DEJOURS, C. (1987). **A Loucura do Trabalho: Estudo de Psicopatologia do Trabalho**. São Paulo: Cortez.
- FARIAS, Ricardo; SILVA, Deise. **Ensino remoto emergencial: virtualização da vida e o trabalho docente precarizado**. Geografares [Online], 32, dez 2021, p. 1 -20. Disponível em: <https://journals.openedition.org/geografares/1838>. Acesso em: 22 jun. 2022.
- FREITAS, Aline; CARDOSO, Marciana; SILVA, Jéssica; REIS, Livia; MUNIZ, Caio; ARAÚJO, Tânia. **Trabalho remoto docente e saúde: repercussões das novas exigências em razão da pandemia da Covid-19**. Trabalho, Educação e Saúde, v. 19, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tes/a/fWjNP9QqhbGQ3GH3L6rjswv/?lang=pt>. Acesso em: 08 abr. 2022.
- GONDIM, Pedro. **Significados, sentidos e função psicológica do trabalho: Discutindo essa tríade conceitual e seus desafios metodológicos**. Avances en Psicología Latinoamericana, vol. 32(1), pp. 131-147. Disponível em: <http://www.scielo.org.co/pdf/apl/v32n1/v32n1a10.pdf>. Acesso em: 22 jun. 2022.
- HELENO, Camila; BORGES, Livia. **Significados atribuídos ao trabalho por**

docentes de Gestão de Recursos Humanos. Revista Brasileira de Orientação Profissional, jan.-jun. 2020, v. 21, n. 1, p. 81-93. Disponível em: <https://pesquisa.bvsalud.org/portal/resource/pt/biblio-1126082>. Acesso em: 08 abr. 2022.

KIM; CAMPBELL; SHEPHERD, S.; KAY, AC. **Compreendendo as formas contemporâneas de exploração:** As atribuições da paixão servem para legitimar o mau tratamento dos trabalhadores. *Jornal de Personalidade e Psicologia Social*, 118 (1), 121-148. <https://doi.org/10.1037/pspi0000190>.

MARQUES, Roberto. **Nesses tempos de pandemia.** In: Giramundo, Rio de Janeiro, v. 7, n. 13, P. 09-21, Jan./Jun. 2020. Disponível em file:///C:/Users/rsant_000/Downloads/3168-7813-1-PB.pdf. Acesso em: 28 jun. 2021.

MARX, Karl. **O Capital:** Crítica da economia política. Livro Primeiro: o processo de produção do capital. 5.ed. Tradução de Reginaldo Sant'ana. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 1988.

NUNES, Thiago; GONÇALVES, Júlia; TORGA, Eliana. **Precarização e Função Social:** análise dos significados do trabalho de docentes da pós-graduação. *Avaliação, Campinas; Sorocaba, SP*, v. 27, n. 01, p. 68-90, mar. 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/aval/a/gRcJ7vSfMYJGbNHL6fdJNG/?lang=pt>. Acesso em: 08 abr. 2022.

PINHO, Paloma; FREITAS, Aline; CARDOSO, Marciana; SILVA, Jéssica; REIS, Lívia; MUNIZ, Caio; ARAÚJO, Tânia. **Trabalho remoto docente e saúde:** repercussões das novas exigências em razão da pandemia da Covid-19. *Trabalho, Educação e Saúde*, v. 19, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tes/a/fWjNP9QqhbGQ3GH3L6rjswv/?lang=pt>. Acesso em: 08 abr. 2022.

SANTOS, Geórgia; SILVA, Maria; BELMONTE, Bernardo. **COVID-19:** ensino remoto emergencial e saúde mental de docentes universitários. *Rev. Bras. Saúde Mater. Infant. (Online)*, 21: 237-243, Fev. 2021. Disponível em: <https://pesquisa.bvsalud.org/portal/resource/pt/biblio-1155300>. Acesso em: 08 abr. 2022.

SILVA, Nara; MORUJÃO, Carlos. **Uma leitura fenomenológica sobre a intersubjetividade no digital/on-line.** *Rev. Latinoam. Psicopat. Fund.*, São Paulo, 24(4), 614-637, dez. 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rlpf/a/fgZ3QPzSLcm3DHp5Zt5skGL/?lang=pt>. Acesso em: 08 abr. 2022.

TROITINHO, Maria; SILVA, Ivonilce; SOUSA, Maiana; SANTOS, Adriana. **Ansiedade, afeto negativo e estresse de docentes em atividade remota durante a pandemia da Covid-19.** *Trab. Educ. Saúde (Online)*, 19: e00331162, jan. 2021. Disponível em: <https://pesquisa.bvsalud.org/portal/resource/pt/biblio-1352302>. Acesso em: 08 abr. 2022.

WISNER, Alain. **Por dentro do Trabalho.** Ergonomia: método e técnica. Trad. Flora Maria Gomide Vezzá. São Paulo: FTD/Oboré, 1987.

OS DESAFIOS DA TRANSIÇÃO PARA O ENSINO REMOTO DURANTE A PANDEMIA DO COVID-19: REPENSANDO AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

Alisson dos Santos Antunes¹

Larissa Ferreira Silva²

Marcus Vinicius Neves Araujo³

1. CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Este artigo propõe discutir a seguinte temática: os saberes e as práticas dos docentes sobre o uso das tecnologias pós-pandemia da COVID-19. A pandemia expôs desafios sem precedentes para a educação em todo o mundo, com a transição repentina do ensino presencial para o ensino remoto. Conforme argumentou Avalos (2022), os professores adaptaram rapidamente seus métodos de ensino ao ambiente virtual. Em razão do período pandêmico, não houve tempo hábil para o estudo e planejamento das aulas.

Seguindo as considerações da autora, buscamos compreender quais desafios os educadores enfrentaram durante a pandemia quanto ao uso das ferramentas tecnológicas como instrumento de ensino e aprendizagem. Para isso, desenvolvemos um questionário que buscou compreender a utilização das ferramentas tecnológicas antes, durante e após a pandemia, considerando a falta de suporte técnico disponibilizado aos docentes e o pouco tempo que tinham para aprender a dinamicidade das plataformas tecnológicas. Apesar dos desafios, a pandemia obrigou à adaptação dos meios tecnológicos por parte dos docentes e à descoberta de um novo mundo na aprendizagem digital.

1 Mestrando em Educação pela Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM); Licenciado e bacharelado em História pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU) / Instituto de Ciências Humanas do Pontal (ICH-PO). E-mail: alissonantuneshis@gmail.com.

2 Mestranda em Educação pela Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM); Bacharel em Direito pela Universidade de Uberaba (UNIUBE)/ Instituto de Direito. E-mail: larissafferreirasilva8@gmail.com.

3 Doutorando em Educação pela UFTM; Mestre em Educação e graduado em Licenciatura Plena em Geografia pela Universidade Federal do Triângulo Mineiro UFTM, Especialista em Psicopedagogia e Educação Infantil - Faculdade Venda Nova do Imigrante – FAVENI. E-mail: marcusvinicius.araujo@edu.uberabadigital.com.br.

Os educadores que já trabalhavam com ensino remoto tiveram uma transição mais fácil. No entanto, a mudança repentina gerou um grande impacto emocional nos docentes, que tiveram que se ajustar e desenvolver novas habilidades para atender às necessidades dos alunos. A pandemia também reforçou a importância de oferecer formação contínua aos docentes para que estejam preparados para enfrentar situações semelhantes no futuro e se adaptar ao mundo digital.

A pesquisa foi realizada por meio de questionários distribuídos na plataforma do *Google Forms*, em que 63 professores responderam sobre suas experiências com o uso de tecnologias antes, durante e após a pandemia. O estudo seguiu os preceitos éticos e foi concebido como um exercício motivado pelos estudos de uma disciplina na universidade, não sendo submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP). Os questionários foram divulgados nas redes sociais e através de contatos pessoais, abrangendo professores de diferentes níveis e modalidades de ensino. Posteriormente, analisamos os questionários que possuíam perguntas relacionadas ao uso de tecnologias antes, durante e pós-pandemia,

O objetivo principal da construção deste material empírico foi analisar e compreender as mudanças ocorridas no uso de plataformas digitais por parte dos professores durante e após a pandemia do COVID-19. A utilização de questionários para pesquisa na área da educação é uma prática fundamental, pois permite aos pesquisadores coletar informações de um grande número de pessoas de maneira eficiente. Com as informações obtidas por meio dos questionários, foi possível identificar tendências e padrões que podem ser utilizados para desenvolver estratégias de ensino mais eficazes e adaptadas às necessidades do espaço escolar. Dessa forma, o uso de questionários na pesquisa em educação é um recurso valioso para aprimorar e construir de forma coletiva possíveis soluções para os problemas educacionais.

2. O IMPACTO DA PANDEMIA NOS SABERES E PRÁTICAS DOS (AS) PROFESSORES (AS)

Durante o XXI Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE) em 2022, sediado pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU), as pesquisadoras Maria Assunção Flores⁴ e Beatrice Avalos⁵ contribuíram com palestras que estão disponíveis na plataforma *YouTube*. Flores afirma que

4 Professora Associada com Agregação na Universidade do Minho. Doutorada em Educação na Universidade de Nottingham, Reino Unido e visiting scholar na Universidade de Cambridge e na Universidade de Glasgow.

5 Professor Universidade do Chile, programa Interdisciplinar de Pesquisa em Educação, PIIIE.

a pandemia do COVID-19 trouxe grandes desafios para a educação em todo o mundo, com a rápida transição do ensino presencial para o ensino remoto. As salas de aula foram improvisadas em casas e novas experiências foram desenvolvidas pelos professores para adaptar seus métodos de ensino ao novo ambiente virtual. No entanto, a ausência de planejamento e experiência com o ensino remoto trouxe dificuldades no aprendizado dos alunos, além de falta de apoio aos professores. Com todas as dificuldades, a pandemia impôs adaptações utilizando os meios tecnológicos como descoberta de um novo mundo na aprendizagem digital, os professores que laboravam com ensino remoto tiveram facilidade na transição entre o ensino presencial e remoto, oportunizando o aprendizado dos estudantes.

Flores (2022) reiterou que a transição repentina para o ensino remoto durante a pandemia do COVID-19 foi um grande desafio para os professores, que precisaram lidar com um primeiro momento de choque, estresse e cansaço. Não se tratava apenas de passar o conteúdo, mas de aprender tudo novo e adaptar-se rapidamente a um ambiente virtual de ensino. Essa mudança brusca gerou um grande impacto emocional nos (as) educadores, que precisaram se ajustar e desenvolver novas habilidades para atender aos alunos. Em síntese, a experiência do ensino remoto modificou as práticas dos professores, gerando um primeiro momento de choque e estresse, seguido de uma adaptação gradual e de uma reinvenção das práticas de ensino. Apesar das dificuldades vivenciadas os professores buscaram envolver, manter a participação e garantir o bem-estar dos alunos durante a pandemia, enquanto lidavam com os desafios de equilibrar suas vidas pessoais e profissionais em um ambiente virtual de ensino.

Segundo a compreensão de Flores, os benefícios do ensino presencial são evidentes. No entanto, devido ao contexto da pandemia, foi necessário adaptar os métodos existentes para garantir a continuidade das aulas. Essas circunstâncias desafiadoras levaram os educadores a integrarem as competências digitais em seu cotidiano, ressaltando a importância de desenvolver competências digitais na formação dos professores. Além disso, os alunos enfrentaram dificuldades para realizar práticas pedagógicas adequadas e utilizar as ferramentas tecnológicas disponíveis para apresentar suas aulas. No entanto, é notório que alguns profissionais conseguiram aproveitar as práticas e ferramentas oferecidas, por meio de estudos e contribuíram para o avanço científico durante esse período. Os profissionais mencionaram as abordagens adotadas e continuaram a utilizar as estratégias desenvolvidas no ambiente físico da sala de aula.

Ávalos (2022) corrobora a fala de Flores ao afirmar que a pandemia do COVID-19 trouxe desafios sem precedentes para a educação em todo o mundo. Professores e alunos tiveram que se adaptar rapidamente a um novo ambiente

de ensino remoto, sem muita preparação prévia. Ávalos acrescenta que, apesar das dificuldades, a pandemia também trouxe reflexões valiosas sobre a formação docente, a reformulação dos processos e o repensar da didática. Os professores que já possuíam conhecimentos tecnológicos tiveram uma adaptação mais fácil ao ensino remoto, enquanto muitos outros tiveram que aprender do zero, enfrentando um processo desafiador e cansativo.

Ficou evidente a importância de oferecer formação contínua aos professores para que estejam preparados para enfrentar situações similares no futuro além de inserir esses profissionais ao mundo digital. Sendo assim, a pandemia obrigou a repensar os processos de ensino, as aulas online apresentaram novas possibilidades para o processo educacional, como a utilização de recursos multimídia, a criação de ambientes virtuais de aprendizagem e a possibilidade de acesso ao conteúdo a qualquer hora. No entanto, também trouxeram desafios, como a dificuldade em manter o engajamento dos alunos e a necessidade de se adaptar aos diferentes níveis de acesso à tecnologia e à internet. A pandemia mostrou a importância de considerar a diversidade cultural no processo de ensino. Em nosso País as instituições de ensino foram orientadas a trabalharem com estudantes de diversas regiões, o que abrange a diversidade cultural, fazendo com que os professores se vejam na necessidade de lidarem com essas diferenças.

Ao abordar a questão da exclusão digital, é necessário adentrar no tema proposto por Ávalos em sua elucidação sobre as dificuldades enfrentadas pelos estudantes, especialmente aqueles que residem na zona rural e que, por alguma particularidade, não estão inseridos no ambiente tecnológico. A tecnologia tem pontos positivos e negativos quando utilizada no ambiente educacional, principalmente no período pandêmico, no qual foi o único meio possível para o andamento e desenvolvimento das aulas. Entretanto, é importante mencionar que uma parcela da população ficou excluída dessa alternativa utilizada para o prosseguimento do estudo, envolvendo as dificuldades daqueles que não conseguiram ter acesso às tecnologias em razão do nível socioeconômico.

Essa temática está presente em nossa sociedade e fez com que uma parte dos estudantes não pudesse ter acesso às aulas e não tivesse condições adequadas em seus lares para obter um bom rendimento sem o acesso ao ambiente escolar. Tal situação traz o questionamento de como acolher esses estudantes para que possam de alguma forma nivelar as turmas das quais se encontram matriculados, além da necessidade de equiparação de conteúdo perdido no lapso temporal do período pandêmico.

Os pontos elencados, segundo a palestrante, requerem estratégias de formação que utilizem modos mais reflexivos de aprendizagem, capazes de aperfeiçoar a capacidade reflexiva dos futuros educadores. Dessa forma, é

possível perceber a necessidade de adequação à nova realidade apresentada no período da pandemia, tornando evidente a importância de os processos formativos incluírem a formação tecnológica em seus requisitos, disponibilizando o desenvolvimento das habilidades aos profissionais na forma de lidarem com as tecnologias. Assim, é possível somar com o avanço dessas ferramentas.

Para auxiliar a discussão Nóvoa e Alvim (2021), escreveram o artigo: Os professores depois da pandemia, nele afirmam que; a pandemia do COVID-19 acelerou a adoção de tecnologias na educação, gerando preocupações sobre a possibilidade da escola e o professor perderem espaço para a tecnologia. No entanto, essa visão parte do pressuposto da substituição do professor por inteligência artificial ou do espaço físico pelo virtual. É importante ressaltar que, não houve um planejamento adequado para essa transição e que a inevitabilidade do uso da tecnologia não deve implicar em sua substituição completa pelo espaço escolar e pelos professores. A educação não pode ser reduzida apenas ao aprendizado de conteúdos, pois ela envolve a formação de cidadãos críticos e capazes de atuar na sociedade. Como por exemplo, sites de busca e plataformas capitalistas de educação replicam o conteúdo, mas não substituem a experiência da escola e a interação com o professor, que possuem a capacidade de desenvolver habilidades críticas, socioemocionais e o aprendizado em grupo. Além disso, é preciso considerar que, mesmo em um ambiente virtual, as diferenças socioeconômicas entre os alunos... está inacabada.

Repensar o espaço físico da escola e o currículo é tarefa importante para que a tecnologia possa ser utilizada de forma adequada, sem substituir a relação humana. A abordagem pedagógica centrada no estudante, que coloca o aluno em contato com sua humanidade, é essencial para uma educação humanizada e crítica, ainda que a tecnologia possa ser uma ferramenta útil para a educação, ela não pode ser a única forma de ensino.

De acordo com o estudo dos autores mencionados anteriormente, concluímos que a adoção de tecnologias na educação é uma tendência que se intensificou durante a pandemia do COVID-19, mas não deve implicar na substituição completa do espaço escolar e dos professores. É importante repensar o espaço físico da escola e o currículo para que a tecnologia possa ser utilizada de forma adequada, sem desconsiderar a importância da relação humana no processo educativo. Neste sentido, o processo de ensino e aprendizagem centrado no aluno é fundamental para uma educação humanizada e crítica, pois não há ensino sem o conhecimento e a relação desenvolvida entre as pessoas.

Para fomentar a discussão, o relatório produzido pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO, 2022), declara que a pandemia do covid-19 teve um impacto significativo na educação em todo

o mundo. O relatório destacou a desigualdade social existente, evidenciando, de certo modo, a segregação digital, já que nem todos os estudantes tinham acesso à internet e dispositivos digitais adequados em suas casas, além de ambiente silencioso para desenvolvimento das tarefas pedagógicas.

Refletindo sobre os teóricos apresentados, ressaltamos que, para combater essa desigualdade, é importante que existam investimentos em tecnologia e recursos para garantir que todos os alunos tenham acesso a dispositivos e conexões à internet adequadas. Além disso, é necessário fornecer treinamento e suporte para professores e alunos, a fim de que possam se adaptar à tecnologia e usar recursos digitais de maneira eficaz. Em resumo, a pandemia do COVID-19 destacou a desigualdade social existente e a exclusão digital na educação. A implementação de políticas públicas deve ter como objetivo proporcionar aos alunos acesso a recursos digitais e oferecer formação adequada para que possam utilizá-los de maneira eficaz. Nesse sentido, poderíamos garantir acesso à educação e à tecnologia a todos, independentemente de suas circunstâncias socioeconômicas.

3. O QUESTIONÁRIO COMO FERRAMENTA DE COLETA DE DADOS PARA PESQUISAS EM EDUCAÇÃO

Ao abordarmos a questão metodológica em nossa pesquisa, é importante destacar a relevância da seleção adequada de métodos e técnicas, conforme estabelecido pela premissa de Andrade (2009), que afirma que a escolha desses métodos deve ser realizada de acordo com o objetivo da pesquisa. Neste contexto, optamos por utilizar o questionário como instrumento de coleta de dados, visando alcançar o objetivo proposto em nosso estudo.

Nogueira define formulário como: “uma lista formal, catálogo ou inventário destinado à coleta de dados resultantes quer da observação, que de interrogatório, cujo preenchimento é feito pelo próprio investigador, à medida que faz observações ou recebe as respostas, ou pelo pesquisado, sob sua orientação.” (NOGUEIRA, 1968, p.129 apud LAKATOS, 2003, p. 211). Neste método, a coleta de dados consiste em obter a informação diretamente com o entrevistado. O que caracteriza esse instrumento é o contato direto entre o entrevistador e o interlocutor, além de ser estabelecido um roteiro com perguntas que devem ser respondidas durante a coleta.

Tendo em vista o objetivo de coletar o maior número de participantes de forma anônima, no período de sete dias, o formulário não possibilitaria essa funcionalidade devido à necessidade de coletar as informações de um participante por vez. Além disso, a ausência do anonimato gera menor liberdade nas respostas devido à presença física do entrevistador. As diretrizes do formulário não eram condizentes com o objetivo de nossa pesquisa.

A coleta dos dados para análise da nossa pesquisa envolvia a necessidade de obter informações do maior número possível de professores que atuaram durante o período da pandemia do COVID-19 e que realizaram a transição do ensino presencial para o ensino remoto. Dessa forma, nosso propósito foi o de analisar as dificuldades enfrentadas pelos educadores que lecionaram durante o período da pandemia do COVID-19, em relação à adaptação à nova modalidade de ensino e ao uso das tecnologias como ferramentas de trabalho. Além disso, buscamos compreender a experiência dos docentes em relação ao desenvolvimento do processo tecnológico vivenciado antes, durante e após o período pandêmico.

Considerando que a nossa pesquisa tinha uma natureza exploratória e descritiva, não estava direcionada a realizar um recorte geográfico, como, por exemplo, o estudo das experiências vivenciadas dentro de uma escola específica, ou apenas para colher informações dos professores que lecionassem com o cargo PEB I. Caso tivéssemos optado pelo uso do formulário, estaríamos restritos a uma amostra específica de entrevistados, o que não estaria alinhado com o objetivo de obter uma visão ampla e abrangente das práticas docentes no uso de tecnologias durante e após a pandemia.

Assim como qualquer método de coleta de dados, o questionário também apresenta um conjunto de vantagens e desvantagens. Nesse sentido, é possível enumerar algumas desvantagens do método selecionado, tais como: a falta de controle sobre a forma como é preenchido; o atraso na devolução dos questionários, o que prejudica o desenvolvimento da análise; a incapacidade de auxiliar o respondente em questões que possivelmente não compreende e a possibilidade de uma pergunta influenciar a resposta de outra durante a leitura dos questionamentos.

A opção por esse instrumento proporcionou diversas vantagens para o desenvolvimento do nosso estudo, sendo a primeira e principal delas a possibilidade em preservar o anonimato dos participantes. Essa condição permitiu que os professores pudessem expressar suas experiências durante o período de ensino remoto com clareza, sem se sentirem influenciados durante um diálogo para responder ao questionário. Essa abordagem reduz o risco de distorção das respostas, uma vez que não há influência direta do pesquisador. O questionário é formulado e disponibilizado ao participante para ser respondido em um momento oportuno. Além disso, oferece maior conforto aos voluntários, pois podem responder às perguntas em um horário conveniente para eles. Outro benefício é a maior uniformidade na avaliação devido à natureza impessoal do instrumento utilizado.

A plataforma escolhida para a coleta de informações por meio de questionários foi o *Google Forms*, a escolha se baseou na eficácia de alcançar o

maior número de professores simultaneamente, permitindo abranger uma área geográfica ampla. Além disso, essa abordagem economizou tempo e minimizou os riscos de distorção de dados devido à não interferência direta do pesquisador.

A utilização do *Google Forms* também proporcionou respostas rápidas e precisas, garantindo maior segurança e conforto aos participantes, uma vez que as respostas permaneceram anônimas e puderam ser preenchidas no conforto de suas residências e/ou em qualquer lugar que estivessem e quando fosse conveniente para cada colaborador. Foi de fato uma escolha adequada para atingir o objetivo da nossa pesquisa. Trabalhar com a ferramenta do *Google Forms* foi um processo simples e eficaz, a plataforma é intuitiva, permitindo que as perguntas fossem formuladas e inseridas facilmente nos campos designados, juntamente com a escolha do formato de resposta desejado.

Por meio dessa ferramenta, foi possível obter respostas em várias modalidades, como resposta curta para questões abertas que podem ser respondidas em poucas palavras, resposta em formato de parágrafo para respostas mais longas, questões de múltipla escolha e caixas de seleção para escolhas específicas, fazendo com que o informante pudesse selecionar mais de uma alternativa. Essa flexibilidade na escolha do formato de resposta contribuiu para a obtenção de dados variados e completos.

O processo de formulação das perguntas foi realizado de forma participativa entre os pesquisadores, com o objetivo de atender às expectativas para a análise das vivências dos professores que trabalharam no ensino remoto durante a pandemia, utilizando tecnologias como ferramentas de trabalho. As questões foram elaboradas com o intuito de serem colaborativas dinâmicas e de fácil compreensão. Foram cuidadosamente planejadas para que as respostas fossem específicas e diretas, a fim de garantir a precisão dos dados a serem analisados.

Após a construção do nosso material empírico, finalizamos as questões e realizamos um período de testes da ferramenta. O pré-teste foi realizado entre os pesquisadores para verificarmos a necessidade de ajustes. Nesse momento, reformulamos as perguntas e, posteriormente, realizamos os ajustes que considerávamos necessários para dar continuidade à pesquisa. É importante demonstrar as perguntas que foram realizadas no questionário: Você é professor do Ensino..., você leciona em..., Antes do período da pandemia do COVID-19, você utilizou ferramentas tecnológicas em sala de aula? Quais as ferramentas tecnológicas que você utilizou antes da pandemia do COVID-19? Quais eram as ferramentas tecnológicas utilizadas durante o Ensino remoto? Atualmente, quais são as plataformas que você utiliza? Durante o ensino remoto, a instituição que você leciona disponibilizou algum suporte técnico com o objetivo de orientar no manuseio dos aplicativos? No período da pandemia, a instituição em que

você leciona disponibilizou algum curso para o aperfeiçoamento do uso de tecnologias? Em caso afirmativo, quais? Você se considera preparado para utilizar as tecnologias existentes em sala de aula?

Nesse sentido, após concluir todo o processo de desenvolvimento do questionário, disponibilizamos as questões por meio da plataforma do *Google Forms* em nossas redes sociais⁶. Fizemos postagens de vídeo na plataforma do *Instagram*, em que a pesquisadora explicou o trabalho que estávamos desenvolvendo e solicitou a participação dos professores que se enquadravam nas vivências de nossa pesquisa. Foi enfatizado que a participação era voluntária e que os professores poderiam colaborar caso se sentissem confortáveis em fazê-lo.

Além de utilizar as redes sociais para divulgar o questionário, também aproveitamos nossos contatos pessoais para ampliar a participação em nosso estudo. Entramos em contato com amigos, amigos de amigos e outros conhecidos que eram professores(as), buscando agregar o máximo possível de participantes. É importante ressaltar que, essa pesquisa foi aberta, sem restrições, permitindo a participação de todos os(as) educadores(as) que vivenciaram o ensino remoto durante a pandemia de COVID-19.

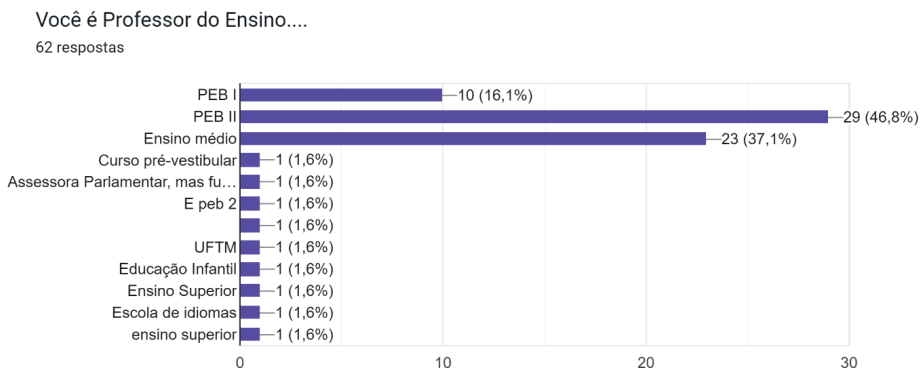
4. ANÁLISE DOS IMPACTOS DA PANDEMIA DO COVID-19 COM FOCO NO USO DA TECNOLOGIA NA EDUCAÇÃO: EVIDÊNCIAS A PARTIR DOS QUESTIONÁRIOS

Neste momento, apresentamos as respostas obtidas por meio dos questionários aplicados, os quais foram respondidos por sessenta e três educadores. Para facilitar a análise e interpretação dos dados coletados, utilizamos a plataforma *Google Forms*, que nos permitiu construir gráficos que auxiliam na compreensão de como a pandemia do Covid-19 impactou nos saberes e as práticas dos(as) professores(as). Os gráficos gerados a partir das respostas fornecem uma visão abrangente das percepções e experiências dos professores diante dos desafios impostos pela pandemia. Essas representações visuais nos permitem identificar tendências, padrões e áreas de preocupação com maior clareza. Por meio desses gráficos, podemos analisar, por exemplo, as mudanças nas práticas pedagógicas adotadas durante o período de ensino remoto, o nível de familiaridade e domínio dos recursos tecnológicos utilizados, as dificuldades enfrentadas no processo de adaptação, entre outros aspectos relevantes para compreender o impacto da pandemia na educação e nas atividades dos(as) educadores(as). Ao analisar essas informações, podemos identificar possíveis necessidades de apoio e formação continuada para os(as) docentes, bem como áreas em que a escola e os gestores educacionais podem oferecer suporte adicional

⁶ Utilizamos as seguintes redes sociais: *Instagram*, *Facebook* e *Whatsapp*.

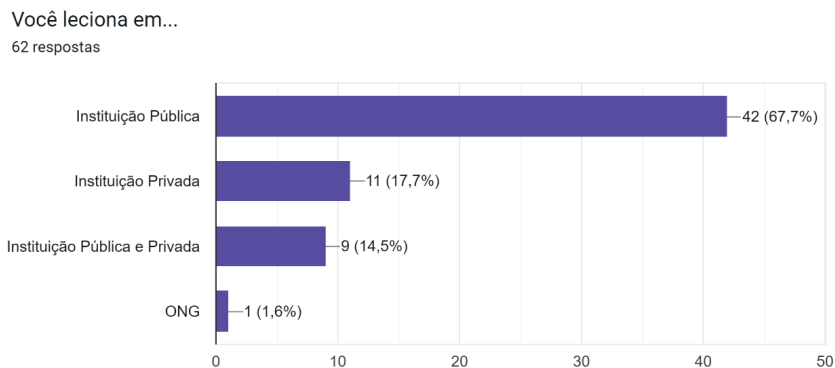
para melhorar o processo de ensino-aprendizagem em situações de crise. É importante ressaltar que, os dados e gráficos obtidos a partir dos questionários fornecem uma importante base para a reflexão e tomada de decisões no âmbito educacional, buscando promover a adaptação e o fortalecimento do sistema educativo diante de desafios como a pandemia do Covid-19.

Gráfico 1 - Você é Professor do Ensino...



Fonte: Elaborado pelos autores (2023)

Gráfico 2 - Você Leciona em



Fonte: Elaborado pelos autores (2023).

A primeira pergunta do questionário foi elaborada com o objetivo de obter informações sobre os níveis de ensino em que os educadores atuaram durante a pandemia. As opções apresentadas foram PEB I (Educação Infantil e Ensino Fundamental I), PEB II (Ensino Fundamental II), Ensino Médio e Curso Pré-vestibular. Além dessas opções, também foi incluída a opção “Outros” para permitir que os educadores pudessem especificar algum nível de ensino não contemplado nas alternativas mencionadas anteriormente. Essa pergunta inicial

é essencial para obtermos uma visão abrangente do contexto de atuação dos professores durante a pandemia, considerando as particularidades de cada nível de ensino. A partir das respostas obtidas, poderemos analisar de forma mais precisa como a pandemia impactou diferentes segmentos educacionais e adaptar as estratégias de apoio e formação continuada de acordo com as necessidades específicas de cada grupo de educadores.

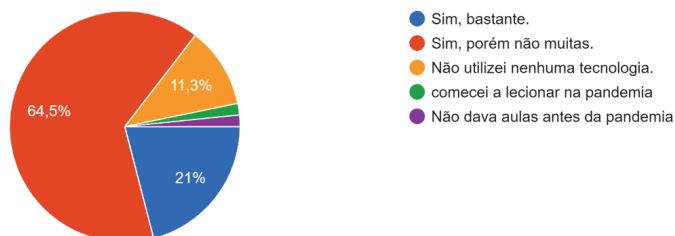
Ao identificar que alguns voluntários atuaram no PEB II, 30 (trinta) professores, foi possível direcionar as análises e estratégias de apoio de forma mais específica para esse grupo. Compreender como a pandemia afetou o ensino no Ensino Fundamental II nos ajudará a adaptar as estratégias de apoio e formação continuada, buscando atender às necessidades específicas desses professores. Ao analisar os dados coletados, podemos identificar as dificuldades enfrentadas, as mudanças nas práticas pedagógicas adotadas e as demandas de formação específicas para cada nível de ensino. Essa compreensão mais detalhada nos auxiliará a desenvolver estratégias mais efetivas para apoiar os educadores durante períodos de crise como o da pandemia do Covid-19.

A segunda pergunta foi elaborada com o propósito de compreender o contexto em que os professores estavam inseridos em relação à sua atuação na rede de ensino. As opções apresentadas foram “Rede Pública”, “Rede Privada” e “ONG”. Essa pergunta visa identificar se os professores estão trabalhando em instituições públicas ou privadas. Essa distinção é relevante para entendermos melhor o cenário educacional e as condições em que os professores estão exercendo suas atividades durante a pandemia. A atuação na rede pública ou privada pode trazer diferentes desafios e recursos disponíveis para os educadores, afetando suas práticas pedagógicas e a forma como enfrentam os impactos da crise sanitária. Ao analisar as respostas dessa pergunta, poderemos identificar possíveis disparidades entre as redes pública e privada no que diz respeito à adaptação ao ensino remoto, disponibilidade de recursos tecnológicos, suporte institucional e outros fatores relevantes. Essa compreensão mais aprofundada nos permitirá direcionar estratégias e políticas educacionais que sejam mais adequadas a cada contexto, visando promover a equidade e qualidade do ensino durante esse período desafiador. Foi possível notar que, a maioria dos participantes qual seja, 51% (cinquenta e um) por cento atuavam nas instituições públicas, acreditamos que o resultado seja fruto das relações dos pesquisadores com as instituições de ensino da rede pública, dado que, o pesquisador atuou na rede estadual.

Gráfico 3 - Antes do período da pandemia da COVID-19, você utilizou ferramentas tecnológicas em sala de aula?

Antes do período da pandemia do COVID-19, você utilizou ferramentas tecnológicas em sala de aula?

62 respostas



Fonte: Elaborado pelos autores (2023).

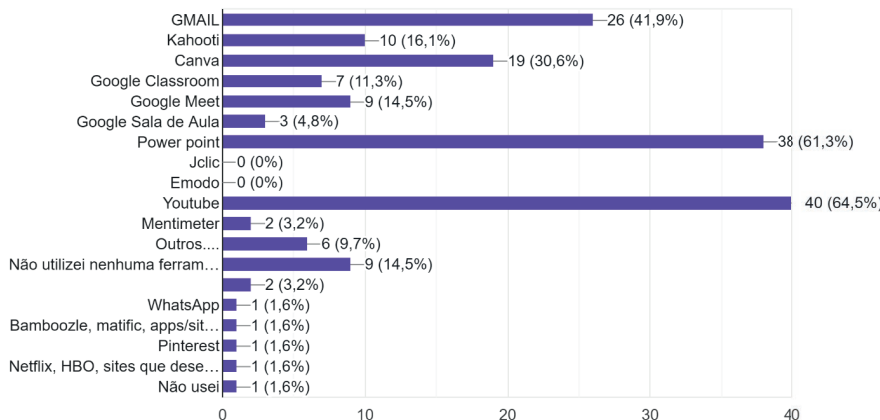
A terceira pergunta do questionário buscou compreender o uso de tecnologia pelos profissionais da educação em sala de aula. As opções fornecidas foram: “Sim, bastante”, indicando um uso frequente e integrado de tecnologia por cerca de 21% dos participantes; “Sim, porém não muitas”, indicando um uso moderado de tecnologia por aproximadamente 64% dos educadores; “Não utilizaram nenhuma tecnologia”, indicando que 11% dos professores não fizeram uso de recursos tecnológicos em suas aulas. A opção “Sim, bastante” reflete um grupo de educadores que demonstra familiaridade e domínio no uso de tecnologia, incorporando-a de forma consistente em suas práticas pedagógicas. Esses docentes puderam aproveitar os recursos tecnológicos disponíveis para enriquecer o processo de ensino-aprendizagem e engajar os estudantes. Já a opção “Sim, porém não muitas” indica um grupo maior de educadores que fazem uso moderado de tecnologia em sala de aula. Eles podem utilizar certos recursos ou ferramentas tecnológicas em atividades específicas, como a utilização do *YouTube* para compartilhar vídeos educacionais. Esses professores podem explorar mais possibilidades de integração de tecnologia em suas práticas pedagógicas, ampliando o uso de recursos digitais para melhorar a experiência de aprendizagem dos discentes. A opção “Não utilizaram nenhuma tecnologia” revela um grupo de professores que ainda não adotou recursos tecnológicos em suas aulas. Esses professores podem estar enfrentando desafios na implementação da tecnologia em seu ensino, seja por falta de conhecimento ou de acesso aos recursos necessários. Essas informações são importantes para identificar a necessidade de apoio e capacitação nessa área, de modo a ajudar esses educadores a aproveitarem os benefícios da tecnologia em sua prática docente. Ao analisar as respostas a essa pergunta, podemos perceber o grau de familiaridade e uso de tecnologia pelos educadores. Essa compreensão nos auxilia a verificar como a pandemia do Covid-19 impactou a adoção de recursos tecnológicos na prática educacional, bem

como a identificar necessidades específicas de formação e suporte adicional. Com base nessas informações, podemos direcionar esforços para fornecer capacitação tecnológica adequada aos professores, promovendo uma integração mais efetiva da tecnologia no processo de ensino-aprendizagem, atendendo às demandas do atual cenário educacional.

Gráfico 4 - Quais as ferramentas que você utilizou antes da pandemia do COVID-19?

Quais as ferramentas tecnológicas que você utilizou antes da pandemia do COVID-19?

62 respostas

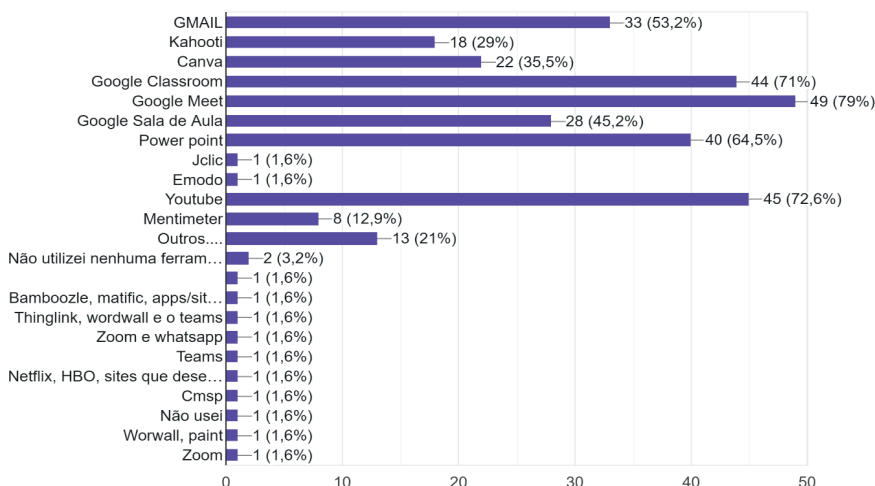


Fonte: Elaborado pelos autores (2023).

Gráfico 5 - Quais eram as ferramentas tecnológicas utilizadas durante o Ensino Remoto?

Quais eram as ferramentas tecnológicas utilizadas durante o Ensino remoto?

62 respostas

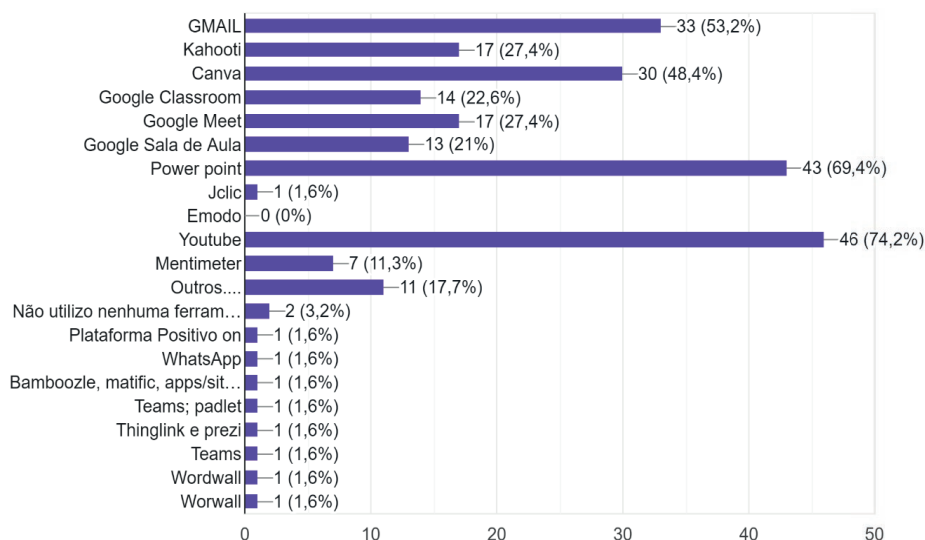


Fonte: Elaborado pelos autores (2023).

Gráfico 6 - Atualmente, quais são as plataformas que você utiliza?

Atualmente, quais são as plataformas que você utiliza?

62 respostas

**Fonte:** Elaborado pelos autores (2023).

Ao compararmos o gráfico de número quatro e o gráfico de número seis, fica evidente que todas as ferramentas tecnológicas tiveram um aumento em sua utilização durante o período pós-pandemia em comparação ao período anterior ao COVID-19. Um exemplo destacado é o *Google Meet*, que teve um aumento de 64,5% (sessenta e quatro vírgula cinco por cento) em sua utilização durante a pandemia em relação ao período anterior, conforme demonstra o gráfico cinco. Mesmo após o fim da pandemia, o gráfico demonstra um aumento de 12,9% (doze vírgula nove por cento) dos participantes na utilização dessa ferramenta em comparação ao período anterior.

Esses dados certificam que a pandemia deixou um impacto duradouro no uso da tecnologia pelos docentes. O aumento generalizado no uso de todas as ferramentas indica que elas continuam fazendo parte da vida dos educadores mesmo após o período pandêmico. O que nos leva à interpretação de que a tecnologia se tornou uma parte essencial do trabalho dos(as) professores e continuará desempenhando um papel importante no ambiente educacional no futuro.

Para Borges (2023, p.152):

É fundamental refletir, também, sobre os pontos positivos que a pandemia oportunizou para os espaços escolares, como a inserção das tecnologias digitais em práticas pedagógicas, busca por conhecimento sobre estratégias de ensino e novos recursos tecnológicos. Nesse sentido, uma considerável mudança educacional aconteceu nesse período – professores e estudantes aprenderam a utilizar ferramentas digitais, novos ambientes foram apresentados e disponibilizados, houve uma redução do distanciamento geográfico (oportunizando cursos, palestras e lives com pessoas renomadas) e uma ressignificação dos processos formativos de professores.

Essa tendência também sugere que os docentes podem ter descoberto benefícios e eficácia no uso dessas ferramentas durante a pandemia, levando-os a continuar utilizando-as mesmo quando as restrições relacionadas ao vírus diminuíram. A tecnologia pode ter se estabelecido como uma ferramenta valiosa para o ensino e a comunicação, proporcionando novos saberes e práticas no trabalho desenvolvido dos docentes.

Gráfico 7 - Durante o ensino remoto, a instituição que você leciona disponibilizou algum suporte técnico com o objetivo de orientar no manuseio dos aplicativos?

Durante o ensino remoto, a instituição que você leciona disponibilizou algum suporte técnico com o objetivo de orientar no manuseio dos aplicativos?

62 respostas



Fonte: Elaborado pelos autores (2023).

A sétima pergunta do questionário foi formulada com o intuito de avaliar o suporte técnico oferecido pelas escolas aos professores durante o período da pandemia. As opções de resposta fornecidas foram: “Sim, existiu e me auxiliou”, “Sim, porém não recebi o auxílio de maneira adequada”, “Não houve apoio técnico” e “Outro”. As respostas obtidas revelam diferentes cenários vivenciados pelos professores em relação ao suporte técnico recebido. A opção “Sim, existiu e me auxiliou” indica que algumas escolas ofereceram suporte adequado aos professores, fornecendo as ferramentas e recursos necessários para a adaptação ao ensino remoto. Isso inclui o suporte na utilização de plataformas online, acesso a equipamentos e software, treinamentos e acompanhamento técnico.

No entanto, a opção “Sim, porém não recebi o auxílio de maneira adequada” sugere que, embora tenha havido alguma forma de suporte técnico,

ele pode não ter sido suficiente ou adequado às necessidades dos professores. Isso pode incluir questões como falta de capacitação adequada, falta de acesso a equipamentos ou recursos tecnológicos, dificuldades na utilização das ferramentas disponíveis ou ausência de suporte contínuo ao longo do período de ensino remoto.

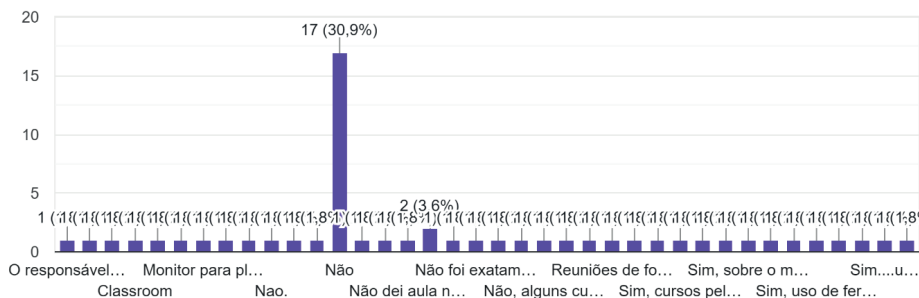
A alternativa “Não houve apoio técnico” indica que alguns professores relataram a falta de suporte por parte da escola, o que pode ter dificultado sua adaptação ao ensino remoto. Essa falta de apoio técnico pode ter impactado negativamente a qualidade do ensino e a experiência dos educadores durante esse período desafiador.

A inclusão da opção “Outro” permite que os participantes forneçam informações adicionais ou especifiquem sua experiência em relação ao suporte técnico recebido. Algumas respostas mencionaram situações específicas, como um professor que recebeu suporte técnico em sua escola particular, mas não na escola pública em que também lecionava. Outros relataram que não deram aulas durante o período da pandemia ou que receberam suporte técnico de colegas que já possuíam experiência prévia no uso de tecnologia educacional. Além disso, houve relatos de professores que estavam realizando cursos de metodologia, os quais lhes auxiliaram no enfrentamento dos desafios tecnológicos. Ao analisar as respostas dessa pergunta, podemos identificar a eficácia do suporte técnico fornecido pelas escolas durante a pandemia e suas implicações nas práticas pedagógicas dos professores. Essas informações são fundamentais para compreender as necessidades e demandas dos educadores em relação ao suporte técnico, possibilitando a criação de estratégias e programas de capacitação mais eficientes e direcionados às áreas de maior necessidade. Adicionalmente, essas respostas também podem subsidiar a tomada de decisões por parte das instituições educacionais, auxiliando-as na implementação de políticas e iniciativas que garantam o acesso a recursos tecnológicos, o suporte técnico adequado e a formação continuada dos professores.

Gráfico 8 - No período da pandemia, a instituição em que você leciona disponibilizou algum curso para o aperfeiçoamento do uso de tecnologia? Em caso afirmativo, quais?

No período da pandemia, a instituição em que você leciona disponibilizou algum curso para o aperfeiçoamento do uso de tecnologias? Em caso afirmativo, quais?

55 respostas



Fonte: Elaborado pelos autores (2023).

Um ponto importante que merece atenção no gráfico oito é a computação da porcentagem nele apresentada. Optamos por utilizar a resposta na modalidade aberta, o que resultou em várias formas de resposta negativa, como: (não; ã; nenhum; não disponibilizou; não me lembro; não sei dizer; alguns cursos de metodologias ativas, mas como pouca instrução prática; não nenhum suporte; não os PROATECS⁷ se viraram para aprender e ensinar). É importante destacar que todas essas variações expressam a mesma negativa em relação ao uso da tecnologia. Portanto, ao computar a porcentagem, é necessário considerar todas essas formas de resposta como indicativas de não utilização da tecnologia.

Conforme demonstrado na obra ‘Reimaginar nossos futuros juntos – Um novo contrato social para a educação’, página 70, intitulado ‘Os currículos e os conhecimentos comuns em evolução’, é destacado que: ‘Os currículos devem apoiar professores e estudantes a agirem juntos em relação à tecnologia e auxiliar na determinação de como ela é utilizada e para quais propósitos’. Nesse sentido, contraponto o gráfico apresentado, resta claro a importância e a necessidade da adequação dos currículos dos docentes no que tange as formações tecnológicas no âmbito educacional.

Nesse sentido, levando em consideração as onze respostas negativas, além dos dezessete participantes que responderam não, podemos perceber que vinte e oito colaboradores informaram que não houve curso para o aperfeiçoamento do uso da tecnologia, não criando um diálogo efetivo entre a demanda social e o currículo prescrito. Ao considerar a maioria dos participantes, devemos também levar em

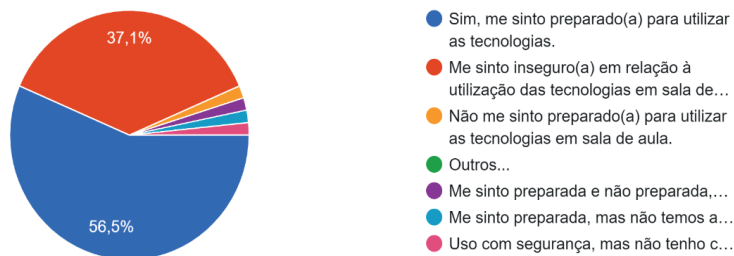
7 PROATEC (Programa de Apoio Técnico às Escolas) é um programa desenvolvido para oferecer suporte técnico e pedagógico às escolas. O objetivo principal do PROATEC é auxiliar as instituições de ensino na melhoria da gestão escolar.

conta os três que não deram aula durante a pandemia e os quatro que ficaram em dúvida se tiveram ou não algum curso para o aperfeiçoamento da tecnologia.

Gráfico 9 - Você se considera preparado para utilizar as tecnologias existentes em sala de aula?

Você se considera preparado para utilizar as tecnologias existentes em sala de aula?

62 respostas



Fonte: Elaborado pelos autores (2023).

A nona pergunta do questionário teve como objetivo investigar o preparo dos professores em relação ao uso da tecnologia após a experiência da pandemia de Covid-19. As opções de resposta fornecidas foram: “Sim, me sinto preparado para utilizar tecnologia” e “Não, sinto insegurança em utilizar as tecnologias”. A análise das respostas revelou que 56% dos professores afirmaram se sentir preparados para utilizar a tecnologia em sua prática educacional. Isso indica que esses profissionais adquiriram conhecimentos e habilidades durante o período da pandemia que os capacitaram para incorporar de forma efetiva recursos tecnológicos em suas aulas. Essa resposta positiva sugere que a experiência vivenciada durante a pandemia contribuiu para o desenvolvimento profissional desses educadores, permitindo-lhes enfrentar os desafios tecnológicos com confiança. Por outro lado, 37% dos professores relataram sentir insegurança em utilizar as tecnologias. Essa resposta indica que esses profissionais ainda enfrentam dificuldades ou incertezas em relação ao uso da tecnologia em sua prática pedagógica. É importante destacar que a transição para o ensino remoto durante a pandemia exigiu uma adaptação rápida e significativa, e alguns professores podem ter encontrado obstáculos ou não tiveram acesso a recursos de capacitação adequados para desenvolver suas habilidades tecnológicas.

Na opção “Outros”, alguns professores relataram que, embora se sintam preparados para utilizar a tecnologia, ainda possuem alguns receios ou preocupações. Isso sugere que, apesar de terem adquirido conhecimento e experiência com o uso da tecnologia, eles reconhecem que sempre há espaço para aprimoramento e buscam superar esses receios por meio de capacitação contínua e suporte profissional.

A partir da análise das perguntas do gráfico 9 (nove), podemos inferir que a experiência da pandemia teve um impacto significativo no preparo dos professores em relação ao uso da tecnologia. No entanto, é importante considerar que cada educador tem suas próprias experiências e contextos de atuação, o que pode influenciar no seu nível de confiança e preparo em relação às tecnologias educacionais.

Em síntese, a nona pergunta do questionário revelou uma diversidade de sentimentos e percepções entre os professores em relação ao seu preparo para utilizar a tecnologia após a experiência do Covid-19. Essas respostas são valiosas para orientar estratégias de capacitação e suporte profissional, visando promover o uso efetivo e confiante da tecnologia como recurso educacional.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

As pesquisadoras Maria Assunção Flores e Beatrice Avalos discutiram os desafios da pandemia de COVID-19 na educação durante o XXI Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino (ENDIPE) em 2022. Elas abordaram a transição rápida para o ensino remoto, a falta de preparação dos professores e as dificuldades de engajamento dos alunos. Destacaram a importância do desenvolvimento de competências digitais dos docentes e a reflexão sobre o processo formativo. A pandemia evidenciou a necessidade de atualização em novas tecnologias, considerando a diversidade cultural e o problema da exclusão digital.

Em consonância com os pesquisadores António Nóvoa e Yara Cristina Alvim e o relatório da UNESCO, a pandemia acelerou a utilização de tecnologias na educação, destacando a desigualdade social existente e a necessidade de investimentos em tecnologias, treinamento e suporte para garantir o acesso igualitário a recursos digitais. Portanto, é essencial que os processos formativos incluam a tecnologia como objeto de análise dos professores, visando aprimorar suas habilidades e capacidades para lidar com as tecnologias como ferramenta de trabalho. Além disso, é necessário repensar o currículo e promover políticas públicas que garantam acesso universal a recursos digitais.

Por meio dos questionários desenvolvidos a sessenta e três professores, foi possível concluir informações importantes sobre o impacto da pandemia do Covid-19 nos saberes e práticas dos educadores. Os gráficos gerados a partir das respostas forneceram uma visão abrangente das percepções e experiências desses profissionais diante dos desafios impostos pela pandemia. Constatamos que, a maioria dos educadores que participaram da pesquisa atuavam no nível de ensino PEB II, o que nos permitiu refletir sobre a necessidade de apoio a formação continuada conforme as necessidades específicas desse grupo. No que tange ao uso de tecnologias em sala de aula, verificamos que uma parcela

significativa dos profissionais da educação utilizou a tecnologia de forma moderada, enquanto uma porcentagem fez uso frequente desses recursos.

O questionário apontou a necessidade de capacitação tanto tecnológica quanto pedagógica, devido ao fato de demonstrar a carência no que se refere a essas matérias e ao apoio disponibilizado aos educadores, a fim de garantir a inclusão digital e o desenvolvimento de práticas pedagógicas mais atualizadas. No que diz respeito ao suporte técnico fornecido pelas escolas, foi constatado que uma parte dos professores recebeu apoio adequado, enquanto outros relataram não ter recebido o suporte necessário para lidar com os desafios tecnológicos. Essa questão destaca a importância de as instituições de ensino investir em infraestrutura tecnológica e oferecerem suporte técnico adequado aos educadores, de modo a garantir um ambiente propício ao uso efetivo da tecnologia como ferramenta educacional.

Outro aspecto relevante é a percepção dos professores em relação ao preparo para utilização da tecnologia após a experiência do Covid-19. Embora uma parte significativa se sinta preparada, ainda existem educadores que demonstram insegurança em relação ao uso das tecnologias. Essa constatação ressalta a importância de programas de capacitação e formação profissional de forma contínua, visando aprimorar as competências digitais dos educadores e promover confiança no uso da tecnologia em sala de aula. Desta forma, o estudo realizado nos proporcionou uma visão abrangente dos impactos da pandemia de Covid-19 na educação e nas práticas dos professores. As informações coletadas por meio dos questionários e os gráficos gerados a partir das respostas forneceram subsídios essenciais para reflexão e tomada de decisões no âmbito educacional. Essas conclusões podem orientar ações futuras, como programas de capacitação, suporte técnico e formação continuada, buscando promover a adaptação e o fortalecimento do sistema educativo diante das inovações tecnológicas que surgem diariamente, além dos desafios existentes como ocorreu na pandemia do Covid-19.

REFERÊNCIAS

AVALOS, Beatrice. **Didática e os novos saberes estruturantes da docência: resistências, proposições e possibilidades**. XXI ENDIPE, Uberlândia, 26/11/2022. Vídeo de duração de. [Live}. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=x5d1WA96ZoQ>. Acesso em 18/04/2023.

BORGES, J.S.B.; VIGGIANO, E. et al. **Adocimento docente no período pandêmico**. In: Análise textual discursiva: teoria na prática: mosaico de pesquisas. Campos dos Goytacazes, RJ: 1ª ed., p. 151, 2023.

FLORES, Maria Assunção. **Didática e os novos saberes estruturantes da docência: resistências, proposições e possibilidades**. XXI ENDIPE,

Uberlândia, 26/11/2022. Vídeo de duração de 100 m. [Live}. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=x5d1WA96ZoQ>. Acesso em 18/04/2023.

LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 5 ed. São Paulo: Atlas 2003.

NÓVOA, António; ALVIM, Yara Cristina. Os professores depois da pandemia. **Educação & Sociedade**, v. 42, 2021.

OLIVEIRA, J.C.P.; OLIVEIRA, A.L; MORAIS, F.A.M.M.; SILVA, G.M; SILVA, C.N.M. et al. **O questionário, o formulário e a entrevista como instrumentos de coleta de dados: vantagens e desvantagens do seu uso na pesquisa de campo em ciências humanas**. Rio Grande do Norte, [s.d.].

UNESCO. Reimaginar nossos futuros juntos: **um novo contrato social para a educação**. Relatório da comissão internacional sobre os futuros da educação – Brasília: Comissão Internacional sobre os Futuros da Educação; Boadilla del Monte: Fundación SM, 2022.

DESAFIOS DA ECOLOGIA DA COMUNICAÇÃO NA INTERCONEXÃO EM RELAÇÃO À TÉCNICA DE PERSUASÃO NA COMUNICAÇÃO E NA EDUCAÇÃO

Luís Fernando Ferreira de Araújo¹

1. INTRODUÇÃO

O conceito de ecologia da comunicação faz compreender a interconexão entre os meios de comunicação, mensagens e contextos sociais nos quais estão inseridos. Nesse sentido o pensador espanhol Vicente Romano (2004) considera que a ecologia da comunicação é uma interconexão com a vinculação com os emissores e receptores da comunicação.

“Encorajo-vos a promover uma ‘ecologia da comunicação’ nos territórios, nas escolas, nas famílias, entre vós. Vocês têm a vocação de lembrar, com um estilo simples e compreensível, que, além das notícias e dos ‘furos’, há sempre sentimentos, histórias, pessoas reais a serem respeitadas como se fossem vossos familiares (PAPA FRANCISCO, 2023)”

Papa Francisco se refere a ecologia da comunicação como um sistema que está doente, porque o ódio e a desinformação são os maiores problemas da contemporaneidade. As guerras, as divisões políticas (direita x esquerda) estão contaminadas de ódio, de desagregação entre as pessoas, de Fake News (desinformação) ao ponto de se ter perdido a dimensão do humano e para ele, devemos humanizar à comunicação.

A ecologia da comunicação pretende averiguar até que ponto pode-se criar, com a comunicação, comunidades onde o mundo pareça como um meio próprio onde o ser humano se sinta confortável (ROMANO,2004, p.149).

A ecologia da comunicação reconhece que as mensagens são moldadas pelos meios de comunicação em que são transmitidas e influenciam os ecossistemas sociais nos quais são recebidas. Ao mesmo tempo, a ecologia da comunicação utiliza-se dos meios de comunicação como forma educadora e tornando-os como meios de produção útil.

¹ Doutor em Educação e professor do Centro Universitário Senac-SP.

Um estudo mostrou que a internet e a televisão são os veículos mais utilizados pelos brasileiros para se informar, segundo pesquisa do PoderData. Segundo o levantamento, são 43% os que se informam pela web, 22% por redes sociais e 21% por sites e portais, 40% das pessoas usam a televisão para buscar informação. Ultimamente, o que está mais afetando o ecossistema da comunicação são as fakes News (ROSCOE, BEATRIZ, 2021).

A partir das discussões acerca do trabalho de Vicente Romano, este estudo tem por objetivo investigar como a ecologia da comunicação influencia a eficácia da técnica de persuasão na comunicação e na educação, especialmente no contexto da sociedade contemporânea saturada de informações. Por meio de uma revisão bibliográfica, são explorados os conceitos de Vicente Romano, Paulo Freire, Adorno e Vygotsky. Pretende-se contribuir para a aprendizagem, entrelaçando a comunicação e a cidadania.

2. ECOLOGIA DA COMUNICAÇÃO: COMPREENDENDO A INTER-CONEXÃO NA COMUNICAÇÃO

Vicente Romano elenca quatro elementos para a organização da teoria da ecologia da comunicação, que são compostos por: meios de comunicação, mensagens e conteúdo, receptores e audiências e contexto social e cultural, a saber:

- *“Meios de comunicação*: os meios de comunicação incluem uma ampla gama de formas de transmissão de informações, como impressão, rádio, televisão, internet e mídias sociais. Cada meio tem suas próprias características distintas, que moldam a natureza e o alcance das mensagens transmitidas.

- *Mensagens e conteúdo*: as mensagens comunicadas através dos diferentes meios de comunicação variam em conteúdo, formato e intenção. Desde notícias e entretenimento até publicidade e propaganda, as mensagens podem influenciar atitudes, comportamentos e percepções individuais e coletivas.

- *Receptores e audiências*: as mensagens comunicadas através dos meios de comunicação são recebidas e interpretadas por diferentes audiências, cada uma com suas próprias características demográficas, culturais e sociais. As percepções e interpretações das mensagens podem variar amplamente entre os receptores, dependendo de uma série de fatores contextuais.

- *Contexto social e cultural*: a ecologia da comunicação reconhece a importância do contexto social e cultural no qual a comunicação ocorre. As normas culturais, valores, crenças e estruturas de poder influenciam tanto a produção quanto a recepção das mensagens, moldando a forma como são interpretadas e incorporadas à vida cotidiana” (ROMANO, 2004).

Este artigo propõe uma abordagem metodológica que conjugou recursos da tecnologia da comunicação com a educação. Utilizou material da tecnologia,

elaborado a partir da realidade do nosso dia a dia, organizado e dimensionado de forma a valorizar o espaço e a cultura de origem dos receptores. Associou o uso dos recursos tecnológicos a metodologias de mediação² e sensibilização, visando colaborar para o processo da ecologia da comunicação na interseção entre os meios de comunicação e a comunidade.

3. A ECOLOGIA DA COMUNICAÇÃO NA INTERCONEXÃO EM RELAÇÃO À TÉCNICA DE PERSUASÃO NA COMUNICAÇÃO E NA EDUCAÇÃO

A intenção da comunicação de massa é dirigir-se ao público em geral de várias classes sociais, idades e raças. Suas mensagens são curtas e rápidas e de consumo imediato; por este motivo podemos afirmar que ela serve para entretenimento, divertimento, sendo assim questionável seu valor de elevar o padrão cultural da população, pois há muita diversão no seu conteúdo, estimulando o desejo de se consumir o que não se pode, desviando a atenção das pessoas de coisas mais sérias e da realidade à sua volta, como por exemplo, a pobreza, a guerra, a violência nas ruas, as drogas, as doenças, tolhido o exercício do seu poder de criar etc.

Brown (1965, p. 140), em seu livro *Técnicas de Persuasão*, mostra-nos como as atitudes são formadas e mudadas, no mundo moderno pela persuasão, insiste que “os meios de comunicação podem intensificar os interesses e desvendar novas perspectivas, mas só para os que estão desejosos e preparados para recebê-los”.

O homem está menos interessado em uma vida de contemplação, de sentir e entender as questões culturais. Há muitas curiosidades para ver e ouvir nas páginas da Internet, onde passamos horas e horas isolados num quarto fechado, curtindo e consumindo tudo o que acontece no mundo inteiro, ficando satisfeitos com essa diversão momentânea, comunicando-se com muitos ao mesmo tempo por e-mails, Facebook etc. É uma forma mais prática de fazer amizades à distância, evitando assim sentir mais de perto as pessoas. A Internet é o veículo de transmissão mais persuasivo que já se inventou, tudo o que ela mostra em seus sites são fatos do passado, presente e futuro; o tempo é instantâneo, ficamos sabendo de tudo em segundos; muitas vezes solucionamos os nossos problemas num simples “clique”. Mas existem outras técnicas de persuasão talvez mais eficazes como a da relação face a face, por exemplos, em que podemos citar os políticos, que fazem inúmeras campanhas nos seus palanques para uma multidão e conseguem uma maior influência sobre eles; também os

2 Mediação: estratégias de interação que mobilizam o aparato cognitivo do indivíduo com vistas a um efetivo aprendizado.

inúmeros líderes religiosos que exercem um poder de opinião sobre seus fiéis; os cantores de diversos tipos de músicas como rock, pop, samba, etc., quando fazem apresentação ao seu público conseguem dominar a atenção da massa em geral. Assim, também, os educadores em salas de aula quando trabalham com a retórica, que é a arte em falar em público, cativam e deslumbram os alunos com suas ideias filosóficas.

A arte de ensinar pelos meios de comunicação é importante para a obtenção de novas habilidades cognitivas que facilite aos alunos uma aprendizagem mais contextualizada e interdisciplinar. Pretende-se que os meios de comunicação entrem na interação do contexto do ensino e da aprendizagem, empregando mecanismos de persuasão na aprendizagem como fator de contribuição nas práticas pedagógicas. Em sua prática pedagógica, o professor utiliza seu poder de persuasão, ou seja, a fala e a postura em sala de aula, assim, o professor usa esse poder para propiciar ao aluno um crescimento na aquisição de seu conhecimento. O ensino e aprendizagem dos meios de comunicação na sala de aula buscam a materialização dos conteúdos por meio do ensinar e aprender. O papel do professor é fundamental na mediação entre os meios de comunicação dentro do processo da contextualização e da interdisciplinaridade por meio da aprendizagem do aluno, e o da escola é fazer com que o aluno desenvolva seu próprio pensamento crítico.

Vygotsky (2003, p.16) em seus estudos deu ênfase no papel da linguagem e do pensamento e nas relações sociais que o indivíduo mantém com o mundo exterior, propôs que “a primeira forma de ligação entre a fantasia e a realidade consiste no fato de toda a elucubração se compor sempre de elementos tomados da realidade e extraídos da experiência anterior do homem”.

Criar é construir algo novo. Esse novo é a capacidade do indivíduo de demonstrar para a realidade a sua experiência em poder fazer. A criação surge em um estado de tensão, desejo, sentimento de alegria ou de tristeza. É o intelecto ressurgindo, caminhando para desenvolver uma ação. A reflexão sobre o ato de criar representa para o indivíduo uma liberdade, um processo de compreensão que o leva para um aumento da maturidade. O homem cria uma ideia e coloca no papel por meio da escrita, do desenho ou em um objeto como produto de sua própria criação. A imagem é uma representação mental de um objeto. Quando, por exemplo, ouvimos a palavra *paisagem* mentalmente visualizamos um prado, cercado de eucaliptos que nos fazem sentir o perfume de suas folhas, pássaros voando e o som de sua revoada. Essa imagem mental comporta também o afetivo e o imaginário.

O afetivo que acompanha o sentir prazeroso e tranquilo. A imagem é um elo entre o homem e o que está no mundo material. Imaginário é a capacidade

que temos para fazer variações nas imagens que construímos do mundo que habitamos. Diariamente, renovamos e realimentamos o nosso imaginário, enriquecendo nossas vidas e os sentidos. A imaginação sobre uma paisagem é relacionar com a imagem da paisagem percebida outras variações de cores, sons, odores, que ainda não pertenciam à paisagem do mundo material conhecido. Por meio da imaginação se abre para nós um campo de possibilidades.

O real, para o homem, é aquilo que é vivido, uma atividade exercida no mundo que habita regularmente, repetitiva ou não, cotidiana ou não, mas que ele sonha com uma perspectiva de melhora, e para que isso aconteça, ele usa a imaginação para ir além do mundo real. Por meio dela, ele constrói outras imagens, um mundo totalmente simbólico para uma integração de seus anseios. Para Vygotsky (2003, p. 85), a educação é aquela que deve estimular a criação artística e despertar na criança e nos jovens o desejo de criar. Para exercer a criatividade, a criação e o sentido artístico, Vygotsky (2003, p.37), em seu livro *A Imaginação e a Arte na Infância*, pressupunha que o comportamento humano auxilia no entendimento da condição sociocultural, determinada em processo de construção que caracteriza a todos e a cada um de nós. Com isso, o professor deve utilizar os meios de comunicação em sala de aula a fim de fazer com que os alunos tenham condições de criar, fantasiar, imaginar e recriar histórias para o seu desenvolvimento pessoal e acadêmico. Na concepção de Vygotsky (2003, p.35) a escola deve ser um espaço de criação e fomento do conhecimento e criação de novos saberes.

Adorno, sociólogo e filósofo alemão, pertencente à escola de Frankfurt, também morou nos Estados Unidos, onde publicou diversos textos e obras cuja maior inquietação era a Indústria da Cultura de Massa. Na sua visão essa indústria criara uma fantasia entre seus consumidores levando-os à apatia e à conformidade, porém, na sua visão não era a visão da grande massa, apenas a representação ideativa das mídias. Em muitos de seus escritos dissertou sobre a influência do “mass media” na educação. Segundo José Leon Crochik (2009, p. 16), professor Titular do Instituto de Psicologia da USP, Adorno escreveu a respeito da educação escolar a partir do final da década de 1950, e ao longo da década seguinte participou de vários debates, proferindo conferências acerca dessa temática.

Para o filósofo, a educação converge ao mesmo aspecto ideativo de Vygotsky (2003, p.75), no sentido de a escola ser um espaço de criação, possibilitando ao aluno acesso ao conhecimento, de forma a desvinculá-lo de toda alienação e violência em relação ao saber deste aluno. Na visão de Crochik, Adorno via a escola “como instituição necessária ao combate à violência, como formadora de indivíduos autônomos”.

Gostaria de apresentar a minha concepção inicial de educação. Evidentemente não a modelagem de pessoas, porque não temos o direito de modelar pessoas a partir do seu exterior, mas também não a mera transmissão de conhecimento, cujas características de coisa morta já foram mais do que destacadas, mas a produção de uma consciência verdadeira (ADORNO, 1995, p. 141).

Quando Adorno escreveu sobre modelagem referiu-se ao seu escrito intitulado *Educação após Auschwitz*. Neste trabalho ele discorreu sobre a problemática não resolvida na educação, ou seja, a violência e a transmissão de conhecimento aos alunos. Mostrou que nem tudo não leva à construção do saber, mas vem posto, acabando apenas por ser absorvido, consumido sem que haja a reflexão. A liberdade do pensamento se for assim é algo externo, morto que tende mais a massificar do que a criar. Toma como exemplo, os efeitos danosos de uma educação que reproduz valores e conhecimentos que, sem uma devida reflexão, sem crítica, para ele nada mais é que uma imposição de ideologia, vestida de um compromisso educacional, como consequência vinda a alterar os costumes e valores locais.

O questionamento que o filósofo levanta é a questão da violência, neste caso físico e não física, mas sim intelectual do indivíduo, uma vez que o sistema educacional não valoriza a discussão crítica, não promove debates abertos sobre a própria forma de transmissão da informação; ela comete uma barbárie ao processo de ensinar, pois ele mesmo pode não estar consciente destes mecanismos de informação. A escola torna-se apenas reprodutora de um pensar que nasce já desprovido de qualquer criticidade. Segundo Adorno (1995, p.127), “as consequências desta transmissão da informação veiculam-se de forma a atender ideologia de interesses alienantes: político, social, econômico; a consciência é mutilada, e isto se refletindo sobre o corpo e a esfera corporal de uma forma não-livre e que é propícia à violência”.

Crochik (2009, p. 16) reafirma os escritos de Adorno e coloca-nos a seguinte informação, “[...] a violência na escola, quer em seus métodos, quer nos papéis exercidos pelos educadores e nas reações dos alunos”. No entanto, ver os veículos de comunicação como instrumentos a serem banidos das esferas escolares é desnecessário. Atualmente, deveríamos usar todas as mídias de comunicação para ajudar na formação crítica do indivíduo. Para o autor, outra saída para a questão da formação de ideologias no universo escolar seria uma reforma no planejamento pedagógico que não se limite aos interesses de mercado ou interesses sociais dominantes, mas uma reforma pedagógica que vá além do posto, possibilite ao aluno avançar criticamente, criando visões do mundo que o norteia, tomando partido das decisões que competem a ele, em sua vida. Para que isso ocorra, não devemos nos esquecer do mediador entre a escola, o aluno e o mundo no qual vivemos o professor. Adorno não se esquece deste personagem

fundamental no âmbito da escola. O ponto principal é a questão de o aluno tornar-se crítico porque aproveita bem as informações e faz bom uso delas no decorrer de sua vida como crítico da realidade que o norteia. Adorno deixa clara a relação conflituosa quando a formação não acontece da forma esperada. Teremos alunos ressentidos pela falta do bom aproveitamento de aprendizagem. Ou pela falta de comunicação entre o professor e aluno. Quando não há esta comunicação, não há o processo de aprendizagem, como veremos em Paulo Freire.

4. RESULTADOS E DISCUSSÕES

Visões não são muito parecidas entre Adorno e Paulo Freire. O primeiro tem uma visão alemã de comunicação austera e solidificada em tempos de pós-guerra. O outro uma visão latino-americana da comunicação pós-colonialíssimo. Mas ambos buscam nos meios de comunicação um instrumento que venha libertar o indivíduo das amarras que o impede de ver a realidade de forma crítica e por meio de seus próprios pensamentos que o liberte da opressão dos “*mass medias*” que determinam o comportamento de pessoas e muitas vezes de sociedades inteiras. Nesse sentido, Paulo Freire nos mostra a problemática da extensão ou comunicação. Para Freire, a extensão nada mais é do que um braço de quem impõe as regras e as ideologias. A comunicação deve ser um veículo autônomo proporcionando informação e comunicando novas formas de ver a realidade sem desconsiderar o processo cultural existente em cada grupo social.

Ainda Freire (2004, p. 54) em seus estudos propõe um método pelo qual a palavra ajude o homem a tornar-se homem, onde “não há diálogo verdadeiro se não há nos seus sujeitos um pensar verdadeiro. Pensar crítico. Pensar que não aceitando a dicotomia mundo-homens, reconhece entre eles uma inquebrantável solidariedade”.

Partindo desta perspectiva, Freire coloca-nos a questão da relação homem-mundo, dentro de uma sociedade integradora; mas antes temos de entender quando se fala de “extensão educativa”, contrário à educação libertadora. A extensão educativa parte do pressuposto de uma educação mecanicista, como afirma o próprio Freire (2011, p. 26), em seu livro *Extensão ou Comunicação*. Ela se dá “na medida em que, no termo ‘extensão’, está implícita a ação de levar, de transferir, de entregar, de depositar algo em alguém, ressalta, nele, uma conotação indiscutivelmente mecanicista”. O conceito homem-mundo não deixa de passar por este questionamento. Porque estamos nos referindo ao homem-mundo que é homem-educador. Outra vertente presente é a do professor-aluno e vice-versa, e, com esta dialética, vamos construindo o pensar sobre a pedagogia da comunicação.

Neste trabalho, Paulo Freire nos dá ferramentas para compreender como funciona o mecanismo desta dialética: aluno-professor, professor-aluno. Ele nos

mostra que não podemos ser apenas extensionista do saber, do conhecimento, ou seja, transferidores de algo que, também, muitas vezes, foi-nos inculcado nos bancos escolares. É esta extensão que devemos evitar, pois, segundo Freire, é um “equivoco” querer estender algo a alguém, sendo que este alguém não é um mero espectador da ação do outro que almeja colocar, depositar um conhecimento sem levar em conta o saber daquele outro. Em muitos casos o aluno ouve e vive diariamente dentro de uma realidade dinâmica e repleta de magia e crença. E, não se deve desconsiderar que, no processo de aprendizado há uma transformação fazendo-se necessário um tempo de passagem, de reformulação do pensar. Isto se constrói aos poucos, passando pelo entendimento de quem educa que precisa fazer com que o aluno, por si mesmo, consiga entender que os fenômenos mágicos e de crenças fazem parte de uma estrutura *a priori* cognitiva da própria razão.

O estudo de Vicente Romano nos convoca a pensar que a ecologia da comunicação está inserida na sociedade do conhecimento, as mudanças e as inovações tecnológicas ocorrem em um ritmo tão acelerado, que além dos fatores tradicionais de produção, como capital, terra e trabalho, é fundamental identificar e gerir inteligentemente o conhecimento dos receptores na interseção com a comunicação e a educação.

5. CONCLUSÃO

Os meios pelos quais este processo se dará é apenas um caminho a ser percorrido e não sua finalidade última, como o uso das técnicas, como um instrumento que propicie a melhor forma de como se vai transmitir o conteúdo. E como acontecerá a interação entre as propostas de trabalho do professor, reafirmando a interação dentro dessas perspectivas apontadas tanto em Paulo Freire quanto Adorno e Vicente Romano? Não existe educação sem que ela seja uma comunicação transversal, passando por diversos aspectos do próprio conhecimento dentro do paradigma da ecologia da comunicação.

Sociedade do conhecimento é formada pelo aspecto prático e intelectual. Nesta sociedade, as ideias passam ter grande importância. Hoje, estão formando grupos de discussão de ideias pela internet, fóruns etc., cujo objetivo é a construção de uma sociedade mais justa do ponto de vista econômico e social, para que os receptores possam desfrutar uma vida digna.

A ecologia da comunicação nos possibilita que a socialização é fundamental, pois a solidariedade está perdendo sua essência dentro da sociedade. Por tudo isso, o Estado, a Igreja e a família não estão dando conta dos valores; a globalização é mais forte e não está garantindo um desenvolvimento social sustentável. O desafio é construir cada indivíduo com sua identidade

complexa, colocando-o dentro de vários setores tais como: político, religioso, artístico, econômico, familiar etc., pertencendo a uma pluralidade e não apenas a um eixo que exclui e domina.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor. **Indústria cultural e sociedade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

_____. **Educação e emancipação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

BAUMAN, Zygmunt. **Globalização: as consequências humanas**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.

BOFF, Leonardo. **Ecologia, mundialização, espiritualidade: a emergência de um novo paradigma**. São Paulo: Ática, 1996.

BROWN, J. A. C. **Técnicas de persuasão: da propaganda à lavagem cerebral**. Rio de Janeiro: Zahar, 1965.

CROCHIK, José Leon. Educação para a resistência contra a barbárie. **Revista Educação**, v. 2, n. 10, p. 16-25, 2009.

FRANCISCO, Papa > <https://agencia.ecclesia.pt/portal/igreja-media-papa-afirmou-que-comunicar-e-formar-o-homem-formar-a-sociedade-e-pedi-uma-ecologia-da-comunicacao/2023>> acesso em 20.04.24.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** 15. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

_____. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

ROSCOE, Beatriz: **principais meios para se informar**. www.poder360.com.br>acesso em 20.04.24.

ROMANO, Vicente. **Ecologia de la comunicación**. Hondarribia: Argilatexte Hiru, 2004.

VYGOTSKY, Lev S. **La imaginación y el arte en la infancia**. 6. ed. Madrid: Ediciones Akal, 2003.

FORMAÇÃO DE CRIANÇAS E JOVENS NÃO VIOLENTOS: AVANÇOS E LIMITES DA TUTELA JURÍDICA FRENTE A VIOLÊNCIA ESCOLAR E INTRAFAMILIAR

Vânia Vacello Meoti¹

Rosângela Angelin²

INTRODUÇÃO

Ao abordar a infância e a adolescência pelo âmbito familiar, trata-se da imensurável importância do relacionamento mãe e bebê, passando pelo pai e/ou outros membros da família responsáveis, até a introdução do ser criança no meio escolar, para que se tornem adultos com um desenvolvimento psíquico saudável, adquiram independência com caráter e comportamentos socialmente preocupados com uma conduta digna de boas relações.

Para isso é fundamental que lhes tenha sido oferecida uma base de bons princípios, que está assegurado pelos vínculos familiares, responsabilidade essa que é compartilhada pela família e responsáveis. No entanto, para a mínima garantia dessa proteção, precisa-se lançar um olhar sobre os conceitos e métodos adotados pela legislação pátria, em uma abordagem da Constituição Federal 1988, Código Civil de 2002 e o Estatuto da Criança e do Adolescente.

Diante do exposto, percebe-se qual o papel e a importância da família e da escola na vida dessa criança e do adolescente, que está tendo moldados seu desenvolvimento e personalidade, o que reflete diretamente na sua formação

1 Graduanda do 10º semestre do Curso de Graduação em Direito da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI), campus Santo Ângelo. Integrante do Projeto de Pesquisa “Movimentos sociais e direitos humanos nas sociedades democráticas: olhares voltados para a complexidade do Estado e de vulnerabilidades sociais”, vinculado ao Programa de Pós-Graduação *stricto sensu* – Mestrado e Doutorado em Direito da URI, campus Santo Ângelo/RS. E-mail: vaniavmeotti@aluno.santoangelo.uri.br.

2 Pós-Doutora pela Faculdades EST. Doutora em Direito pela Universidade de Osnabrueck (Alemanha). Professora da Graduação e Programa de Pós-Graduação *stricto sensu* – Mestrado e Doutorado em Direito da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI), campus Santo Ângelo. Coordenadora do Projeto de Pesquisa “Movimentos sociais e direitos humanos nas sociedades democráticas: olhares voltados para a complexidade do Estado e de vulnerabilidades sociais”. Integrante do Fórum Internacional das Universidades pela Paz. E-mail: rosangela@san.uri.br.

psicoemocional. Contudo, a legislação pátria alicerçada por dispositivos de proteção da criança e do adolescente, nem sempre consegue cumprir seu fim social de cunho protetivo. É importante destacar que os infantes moldados hoje, são os adultos que constroem a sociedade do amanhã e podem repetir o círculo de atitudes violentas a que foram submetidas.

A partir do exposto acima, o estudo, fundamentado num estudo hipotético dedutivo, com método de procedimento monográfico e técnica de pesquisa indireta, tem como objetivo central refletir sobre as violências intrafamiliares e escolares, assim como os avanços, limites e desafios das legislações pátrias frente às violências contra crianças e adolescentes, praticadas no processo educativo de ambos os espaços. Assim sendo, inicialmente, aborda-se aspectos envolvendo a produção de violências intrafamiliares e escolares, para, posteriormente, analisar os avanços, limites e desafios da legislação pátria nesse sentido.

PRODUÇÃO DE VIOLÊNCIAS INTRAFAMILIARES E ESCOLARES: UMA REALIDADE COTIDIANA

De acordo com Jayme Paviani (2016), a violência é um excesso de força de uns sobre outros. A origem da palavra violência vem do latim, *violentia*, que expressa o ato de violar outrem ou de se violar. O termo indica algo ligado à força, ao ímpeto, ao comportamento deliberado que produz danos físicos tais como: ferimentos, tortura, morte ou danos psíquicos, que produz humilhações, ameaças, ofensas. Já, Maura Regina Modena (2016), enfatiza que o significado da palavra violência está diretamente ligado as formas física, psicológica ou intelectual, com o intuito de obrigar outro indivíduo a realizar algo contra seu querer; está ligada ao constranger, incomodar, privar de liberdade, assim como ao impedimento do outro de manifestar sua vontade, tendo como consequência viver fortemente ameaçado, espancado, humilhado, ferido ou mesmo resultando em morte.

Mirian Rodrigues de Souza (2008) afirma que atualmente convive-se com violências doméstica e intrafamiliar, consideradas como violência cultural ou simbólica, ocorridas no ambiente doméstico e familiar. As crianças no processo de socialização sofrem ações pelos pais que impõem ordem e limites sendo muitas vezes necessários, mas que constituem certa violência e, em outros casos, padecem de reais violências que ultrapassam a imposição de limites na educação. Geralmente muitas violências do âmbito doméstico e no seio da família são podem ser praticadas pelos homens – mas não somente por eles-, às mulheres e às crianças de diferentes formas: física, psicológica ou sexual. Na forma física, provoca na vítima, lesões simples como também hematomas, sendo que a mais grave e irreversível, caracterizada pela morte. A violência psicológica, não acontece apenas no convívio doméstico e familiar, mas em

todos os segmentos sociais, se constituindo como “[...] um conjunto de ações, palavras e atitudes para envergonhar, censurar e pressionar a criança de modo permanente.” (SOUZA, 2008, p. 124).

Evidencia-se que essa violência decorre de constantes agressões verbais, desrespeito, xingamentos e preconceitos direcionados às crianças e adolescentes. Essa prática tem como resultado distúrbios na fala da criança, insônia e problemas de saúde. Dessa forma, nesse quadro de violência física e psicológica, pode-se enquadrar a violência sexual, pois, implica em domínio e danos ao corpo e a mente das vítimas que pode ocorrer de forma intrafamiliar ou incestuoso e extrafamiliar, pois, geralmente este tipo de violência é praticado por alguém que a criança conhece ou confia, podem ocorrer em consultórios médicos, igrejas e escolas. Além dessas violências contra a criança e ao adolescente, constata-se que a negligência e o abandono são outras formas de violência. (SOUZA, 2008).

Entende-se que toda violência sofrida pela criança e pelo adolescente traz várias consequências que se manifestam através de problemas de saúde, obesidade, comportamento infantil, chupar dedo, urinar na roupa ou na cama, depressão, problemas com o sono, problemas de aprendizagem, entre outros fatores são consequência de abusos psicológicos, assim como a fadiga, pouca atenção, problemas de desenvolvimento, hiper ou hipoativismo, atitudes de adulto, atrasos a escola dentre outras, que são sinais de negligência. (DAY, *et al.*, 2003).³

Maria de Lourdes Magalhães e Thereza de Lamare Franco Netto afirmam que:

[...] o uso da violência contra crianças e adolescentes no meio familiar, pode gerar problemas sociais, emocionais, psicológicos e cognitivos por toda a vida, inclusive danos à saúde como ansiedade, transtornos depressivos, baixo rendimento escolar, comportamentos agressivos e até mesmo tentativas de suicídio. (MAGALHÃES; FRANCO NETO, 2010, p. 8).

Deste modo, percebe-se que a violência vivenciada na infância causa um resultado significativo no processo de desenvolvimento da criança, podendo apresentar problemas comportamentais, emocionais e transtornos mentais graves. (ZAMBON, *et al.*, 2012).

A insatisfação diante a realidade vivenciada é uma característica marcante da adolescência, e a fragilidade do ambiente familiar como ponto de apoio e referência para os jovens, propiciam as atitudes de violência na família,

3 Também pode haver dificuldades para urinar e caminhar, dor ou coceira na genitália, DSTs, edemas, masturbação constante, alternância de humor, papel de mão, fadiga, tendências suicidas, habito de desenhar órgão genitais dentre outros são consequências de violência sexual. Dificuldade de adaptação é muito comum nas crianças que sofrem desse abuso, isso ocorre pelo sentimento de culpa que a criança carrega consigo uma vez que pode ter sentido prazer e até mesmo pelo fato de ter se deixado abusar por um longo período. (DAY, *et al.*, 2003).

tornando-se um risco para a saúde física e mental dessa faixa etária. (FIAL *et al.*, 2016). Segundo Joviana Quintes Avanci *et al.* (2017), a violência se manifesta em diferentes situações, é classificada em violência interpessoal, autoprovocada, comunitária, social, intrafamiliar ou institucional, quando relacionadas a crianças e adolescentes são expressadas como: negligência, abuso físico, abuso sexual ou psicológico.

A violência intrafamiliar e comunitária se manifesta de forma diferencial entre os sexos, raça/cor, idade e condição socioeconômica dos envolvidos. (AVANCI *et al.*, 2017). A violência intrafamiliar é entendida como atos que prejudiquem o bem estar, o desenvolvimento físico, mental e social do indivíduo, praticados por um membro de sua família, sendo as crianças, adolescentes, mulheres e idosos os grupos mais afetados por essa forma de violência. (SILVA; DELL'AGLIO, 2016; AVANCI *et al.*, 2017). Diversos fatores estão associados a violência intrafamiliar, tais como: aspectos culturais que reforçam uma visão machista da sociedade, adotando-se diferenças de gênero entre quem pratica e sofre a violência praticada. (RATES *et al.*, 2015; MANDELBAUM; SCHRAIBER; D'OLIVEIRA, 2016), assim como relações de poder que colocam a criança e o adolescente em uma situação subalterna.

Os comportamentos familiares como morar e estabelecer pouco diálogo com os pais; morar somente com um dos pais; agressividade dos pais e episódios de violência na família; comportamentos de inferioridade e desigualdade entre os membros da família; atitude de desrespeito a privacidade dos adolescentes; uso de álcool e drogas pelos pais ou responsáveis, propiciam o surgimento de episódios violentos na família. (AVANCI *et al.*, 2017; BARRETO *et al.*, 2010).

Freitas, Moura e Monteiro (2016) afirmam que crianças e adolescentes tornam-se vítimas das diversas formas de violência, principalmente, as interpessoais e comunitárias, sendo a violência intrafamiliar a mais prevalente nessa faixa etária, que, é considerada mesmo quando praticada fora do domicílio da vítima, quer tenha sido ocasionada pelos pais biológicos ou por pessoas que exerçam as funções parentais. (OLIVEIRA *et al.*, 2015).

A violência intrafamiliar é entendida como um fenômeno multifatorial e complexo, sendo necessário um olhar interdisciplinar, com ênfase na pessoa, considerando a sua necessidade e multidimensionalidade. As vivências de violência intrafamiliar, nas diferentes fases do desenvolvimento humano, podem deixar marcas visíveis e invisíveis no indivíduo. (BATISTA *et al.*, 2013).

As violências contra crianças e adolescentes também podem ocorrer nos espaços escolares. Segundo Elis Palma Priotto e Lindomar Wessler Boneti (2009), a violência na escola é a prática desenvolvida dentro da instituição educacional. A violência escolar possui relação com as dimensões internas e

externas à escola, pois, os alunos chegam à escola com uma carga familiar, social e cultural. Assim, esse fenômeno oferece um espaço de insegurança para a comunidade escolar, acaba por dizimar o sentido do espaço educacional, pois, deve manter-se em harmonia no processo de ensino-aprendizagem. Essa realidade é real nas instituições públicas e privadas.

Nildo Viana (2002), enfatiza que para entender a violência deve-se ter conhecimento de suas causas, inclusive no campo da educação, onde é necessário fazer o levantamento da situação atual de forma a contribuir com o corpo gestor escolar e com a sociedade em geral, para verificar os problemas relacionados a violência e na viabilidade de possíveis soluções. Diversos fatores podem envolver esta questão, assim como as ações praticadas pelo aluno no espaço escolar, quando ultrapassam o que se considera socialmente aceitável. Dessa forma, compreende-se que estas atitudes têm suas origens, na própria realidade vivenciada pelo indivíduo, como uma resposta, em alguns casos, às muitas opressões e violências vividas por ele em outros espaços. De forma geral, as agressividades reproduzidas por alunos estão relacionadas ao convívio doméstico, familiar ou social, assim, remetendo à violência.

Segundo Eric Debarbieux, a violência no ambiente escolar

[...] é resultante de microviolências cotidianas, como: empurrar, cutucar, andar pela sala enquanto o professor está falando, gritar, jogar papel, dar risada, entre outros episódios recorrentes em sala, são atitudes que causam desordem e sem intervenções podem passar a agressões mais sérias. Essas ações também são chamadas de incivildades ou indisciplinas, ou seja, manifestações perturbadoras, nas quais a aprendizagem é rompida e a incivildade permite pensar nas microviolências. (DEBARBIEUX, 2011, p. 179).

Para Ingrid Silva Barbosa Peçanha (2013, p. 15): “[...] o agressor por vezes vem de convívios familiares perturbados e/ou desestruturados, e é frequente que tenha sido submetido à violência doméstica, acaba reproduzindo na escola o uso de forças e da intimidação, sob a qual é sujeitado em seu meio familiar.” Já, Lélío Moura Lourenço e Luciana Xavier Sena, por sua vez, relatam que a violência intrafamiliar pode estar relacionada a vários fatores:

[...] podem ser socioeconômicos, culturais, pelo temperamento do indivíduo, influência de familiares, colegas e da comunidade onde estão inseridos. Além desses, sobretudo as relações de desigualdade de poder no âmbito familiar e na escola, a ausência de coesão, a ambivalência no envolvimento emocional com pais, irmãos e colegas, com clima afetivo frio e assimétrico. As relações de desigualdades de poder da família revelam um lar com cotidiano hostil e permissivo em que há uso de violência como forma de disciplina, sem quaisquer habilidades para resolução de conflitos, o que leva as crianças e adolescentes reproduzirem tais condutas com colegas e professores. (LOURENÇO; SENRA, 2014, p. 45).

Pode-se afirmar que o que se passa no ambiente escolar é reflexo de vivências familiares e/ou do ambiente socioeconômico em que se encontram. Também, a falta de afeto e ausência dos pais e mães na vida da criança e do adolescente influencia o comportamento destes.

O indivíduo, quando ocupa os espaços na sociedade, chega com informações e comportamentos adquiridos, os quais foram internalizados, de acordo com suas vivências. Assim, a partir desse quadro deve-se analisar o fenômeno, principalmente, no espaço escolar. Em meio a possível categoria de análise pode-se questionar à privação, que interfere na construção do código de valores do indivíduo. Assim, segundo Rosana Cathya Ragazzoni:

[...] sérias privações podem diminuir a capacidade de administrar os próprios impulsos, os quais podem manifestar-se livremente, prejudicando as relações sociais ou serem reprimidos por um superego severo... Assim, é possível, no âmbito da escola, encontrar estudantes que banalizam a vida e a ordem, praticando atos de violência e vandalismo. (RAGAZZONI, 2008, p. 106).

Assim, observa-se que a criança e o adolescente que são privados desde afeto e dos bens necessários ao seu pleno desenvolvimento. Deste modo,

[...] as crianças que sofrem privações afetivas, crescem sem família, sem parâmetros, sem uma direção que age como um facilitador, mostrando a realidade e propiciando a sua compreensão com princípios éticos e morais. Não possuindo um referencial familiar e doméstico, um sentimento de segurança, o indivíduo busca isso fora de casa, na escola, nas drogas e nos mais diversos caminhos. A privação afetiva que algumas crianças sofrem, prejudica a formação de sua personalidade, de seu caráter. (SOUZA, 2008, p. 127).

Dessa forma, observa-se que alguns fatores como carência afetiva, falta de cidadania e modelos positivos contribuem para que crianças e adolescentes cometam violência e se transformem em infratores. (SILVA, 2004). Assim, devido à ausência de afeto, muitas vezes as crianças recorrem a violência para chamar atenção e receber a atenção. Uma criança que não é respeitada e não é educada para respeitar os outros, se torna violenta, e resolve seus conflitos agindo com violência, conforme aprendeu no seu contexto intrafamiliar. Além disso, crianças e adolescentes se espelham em tipos e modelos e a sociedade atual, através da imprensa escrita, falada e televisada. Segundo Souza, os tipos de violências que acontecem nas escolas

[...] ocorre desde intimidações físicas e verbais à degradação do espaço físico ou depredação, louças e janelas quebradas, banheiros com encanamento entupido, furto de torneiras e lâmpadas, atos de vandalismo (pichações de paredes, muros, carteiras quebradas dentre outros), são alguns exemplos de violência cometida contra o patrimônio escolar, pelos alunos. (SOUZA, 2008, p. 129).

Assim, diante dos mais variados motivos que podem causar violências rotineiras dentro das escolas, existe também a degradação ou desestrutura familiar. Destaca-se que essas formas de violência são provenientes do âmbito familiar e doméstico e, assim, na escola, a violência está relacionada a muitas outras formas onde os sujeitos são elementos convidativos para produzir sentido em sua existência como o uso de drogas, o porte de armas, dentre outros. (SOUZA, 2008).

Segundo Carla Araújo (2002) a escola sofre interferências de grupos externos que modificam toda a sua organização interna ou rotina diária, provocadas pelas invasões de forma direta e ameaçadora, de grupos do tráfico, gerando violências fora e dentro do ambiente escolar. Da mesma forma muitas vezes, o narcotráfico se manifesta de forma bem sutil, através dos alunos, com o objetivo de aumentar o seu domínio social e físico tanto dentro ou fora das escolas. Tudo isso gera violência.

Após abordar as violências contra crianças e adolescentes no ambiente intrafamiliar e escolar, a próxima seção versa sobre os limites e desafios da legislação pátria na formação de pessoas adultas não violentas.

LIMITES E DESAFIOS DA LEGISLAÇÃO PÁTRIA NA TUTELA FORMAÇÃO DE PESSOAS ADULTAS NÃO VIOLENTAS

A criança e o adolescente, por muito tempo permaneceram distantes dos interesses sociais, e conseqüentemente, das expectativas para a realização concreta de seus direitos. Esse público não teve sua imagem tão divulgada na sociedade como nos últimos anos. Assim, segundo Josiane Rose Petry Veronese (2001, p. 9), “[...] levados ao esquecimento social e dos escopos político-econômicos, perdem prioridade para minoria privilegiada que direciona o desenvolvimento do país.”

Segundo Caio Souza Pitta Lima (2015), o sistema internacional de direitos de proteção aos direitos humanos de crianças e adolescentes, abordado no segundo capítulo da monografia, é firmado por dois tipos: homogêneo e heterogêneo. O sistema homogêneo está baseado na universalidade e direitos e garantias, onde os documentos internacionais tratam dos direitos de todos os seres humanos, mas também se referem à criança, como a Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH) que trata de todos os seres humanos e não somente de um grupo.

O sistema internacional heterogêneo é realizado por meio de grupos que tutelam interesses das minorias como o grupo da infância, sendo que esse tratamento desigual se justifica pela situação de hipossuficiência, é um grupo que necessita de cuidados especiais. Esse sistema é representado pela evolução

internacional dos direitos da criança e do adolescente como: Convenções da Organização Internacional do Trabalho (OIT), de 1919, onde foram aprovadas seis convenções sendo que duas delas tratavam de direitos da criança; Convenção sobre idade mínima para o trabalho na indústria; e a Convenção sobre a proibição do trabalho de crianças em certas atividades; Declaração de Genebra, de 1924 ou Carta da Liga sobre a criança. (LIMA, 2015).

Em 1919, foi criada a primeira associação para a tutela dos interesses das crianças, existente até hoje: Associação Salve as Crianças, a qual surgiu na Inglaterra devido ao trabalho de duas irmãs, após os horrores sofridos na 1ª Guerra Mundial, sendo que no pós-guerra, várias crianças ficaram órfãs. A declaração foi encampada pela Liga das Nações (atual Organização das Nações Unidas - ONU). Essa declaração foi o primeiro documento de caráter genérico voltado ao tratamento da infância, e não apenas ao trabalho infantil. Declaração dos direitos da criança, de 1959, sendo que essa declaração contém regras específicas, reforçando a ideia da vulnerabilidade da criança, adotando, em âmbito internacional, a doutrina da proteção integral, passando a referir-se às crianças como sujeitos de direitos. Em 1979 foi instituído o Código de Menores (direito do menor). Essa declaração encampou dez princípios, mas se verificou o mesmo problema ocorrido com a Declaração Universal dos Direitos Humanos que exigiu a elaboração de pactos para lhe conferir efetividade. (LIMA, 2015).

A Convenção sobre os direitos da criança foi aprovada em 1989, com várias características, como: acolhe a concepção do desenvolvimento integral da criança; reconhece a absoluta prioridade e o superior interesse da criança, os quais passam a ser a regra de ouro do direito da criança e do adolescente. Todas as decisões a serem tomadas devem respeitá-los, têm reflexos nas políticas públicas, relações familiares, decisões judiciais, trata-se de regra que relativiza todas as demais previstas no Estatuto da Criança e do Adolescente. (LIMA, 2015).

A legislação pátria resguarda o direito da criança e do adolescente, dispondo o dever de todos em assegurar a esses os seus direitos fundamentais, conforme o art. 227, mas reiterado aqui, devido sua importância, diante do fato de que, se a família e a sociedade realizarem da tutela da criança, cuidando do seu bem estar dentro da família e fora dela, as situações de violências não se farão presentes e, por conseguinte, as respostas violentas por parte desse público reduzirão:

Art. 227. É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão. (BRASIL, 1988).

A Carta Magna também garante a defesa dos direitos da criança e do adolescente, determinando que: “Art. 228: São penalmente inimputáveis os menores de dezoito anos, sujeitos às normas da legislação especial.” (BRASIL, 1988). Esse artigo, também citado anteriormente no trabalho denota que as crianças e adolescentes infratores precisam ser tratados de forma especial, diante da sua condição de menores, a fim de se reduzir as violências e construir relações mais pacíficas. No texto da Constituição Federal brasileira, também traz o reconhecimento e a necessidade de proteção à infância, o direito de atendimento em creches e pré-escolas às crianças, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de proteção de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão, mostrando o quanto esse público precisa ser afastado de situações violentas e traumáticas, a fim de que se possam criar cidadãos mais pacíficos. (BRASIL, 1988).

Nesse sentido, não se pode deixar de mencionar a Lei n. 8069, de 13 de julho de 1990, que instituiu o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), já trabalhada no capítulo anterior, a qual nasceu dos momentos democráticos no País a qual, por influência da Constituição Federal de 1988 acabou por propor novos paradigmas para a proteção desse público, que hoje são sujeitos de direitos, ou seja, pessoas em fase peculiar de desenvolvimento, passam a ser destinatários de prioridade absoluta. (BRASIL, 1990).

A Lei 13.431/2017, também já trabalhada no capítulo anterior, merece menção aqui, pois vem a estabelecer o sistema de garantia de direitos da criança e do adolescente vítima ou testemunha de qualquer tipo de violência. Assegura mecanismos de prevenção à violência contra as crianças e os adolescentes, também cria medidas que protegem e estabelecem procedimentos para a tomada de depoimentos dos menores nas esferas policial e judiciária.

Assim, como forma de resguardar o menor das mais constrangedoras situações, determina a legislação acima citada, que em caso de prestar depoimentos, seja aos órgãos de proteção, nas delegacias, ou ainda nos fóruns judiciais, a criança deve ser ouvida/inquirida por escuta especializada, a fim de minimizar as consequências do ato, como segue:

Art. 7º Escuta especializada é o procedimento de entrevista sobre situação de violência com criança ou adolescente perante órgão da rede de proteção, limitado o relato estritamente ao necessário para o cumprimento de sua finalidade.

Art. 8º Depoimento especial é o procedimento de oitiva de criança ou adolescente vítima ou testemunha de violência perante autoridade policial ou judiciária.

Art. 9º A criança ou o adolescente será resguardado de qualquer contato, ainda que visual, com o suposto autor ou acusado, ou com outra pessoa

que represente ameaça, coação ou constrangimento.

Art. 10 A escuta especializada e o depoimento especial serão realizados em local apropriado e acolhedor, com infraestrutura e espaço físico que garantam a privacidade da criança ou do adolescente vítima ou testemunha de violência. (BRASIL, 2017).

Podendo dessa forma, enfatiza-se que o ordenamento jurídico brasileiro está devidamente amparado por normas que garantem e asseguram os direitos da criança e do adolescente. Do ponto de vista jurídico, como sujeito de direito, a pessoa ou grupo que tem a capacidade plena susceptível de direitos e obrigações, podem exercer todos os atos da vida civil. Juridicamente significa que se atribui a faculdade de adquirir e exercer direitos e também de assumir e cumprir deveres. (CANDAU, *et al.*, 2013).

Conforme o art. 18 do Estatuto da Criança e do Adolescente, o dever é dos adultos responsáveis pelas crianças [...] velar pela dignidade da criança e do adolescente, pondo-os a salvo de qualquer tratamento desumano, violento, aterrorizante, vexatório ou constrangedor” (BRASIL, 1990), pois, acredita-se que ambientes violentos, experienciados no período infantil e juvenil, podem influenciar diretamente na formação psicoemocional do indivíduo. Atos de violência contra crianças desde castigos físicos de natureza disciplinar até os casos mais graves que chegam ao assassinato de menores de 14 anos são absolutamente proibidos no Brasil. O aparato legal em vigor no país ampara os direitos de crianças e adolescentes, além de prever punições aos agressores.

A Lei nº 13.010/2014, conhecida como Lei Menino Bernardo, estabelece o direito de crianças e adolescentes serem educados e cuidados sem o uso de castigos físicos ou de tratamento cruel ou degradante. A lei foi batizada em referência a Bernardo Boldrini, de onze anos, assassinado no Rio Grande do Sul, em abril de 2014, cujos principais suspeitos são o pai e a madrasta. (BRASIL, 2014). De acordo com a legislação, os pais, responsáveis, agentes públicos executores de medidas socioeducativas ou qualquer pessoa encarregada de cuidar de crianças e adolescentes que utilizarem das violações acima citadas como formas de correção estarão sujeitos a encaminhamento a programa oficial ou comunitário de proteção à família, tratamento psicológico ou psiquiátrico, encaminhamento a curso ou programas de orientação, obrigação de encaminhar a criança a tratamento especializado e/ou advertência. (BRASIL, 2014).

No Brasil, em 2015, foi instituído o Programa de Combate à Intimidação Sistemática (*bullying*), que também prevê ações de enfrentamento ao *cyberbullying*. A Lei n. 13.185/2015 impõe às escolas a responsabilidade de realizar atividades de sensibilização e prevenção sobre essas violências. (BRASIL, 2015). De acordo com a referida lei, a intimidação sistemática também pode ser caracterizada pelos atos de ataques físicos, insultos, comentários maldosos, apelidos

pejorativos, ameaças por quaisquer meios, grafites depreciativos, expressões preconceituosas, isolamento social consciente e premeditado, dentre outras ações. A Lei tem o objetivo de prevenir e combater a prática da intimidação sistemática (*bullying*) em toda a sociedade, implementar e disseminar campanhas de educação, conscientização e informação acerca do tema, instituir práticas de conduta e orientação de pais, familiares e responsáveis diante da identificação de vítimas e agressores, dar assistência psicológica, social e jurídica às vítimas e aos agressores, dentre outros. (BRASIL, 2015).

A Lei nº 14.344/2022, batizada de Lei Henry Borel, estabelece medidas protetivas específicas para crianças e adolescentes vítimas de violência doméstica e familiar, e considera crime hediondo o assassinato de menores de 14 anos. (BRASIL, 2022). Nos casos em que houver risco iminente à vida ou à integridade da vítima, o agressor deverá ser afastado imediatamente do lar ou local de convivência. Em qualquer fase do inquérito policial ou da instrução criminal, caberá a prisão preventiva do agressor, mas o juiz poderá revogá-la se verificar falta de motivo para a manutenção. (BRASIL, 2022).

A Lei Henry Borel também estabelece que para os atos de violência praticados contra crianças e adolescentes, independentemente da pena prevista, “não poderão ser aplicadas as regras válidas em juizados especiais”; ou seja, fica proibida a conversão da pena em cesta básica ou em multa de forma isolada. A medida alterou o Código Penal para considerar o homicídio contra menor de 14 anos como um tipo qualificado com pena de reclusão de doze a 30 anos, aumentada de um terço à metade se a vítima é pessoa com deficiência ou tem doença que aumenta sua vulnerabilidade. (BRASIL, 2022).

A proposta ganhou o nome de lei Henry Borel em homenagem ao menino de quatro anos que foi espancado e morto em março de 2021. Os acusados do crime são a mãe de Henry, Monique Medeiros; e o padrasto do menino, o ex-vereador Jairo Souza Santos Júnior. Pela garantia da proteção de crianças e adolescentes, foi sancionada a Lei nº 14.811 de 2024, que inclui os crimes de *bullying* e *cyberbullying* no Código Penal Brasileiro. A medida institui a Política Nacional de Prevenção e Combate ao Abuso e Exploração Sexual da Criança e do Adolescente e amplia a punição de crimes cometidos contra o público infantojuvenil. (BRASIL, 2024). A nova lei aborda, de maneira geral, as medidas de prevenção e combate à violência contra crianças e adolescentes em estabelecimentos educacionais ou similares, os entes políticos responsáveis por sua implementação e o desenvolvimento de protocolos de proteção. Também demonstra a preocupação da sociedade brasileira com a integridade psicológica e moral de adolescentes atingidos por esse tipo de violência.⁴

4 “Essa lei e os tipos penais previstos nela são um importante avanço para a Legislação

A Lei 14.811/ 2024 também classifica crimes cometidos contra menores de 18 anos como hediondos, que impossibilita ao acusado o pagamento de fiança ou liberdade provisória. A nova lei tipifica *Cyberbullying* é caracterizado na legislação “se a conduta é realizada por meio da rede de computadores, de rede social, de aplicativos, de jogos online ou por qualquer outro meio ou ambiente digital, ou transmitida em tempo real”. Neste caso, a pena é de reclusão de dois a quatro anos e multa.

Dessa forma, é dever de todos velar pela dignidade da criança e do adolescente. Esta função não se limita aos pais e aos responsáveis legais, entende-se que a qualquer pessoa que tenha conhecimento de algum abuso ou desrespeito à dignidade da criança e ao adolescente, deve comunicá-lo ao Ministério Público, que tem a obrigação legal de propor as medidas judiciais e extrajudiciais necessárias. Desse modo, a norma legal existe e sua aplicação depende da mobilização de toda a sociedade, da vontade política do governo e da atuação do Ministério Público, incumbido de zelar pelo efetivo cumprimento da mesma junto a Justiça da Infância e da Juventude. (CURY, 2005). Deste modo, entende-se que as bases da Constituição Federal de 1988 (cidadania) e a promulgação do ECA (1990), entre as demais legislações citadas trouxe as crianças e aos adolescentes brasileiras para o centro das atenções do Estado. Envolveu a sociedade civil como coautora na formulação e gestão de políticas públicas de caráter prioritário para as crianças e adolescentes no Brasil. Com a promulgação do ECA, crianças e adolescentes que eram vistos como problema social pelo Estado, passam a ser sujeitos de direitos como cidadãos civis do estado brasileiro.

Assim, o enfrentamento da violência contra a criança e o adolescente necessita da ação conjunta de diversos profissionais e diversos setores da sociedade. O trabalho com a violência sofre a influência de diversos fatores, que envolve desde questões emocionais das pessoas envolvidas, até questões mais amplas relacionadas às políticas públicas. Nesse sentido, destaca-se, a necessidade do enfrentamento de alguns desafios para a prevenção e o controle da violência contra a criança e o adolescente. Um desses desafios consiste na sensibilização e capacitação dos profissionais, pois, é importante que estes possam compreender o significado, as manifestações e as consequências da violência neste grupo etário. O outro desafio consiste da necessidade de articulação e formação de parcerias entre os diversos setores que trabalham com a infância e a juventude. Portanto, é necessário olhar para cada tipo de violência e produzir políticas focadas nesses casos e não pensar a violência de forma homogênea.

Brasileira no combate à violência – não só a física, mas especialmente a moral e a psicológica, que também assolam a sociedade. Com a criação dos tipos de penas, fica mais fácil fazer estudos e levantamentos estatísticos da violência que é praticada.” (BRASIL, 2024).

CONCLUSÃO

Diante do intuito de refletir sobre as violências intrafamiliares e escolares, assim como os avanços, limites e desafios das legislações pátrias frente às violências contra crianças e adolescentes, praticadas no processo educativo de ambos os espaços, percebe-se que, debate sobre a legislação pátria que tutela os direitos das crianças e adolescente, fica evidente que as bases da Constituição Federal de 1988 e a promulgação do ECA trouxeram as crianças e os adolescentes para o centro das atenções do Estado. Também envolveu a sociedade civil como coautora na formulação e gestão de políticas públicas de caráter prioritário para as crianças e adolescentes no Brasil. Assim, com a promulgação do ECA, crianças e adolescentes, que eram vistos como problema social pelo Estado, passam a ser sujeitos de direitos como cidadãos civis do Estado brasileiro. Assim, diante dos aspectos legislativos e jurídico, pode-se afirmar que todos os direitos, quanto as garantias referendadas no Estatuto da Criança e Adolescente (ECA) em relação à proteção da infância e da adolescência estão formalizadas no ponto de vista legal. Porém, muito embora estejam positivadas normas que tutelam esse público, segue o desafio de implementá-las no cotidiano brasileiro. É preciso materializar os direitos das crianças e dos adolescentes, e, isso pode ocorrer por meio de ações concretas como legislações, políticas públicas e processos educativos que abrangem a escola e a família.

Frente ao impacto da inovação das normas de tutela protetiva das crianças e dos adolescentes, aliadas a uma abordagem de sistemática educativa não violenta, que priorizar o respeito, diálogo e uma comunicação acolhedora, pode-se aumentar o estímulo cognitivo que aprimora a capacidade da criança de canalizar as emoções, se comunicar de forma segura e não violenta em suas manifestações, tanto no âmbito intrafamiliar como escolar. As vivências e a forma como uma criança é educada podem influenciar diretamente no seu caráter, assim como determinar o adulto que ela se tornará no futuro. As crianças precisam vivenciar amor e não violência para que se construam perante a sociedade como indivíduos de relações mais amorosas, respeitosas e não violentas.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, C. **A violência desce para a escola: suas manifestações no ambiente escolar e a construção da identidade dos jovens.** Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

AVANCI, J.Q.; *et al.* Violência contra a criança e o adolescente. In: MINAYO, M. C. S.; ASSIS, S. G. [Orgs.]. **Novas e velhas faces da violência no século XXI: visão da literatura brasileira do campo da saúde.** Rio de Janeiro: FIOCRUZ, 2017.

BATISTA, J.M.S.; *et al.* O modelo bioecológico: desvendando contribuições para a práxis da enfermagem diante da violência doméstica. **Escola Anna Nery**, v. 17, n. 1, p. 173-178, 2013.

BARRETO, S.M., *et al.* Exposição ao tabagismo entre escolares no Brasil. **Ciênc. Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 2, p. 3027-3034, out. 2010.

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

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de junho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Estatuto da Criança e do Adolescente. Brasília, 1990.

BRASIL. **Decreto nº 99.710, de 21 de novembro de 1990**. Promulga a Convenção sobre os Direitos da Criança. Brasília, DF, 1990.

BRASIL. Lei 13010, de 26 de junho de 2014. Altera a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente), para estabelecer o direito da criança e do adolescente de serem educados e cuidados sem o uso de castigos físicos ou de tratamento cruel ou degradante, e altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, DF, 2014.

BRASIL. Lei n. 13.185, de 6 de novembro de 2015. Institui o Programa de Combate à Intimidação Sistemática (Bullying). Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, n. 213, p. 1-2, 9 nov. 2015.

BRASIL. **Lei n. 13.431, de 4 de abril de 2017**. Estabelece o sistema de garantia de direitos da criança e do adolescente vítima ou testemunha de violência e altera a Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente).

BRASIL. **Lei nº 14.344, de 24 de maio de 2022**. Cria mecanismos para a prevenção e o enfrentamento da violência doméstica e familiar contra a criança e o adolescente [...]. Brasília, DF, 2022.

BRASIL. **Lei nº 14.811, de 12 de janeiro de 2024**. Institui medidas de proteção à criança e ao adolescente contra a violência nos estabelecimentos educacionais ou similares, prevê a Política Nacional de Prevenção e Combate ao Abuso e Exploração Sexual da Criança e do Adolescente [...]. Brasília, DF, 2024.

CANDAU, V.; *et al.* **Educação em Direitos Humanos e formação de professores(as)**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

COSTA, J.F. da. **O ponto de vista do outro**. Rio de Janeiro: Garamond, 2010.

CURY, M. **Estatuto da Criança e do Adolescente comentado: comentários jurídicos e sociais**. São Paulo: Malheiros, 2005.

DAY, V.P.; *et al.* Violência doméstica e suas diferentes manifestações. **R. Psiquiatr. RS**, 25'(suplemento 1): 9-21, abril 2003.

DEBARBIEUX, E. A violência na escola francesa: 30 anos de construção

social do objeto (1967-1997). **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 27, n. 1, p. 163-193, jan./jun. 2001.

FAIAL, L.C.M.; *et al.* Vulnerabilidades na adolescência: um campo oportuno para a prática da saúde: revisão integrativa. **Rev. Enferm.** UFPE, Recife, v. 10, n. 9, p. 3473-3482, set. 2016.

FREITAS, R.J.M.; MOURA, N.A.; MONTEIRO, A.R.M. Violência contra crianças/adolescentes em sofrimento psíquico e cuidado de enfermagem: reflexões da fenomenologia social. **Rev. Gaúcha Enferm**, Porto Alegre, v. 37, n. 1, 2016.

LIMA, C.S.P. Evolução histórica do sistema internacional de proteção aos direitos humanos de crianças e adolescentes. In. **Boletim Consultor Jurídico**, 16 out. 2015.

LOURENÇO, L.M.; SENRA, L.X. A violência familiar como fator de risco para o *bullying* escolar: contexto e possibilidades de intervenção. **Aletheia**, Canoas, n. 37, p. 42-56, abr. 2012.

MAGALHÃES, M. de L.; NETTO, T. de L.F. **Impacto da violência na saúde de crianças e adolescentes**: prevenção de violências e promoção da cultura da paz. Prevenção de violências e promoção da cultura da paz. 2009.

MANDELBAUM, B.; *et al.* Violência e vida familiar: abordagens psicanalíticas e de gênero. **Saúde Soc.**, São Paulo, v. 25, n. 2, p. 422- 230, 2016.

MODENA, M. R. **Conceitos e formas de violência**. Caxias do Sul, RS: Educs, 2016.

OLIVEIRA, A.M.N. de.; *et al.* Perception of healthcare professionals regarding primary interventions: preventing domestic violence. **Texto & Contexto**, v. 24, n. 2, p. 424-31, 2015.

PAVIRANI, J. Conceitos e formas de violência. In: MODENA, M.R. [Org.]. **Conceitos e formas de violência**. Caxias do Sul, RS: Educs, 2016.

PEÇANHA, I.S.B. Reflexões acerca da violência escolar. **Brasil de Fato**, Belo Horizonte, p. 15, abr. 2013.

PRIOTTO, E.P.; BONETI, L.W. **Violência escolar**: na escola, da escola e contra a escola. Curitiba, 2009.

RATES, S.M.M.; *et al.* Violência infantil: uma análise das notificações compulsórias, Brasil 2011. **Ciênc. e Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 3, p. 655-665, 2015.

RAGAZZONI, Rosana Kahtya. **Educação e Sociedade**: uma abordagem psicológica. 2. ed. São Paulo: Educacional, 2008.

SILVA, P.N. Ética, indisciplina e violência nas escolas. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

SILVA, D.G.; DELL'AGLIO, D.D. Violence and subjective well-being in adolescents. **Paidéia**, Ribeirão Preto, v. 26, n. 65, p. 299-305. 2016.

SOUZA, Mirian Rodrigues de. **A violência no contexto doméstico e familiar**. 2. ed. São Paulo: Editora Educação, 2008.

VERONESE, J.R.P. **Infância e adolescência, o conflito com a lei**: algumas discussões. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2001.

VIANA, N. Escola e violência. In: VIANA, N.; VIEIRA, R. (Org.). **Educação, cultura e sociedade**: abordagens críticas da escola. Goiânia: Edições Germinal, 2002.

ZAMBON, M.P.; *et al.* Violência doméstica contra crianças e adolescentes: um desafio. **Rev Assoc Med Bras**, v. 58, n. 4, p. 465-471, 2012.

PAPEL E CONTRIBUIÇÃO DO COORDENADOR PEDAGÓGICO NO ESPAÇO ESCOLAR

Islândia da Rocha Silva¹

1. CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A pesquisa realizada neste estudo é de abordagem teórica e apresenta o coordenador pedagógico como um importante personagem na construção do conhecimento e gerenciamento do cotidiano escolar na perspectiva da gestão democrática. Compreende-se que o papel do gestor escolar é de muitos desafios e dedicação, por isso é necessário que este profissional tenha competências que extrapolem o campo teórico, embora este não seja menos importante, mas também necessário, pois é a partir da práxis que se constrói um caminho bem articulado.

O objetivo geral desta pesquisa é analisar o trabalho do coordenador pedagógico no espaço formal da escola. Como objetivo específico busca-se identificar os desafios do trabalho do coordenador pedagógico, compreender a importância do trabalho de coordenação, explicar as funções que devem ser desenvolvidas pelo coordenador pedagógico.

A justificativa para o desenvolvimento desta pesquisa é pela real necessidade de coordenadores com formação específica e continuada para desempenhar seu papel na escola com especificidade, clareza e objetivos adequados de forma a atender as necessidades educativas e o planejamento escolar.

É necessário compreender os desafios enfrentados pelo coordenador pedagógico no dia a dia da instituição escolar, pois ele é quem direciona o trabalho da escola, lida com alunos, professores, pais e até mesmo pode substituir o diretor, nos casos em que se faz necessário. Diversos estudiosos tratam da importância desse profissional, já que ele é responsável pelo planejamento, com atribuições que culminam na mediação, articulação e facilitação da aprendizagem.

O coordenador pedagógico faz parte da equipe de gestão escolar e

¹ Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Piauí (UFPI); Especialista em Docência para Educação Profissional e Tecnológica-Colatina, ES; Especialista em Coordenação Pedagógica e Supervisão Escolar pela Faculdade Iguacu-Capanema, PR; Mestranda em Educação Profissional e Tecnológica pelo Instituto Federal do Rio Grande do Norte (IFRN).

tem como papel gerenciar as atividades desenvolvidas na escola, tanto pelos educandos, como pelos educadores. O trabalho que é bem desenvolvido pelo coordenador pedagógico produz resultados satisfatórios, sendo necessário uma boa articulação entre toda a equipe da comunidade escolar, para assim transformar e propiciar uma educação de qualidade. Para Ferreira (2000), a gestão democrática da educação é bem definida tanto no Brasil, como no mundo, embora os desafios sejam permanentes, sua fórmula é essencial para a formação cidadã e participação humana, a fim de promover uma sociedade justa, humana e igualitária. Demerval Saviani (1999), também compartilha de pensamento semelhante; para ele a educação deve propiciar a passagem da desigualdade para a igualdade, partindo da realidade, só assim ela será democrática.

O modelo de gestão mais adequado para o desenvolvimento do trabalho nas escolas é o democrático. Para que o coordenador pedagógico possa atuar é necessário ter formação específica e continuada, sem perder sua identidade, pois uma de suas principais atribuições é auxiliar no trabalho docente a partir da construção de uma práxis reflexiva, tendo em vista sempre, superar os desafios de aprendizagem dos alunos, promovendo uma educação de qualidade.

O trabalho exercido pelo coordenador pedagógico é complexo e de muitas atribuições, tendo em que muitas vezes há desvio de sua função, indefinição de suas atividades na escola e até mesmo um espaço específico para ele ausência ou ineficaz formação, burocratização do trabalho, determinação obrigatória de projetos a serem desenvolvidos conforme solicitação da secretaria de educação, autoritarismo, julgamentos e fragilidade do trabalho cooperativo e coletivo. Diante destas questões como o coordenador pedagógico pode desenvolver um trabalho de qualidade sem perder a identidade?

Os resultados apontam que o coordenador pedagógico tem exercido atividades que extrapolam a sua competência, causando prejuízos ao desenvolvimento de um trabalho eficiente e menos burocrático, contudo ressalta-se a importância deste profissional que é essencial para o bom andamento do trabalho pedagógico da escola.

2. MÉTODO

O procedimento técnico utilizado neste estudo é pesquisa bibliográfica, pois ela é essencial em qualquer trabalho científico, sendo, portanto, a base de todo o arcabouço da pesquisa. Para Andrade (2010, p. 25):

A pesquisa bibliográfica é habilidade fundamental nos cursos de graduação, uma vez que constitui o primeiro passo para todas as atividades acadêmicas. Uma pesquisa de laboratório ou de campo implica, necessariamente, a pesquisa bibliográfica preliminar. Seminários, painéis, debates, resumos

críticos, monográficas não dispensam a pesquisa bibliográfica. Ela é obrigatória nas pesquisas exploratórias, na delimitação do tema de um trabalho ou pesquisa, no desenvolvimento do assunto, nas citações, na apresentação das conclusões. Portanto, se é verdade que nem todos os alunos realizarão pesquisas de laboratório ou de campo, não é menos verdadeiro que todos, sem exceção, para elaborar os diversos trabalhos solicitados, deverão empreender pesquisas bibliográficas.

Para a realização da pesquisa bibliográfica buscou-se artigos e monografias que tratam de assuntos relacionados as discussões do trabalho do coordenador pedagógico, a partir da leitura em alguns trabalhos de grande relevância, definiu-se a proposta a ser aprofundada através deste estudo. De acordo com Fonseca (2002), a pesquisa bibliográfica se dá a partir de estudos já analisados, os quais são publicados em revistas, sites, livros, web sites, etc. Há pesquisas científicas fundamentadas apenas “na pesquisa bibliográfica, procurando referências teóricas publicadas com o objetivo de recolher informações ou conhecimentos prévios sobre o problema a respeito do qual se procura a resposta” (FONSECA, 2002, p. 32).

A abordagem adotada neste estudo é a qualitativa, que de acordo com Ramires; Pessôa (2013); tem como premissa a identificação da harmonia dinâmica entre o mundo real e o ser, onde sujeito e objeto se interrelacionam numa busca interpretativa, onde há conflitos e tensões. Originalmente a palavra qualidade é derivada de *qualitas* que quer dizer essência.

Ainda de acordo com o autor citado anteriormente, a pesquisa qualitativa tem como identidade o reconhecimento da existência de uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, de uma interdependência viva entre sujeito e objeto e de uma postura interpretativa, constituindo-se como um campo de atividade que possui conflitos e tensões internas.

No que se refere aos objetivos da pesquisa caracteriza-se como explicativa pois: “têm como preocupação central identificar os fatores que determinam ou que contribuem para a ocorrência dos fenômenos” (GIL, 1991, p. 46). Ou seja, seu objetivo é buscar compreender a realidade e fazer explicações racionais sobre o porque de tais fatos.

Para a realização desta pesquisa realizou-se leituras diversas em artigos, monografias e outros documetos legais que tratam da educação, tendo como busco os textos com os seguintes temas: desafios do trabalho de coordenador pedagógico, importância do coordenador pedagógico, atividades, funções, papel ou atribuições do coordenador pedagógico, gestão democrática e relação do coordenador pedagógico com professores e alunos.

3. BREVE HISTÓRICO DA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA NO BRASIL

Em 1549 os jesuítas desenvolveram um trabalho educativo no Brasil com os nativos, a fim de atender os interesses do estado e da religião. De acordo com Ribeiro (1998), em 1570 foi elaborado um plano de ensino chamado de Ratio Studiorum, que orientava o ensino da época, este plano passou por diversas modificações. Entre as regras de ensino pode se destacar: as de província, reitoria, prefeito, professores, premiação, conforme a matéria de cada ensino. A supervisão já existia neste período, porém não se apresentava como tal.

A supervisão escolar tem indícios de surgimento no Brasil por volta do ano 1600, época da colonização com os jesuítas. Com mais precisão, o plano de ensino no Brasil do Ratio Studiorum, foi realizado inicialmente pelo padre Manuel da Nóbrega e organizado pelos estudos da Companhia de Jesus, os quais, tem em seu cerne a supervisão. Conforme Ribeiro o Prefeito Geral dos Estudos, era encarregado de supervisionar e comunicar ao reitor qualquer ação que interferisse na estrutura educacional. Esta função se difere das demais atividades educacionais, mas é parecida com a supervisão escolar nos dias de hoje, sendo esta uma particularidade do surgimento da profissão de coordenador pedagógico (URBANETZ E SILVA, 2008)

A reforma pombalina expulsou os jesuítas na metade do século XVIII e acabou com o sistema antigo de ensino, junto com o cargo de Prefeito Geral de Estudos (SAVIANI2006). A supervisão era muito presente nas questões político-administrativos, por isso o papel que era desenvolvido pela direção e diretor geral passou a ser dos comissários ou diretores de estudo que fossem da localidade, para que coordenassem e orientassem o ensino.

No Brasil o surgimento da coordenação pedagógica se dá a partir da transição da supervisão escolar. De acordo com Oliveira (2010), a supervisão escolar é desde os primórdios do ensino e da institucionalização escolar. É necessário analisar o contexto e a importância do trabalho realizado pelo coordenador pedagógico com base na racionalidade técnica e emancipatória, a fim de guiar-se pelo caminho com sentidos que se desenvolvem pelas práticas educativas escolares.

A formação do supervisor pedagógico, a qual veio a se tornar a profissão de coordenação pedagógica, nasceu no curso de pedagogia, quando em 1935 surgiu o primeiro curso de formação de professores no ensino superior, vinculada a Universidade Federal do Distrito Federal por meio do decreto lei nº. 1.190, de 04 de abril de 1939 “a partir da organização da Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil, (...) visava à formação de bacharéis e licenciados para várias áreas, inclusive o setor pedagógico” (FURLAN, (S.I, p.3864).

A Supervisão Educacional foi criada num contexto de ditadura. A Lei 5.692/71 a instituiu como serviço específico da Escola de 1º. E 2º. Grau (embora já existisse anteriormente). Sua função era, então, predominantemente técnica e controladora e, de certa forma, correspondia à militarização Escolar. No contexto da Doutrina de Segurança Nacional adotada em 1967 e no espírito do AI-5 (Ato Institucional n. 5) de 1968, foi feita a reforma universitária. Nela situa-se a reformulação do Curso de Pedagogia. Em 1969 era regulamentada a Reforma Universitária e aprovado o parecer reformulador do Curso de Pedagogia. O mesmo prepara predominantemente, desde então, “generalistas”, com o título de especialistas da educação, mas pouco prepara para a prática da educação (URBAN,1985, p. 5).

Conforme o período histórico que se viveu no Brasil, várias modificações foram realizadas na grade curricular, para atender as demandas do mercado de trabalho, com isso foi sendo construída a identidade do pedagogo. Hoje entende-se que o trabalho deste profissional pode ser em duas vertentes: em sala de aula ou externo a ela. Porém na época, isso fez com que surgisse a hierarquização, inclusive no pagamento diferenciado entre docentes e não-docentes Furlan (2005).

4. NUANCES DO TRABALHO DO COORDENADOR PEDAGÓGICO

Buscando compreender a profissão do coordenador pedagógico de acordo com Silva ([s/a], p. 39706) é um profissional “que coordenará o trabalho realizado na escola de forma que este não se torne individualista, alienado e desarticulado com a realidade e a necessidade do professor e do aluno”.

Conforme o dicionário de Aurélio Buarque de Holanda Ferreira (2001, p. 196) têm-se três definições: a primeira é “dispor segundo certa ordem e método”. A segunda seria, “organizar e/ou dirigir, dando orientação”. E por último “ligar-se coerentemente”.

De acordo com Franco (2008), muitos coordenadores pedagógicos sentem-se cansados, sobrecarregados e angustiados, pois doam-se muito ao trabalho, mas os problemas parecem não ter fim, quase sempre as tarefas burocráticas da escola são desempenhadas por eles, além disso, precisam atender pais, planejar e organizar festividades determinadas pela secretaria, atender alunos indisciplinados e improvisar nos casos de falta de professores, tudo isso para que a escola esteja em ordem, porém o planejamento acaba ficando de lado.

Este relato nos remete as palavras de Bartman (1998, apud LIMA; SANTOS, 2007, p. 82)

[...] o coordenador não sabe quem é e que função deve cumprir na escola. Não sabe que objetivos persegue. Não tem claro quem é o seu grupo de professores e quais as suas necessidades. Não tem consciência do seu papel de orientador e diretivo. Sabe elogiar, mas não tem coragem de criticar. Ou só critica, e não instrumentaliza. Ou só cobra, mas não orienta.

O trabalho do coordenador pedagógico é desafiante e implica em um novo modelo de perfil profissional e delimitar seu espaço de atuação, contudo é necessário recuperar sua identidade e determinar o trabalho para além da dimensão pedagógica, pois “possui caráter mediador junto aos demais educadores, atuando com todos os protagonistas da escola no resgate de uma ação mais efetiva e de uma educação de qualidade nas escolas” (GRINSPUN, 2006, p. 31).

Os desafios educacionais estão presentes em todas as escolas, por isso é necessário que coordenador tenha consciência disso e conforme salienta Franco (2008, p. 120)

Para trabalhar com a dinâmica dos processos de coordenação pedagógica na escola, um profissional precisa ter, antes de tudo, a convicção de que qualquer situação educativa é complexa, permeada por conflitos de valores e perspectivas, carregando um forte componente axiológico e ético, o que demanda um trabalho integrado, integrador, com clareza de objetivos e propósitos e com um espaço construído de autonomia profissional.

O coordenador é um profissional dinâmico, precisa compreender a realidade para transformá-la. De acordo com Lomanico (2005), o coordenador pedagógico é a peça responsável pela supervisão hierárquica e no auxílio ao diretor da escola, sendo tais funções legalmente definidas para o exercício da autoridade por delegação e competência. Para Libâneo (2001), o coordenador pedagógico tem como função a prática de facilitar, integrar e articular o trabalho pedagógico, em um relacionamento direto com professores, alunos, pais, gestores. Sua principal atribuição é a assistência didática pedagógica, refletindo sobre as práticas de ensino e contribuindo para a aprendizagem dos alunos. Conforme Franco (2008, p. 128):

Essa tarefa de coordenar o pedagógico não é uma tarefa fácil. É muito complexa porque envolve clareza de posicionamentos políticos, pedagógicos, pessoais e administrativos. Como toda ação pedagógica, esta é uma ação política, ética e comprometida, que somente pode frutificar em um ambiente coletivamente engajado com os pressupostos pedagógicos assumidos.

O coordenador pedagógico deve considerar os desafios enfrentados pelo professor em sala de aula e preocupar-se com sua formação, pois também é função do coordenador mediar e articular a formação continuada dos professores, (OLIVEIRA, 2009). Freire (1983), entende que além disso, esse profissional pode ressignificar a prática docente, resgatar a autonomia do docente e cooperar para o trabalho coletivo. Conforme Alarcão (2004, p. 28), “o acesso à formação é atingido pela verbalização do pensamento reflexivo e pelo construtivo entre os professores e os supervisores”.

Percebe-se um avanço positivo no que se refere a articulação da teoria com a prática, pois já não se vê mais o coordenador como um supervisor, que está na

escola apenas para fiscalizar, mas para articular a teoria com a prática e para isso é necessita de muita dedicação, estudo, organização, planejamento, ser um bom ouvinte e estar disposto a mudanças, quando necessárias, tendo em vista que o campo educacional passa por diversas mudanças e há problemas constantes.

O problema é que muitas vezes este profissional não tem a formação adequada para tal exercício, seja por que foi colocado por um conhecido, amizade com diretor ou outro motivo que foge dos interesses escolares. Mas de acordo com a a LDB 9394/96 (BRASIL, 2005, p. 37), no seu artigo 64:

A formação de profissionais de educação para a administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, será feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pósgraduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional.

Portanto, é necessário pensar na formação crítica e reflexiva desses profissionais, os cursos de pedagogia devem oferecer boa formação, numa articulação da teoria com a prática a fim de desenvolver habilidade múltiplas. Conforme salienta Christov (2003), a realidade não é única e passa por transformações, por isso precisa ser estudada, e são os cursos de formação continuada que auxiliam os profissionais na atualização, para a partir da prática e das mudanças que ocorrem, o profissional possa atender ao seu campo de trabalho. Ainda de acordo com Christov (2003, p. 10):

A atividade profissional dos educandos é algo que se refaz mediante processos educacionais formais e informais variados, amalgamado sem dicotomia entre vida e trabalho, entre trabalho e lazer. Com as contradições certamente, mas, afinal, mantendo as inter-relações múltiplas no mesmo homem, por isso, o termo educação continuada tem a significação fundamental do conceito de que a educação consiste em auxiliar profissionais a participar ativamente do mundo que os cerca, incorporando tal vivência no conjunto dos saberes de sua profissão.

O diálogo é essencial para uma boa relação humana e de acordo com Freire (1983), o diálogo é quem dá sentido para para os homens, já que uns precisam uns dos outros e vão ao encontro dessa comunhão consciente e pela necessidade de relacionar-se com o outro. A convivência humana é ressaltada nos PCNs:

[...] o cotidiano da escola permite viver algo da beleza da criação cultural humana em sua diversidade e multiplicidade. Partilhar um cotidiano onde o simples “olhar-se” permite a constatação de que são todos diferentes traz a consciência de que cada pessoa é única e, exatamente por essa singularidade, insubstituível (PCNs, 1997, v. 10, p. 53).

A participação democrática de todos nas decisões da escola é fruto da autonomia, no qual uma pessoa e a coletividade conseguem fazer decisões

próprias e eliminar qualquer tipo de autoritarismo, pois as escolhas são livres, mas os objetivos são comuns e fortalecem a dinâmica do ambiente de trabalho, conforme destaca Libâneo (2003). Outras competências que o coordenador pedagógico deve desenvolver de acordo com Lima e Santos (2007, p. 77-90):

- É importante que transformem o seu olhar, ampliando a sua escuta e modificando a sua fala, quando a leitura da realidade assim o requerer.
- É necessário que a consciência coletiva seja respeitada, a ponto de se flexibilizar mais os planejamentos e que os mesmos sejam sempre construídos do e a partir do olhar coletivo.
- Ter a capacidade de olhar de maneira inusitada, de cada dia poder perceber o espaço da relação e, conseqüentemente, da troca e da aprendizagem. • Ser capaz de perceber o que está acontecendo a sua relação com o professor e deste com o seu grupo de alunos.
- Poder perceber os pedidos que estão emergindo, quais os conhecimentos demandados e, conseqüentemente, necessários para o momento e poder auxiliar o professor.

Diante de tais discussões o coordenador pedagógico só pode desenvolver um trabalho com significância se estiver pautado no modelo de gestão democrática participativa, pois ele não pode por si só resolver todos os problemas da escola, e mesmo assim eles não terão fim, por isso é importante ser reflexivo, crítico e transformador.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O coordenador pedagógico é um profissional que atua frente a diversas demandas no contexto educacional e para isso, precisa trabalhar com coletividade, não pode tomar decisões sozinho, para garantir que os objetivos sejam alcançados. As transformações necessárias no espaço escolar devem ser feitas de forma crítica, reflexiva e participativa, e o coordenador pedagógico tem como papel avaliar, articular, mediar, facilitar, articular e possibilitar a ponte para o sucesso da escola, entendendo que todos devem trabalhar para isso.

É necessário que as políticas voltadas à formação e aperfeiçoamento da função pedagógica leve em conta as demandas, burocracias e desgastes desnecessários que este profissional enfrenta no cotidiano escolar, pois ele necessita de tempo para desenvolver seu papel. Por fim, entende-se que o coordenador pedagógico é muito importante e essencial para a comunidade escolar.

REFERÊNCIAS

- ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos numa escola reflexiva**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2004.
- ANDRADE, M. M. Introdução à metodologia do trabalho científico:

elaboração de trabalhos na graduação. São Paulo, SP: Atlas, 2010.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional: Lei 9394/96, apresentação Carlos Roberto Jamil Cury. 9. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

____. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais. Pluralidade Cultural e Orientação sexual. Temas Transversais. Volume 10. Brasília, 1997.

CHRISTOV, Luiza Helena da Silva. Educação continuada: função essencial do coordenador pedagógico. In: GUIMARÃES, Ana Archangelo et al. (Org.). O coordenador pedagógico e a educação continuada. 6. ed. São Paulo: Loyola, 2003. p. 912.

FERREIRA, N.S.C. Gestão democrática da educação para uma formação humana: conceitos e possibilidades. Em Aberto. Gestão escolar e formação de gestores. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, Brasília, v. 17, n. 72, jun. 2000.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. Miniaurélio século XXI: o minidicionário da língua portuguesa. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

FONSECA, J. J. S. Metodologia da pesquisa científica. Fortaleza: UEC, 2002. Apostila.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Coordenação pedagógica: uma práxis em busca de sua identidade. **Revista Múltiplas Leituras**, v. 1, n. 1, p. 117-131, jan./jun. 2008. Disponível em: . Acesso em: 8 jan. 2024.

FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FURLAN, Cacilda Mendes A. História do curso de pedagogia no Brasil: 139-2005. Disponível em: www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/autores3.html. Acesso em: 14 jan. 2024.

GIL, Antônio Carlos. Como elaborar projetos de pesquisa. São Paulo. Atlas. 1991.

GRINSPUN, Mirian P. S. Z. **A Orientação Educacional: conflito de paradigmas e alternativas para a escola**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

LIBÂNEO, José Carlos. Organização e de gestão da escola: teoria e prática. Goiânia: Alternativa, 2001.

LIBÂNEO, J. C; OLIVEIRA, J.F; de; TOSCHI, M. S. Educação Escolar: políticas, estrutura e organização. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2003.

LIMA, Paulo Gomes; SANTOS, Sandra Mendes dos. O coordenador pedagógico na educação básica: desafios e perspectivas. **Educere et educare: Revista de Educação**, v. 2, n. 4, p. 77-90, jul./dez. 2007. Disponível em: . Acesso em: 9 jan. 2024.

LOMANICO, Arce Ferreira. A atribuição do coordenador pedagógico. 3. ed. São Paulo: Edicon, 2005.

OLIVEIRA, Luiza de Fátima Medeiros de. Formação docente na escola inclusiva: diálogo como fio tecedor. Porto Alegre: Mediação, 2009.

OLIVEIRA, Valdelici de. O papel do coordenador pedagógico na ordenação política da escola. Cuiabá: UFMT, 2010, 153f. Dissertação (mestrado em Educação). Universidade Federal de Mato Grosso. Instituto de Educação. Disponível em . Acesso em: 10 jan. 2024.

RAMIRES, J.C.L.; PESSÔA, V.L.S. **Pesquisas qualitativas: referências para pesquisa em geografia.** In: MARAFON, G.J.; RAMIRES, J.C.L.; RIBEIRO, M.A.;

RIBEIRO, Maria Luisa Santos. História da educação brasileira: a organização escolar. 15. ed. Campinas: Autores Associados, 1998.

SAVIANI, Dermeval. Escola e Democracia. 32. ed., Campinas, SP: Autores Associados, 1999, 105p.

SAVIANI, Demerval. A supervisão educacional em perspectiva histórica: da função à profissão pela mediação da ideia. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto (Org.). Supervisão educacional para uma escola de qualidade. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

SILVA, Ana Kátia da Costa. A formação continuada na coordenação pedagógica: a reflexão dos professores de uma escola da rede pública inseridos no âmbito do curso do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Brasília: UNB, 2015, 47f. Monografia (especialização em coordenação pedagógica). Universidade de Brasília.

URBAN, Loiva. Supervisão Educacional: Sim ou não. Revista de Educação AEC. Brasília, ano 14, n. 57, p. 3-74, jul./set. 1985.

EM FOTOGRAFIAS, A HISTÓRIA, A MEMÓRIA E A EMOÇÃO DE VÍTIMAS DE UM PASSADO TEMEROSO

Airton Pott¹

Ivânia Campigotto Aquino²

Rovana Chaves³

1. INFORMAÇÕES INTRODUTÓRIAS

As fotografias são formas de representação e rememoração de identidade, produtos sociais de registro da cultura e interpretações de sujeitos e seus espaços, assim como a escrita histórica, ficcional, teatro, documentários, cinematografia, pinturas, imagens o são. Sob essas concepções, investigamos, neste estudo, elementos relativos ao processo de memória do período da ditadura militar, realizado no livro *P14311*, do fotógrafo Diego Di Niglio, que enfoca, por meio de inúmeras fotografias, os cenários e as vítimas desse período histórico brasileiro.

No livro, realizamos a seleção de algumas fotografias que, sob nosso olhar, possuem relação com os temas que compõem a centralidade deste trabalho, quais sejam: 1) a solidão e 2) a separação de indivíduos com seus familiares como consequências da ditadura militar. Para tanto, amparamos nossas pesquisas nos estudos de Barthes (1984), Dubois (1993), Felizardo e Samain (2007) e Kossoy (2001) acerca das fotografias e demais arquivamentos com relação aos acontecimentos do passado. E, com o mesmo grau de

1 Doutorando, bolsista CAPES, em Letras pela UPF / RS. Mestre em Letras pela UPF / RS. Graduado em Letras Espanhol pela UFPEL / RS e em Língua Portuguesa e Respectivas Literaturas pela UNIJUI / RS. Professor efetivo nas redes públicas de ensino do Estado do Rio Grande do Sul e do município de Condor / RS, trabalhando 20 horas na Secretaria Municipal da Educação e Cultura de Condor. E-mail: airton_pott@yahoo.com.br.

2 Possui graduação em Curso de Letras pela Universidade de Passo Fundo, mestrado em Letras - Teoria da Literatura pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, doutorado em Letras - Estudos de Literatura pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul e pós-doutorado em Letras - Estudos de Literatura pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Atualmente, é professora de Literatura da Universidade de Passo Fundo, atuando no curso de Letras e no Programa de Pós-Graduação em Letras, e professora efetiva da Rede Municipal de Ensino de Passo Fundo. E-mail: ivania@upf.br.

3 Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Letras – Universidade de Passo Fundo/UPF. E-mail: rovana.c@gmail.com.

relevância, fundamentamo-nos nas proposições teóricas de Foucault (2008), Deleuze (1999), Ribeiro (2017) e Amaral (2005) para desenvolver questões sobre o discurso e o lugar de fala.

2. PARTINDO DAS FOTOGRAFIAS E DAS POSSÍVEIS MEMÓRIAS NELAS REGISTRADAS

Desperta-nos o interesse em investigar a respeito das fotografias e das possíveis memórias registradas por meio delas pelo fato de: “o que a Fotografia reproduz ao infinito só ocorreu uma vez: ela repete mecanicamente o que nunca mais poderá repetir-se existencialmente” (Barthes, 1984, p. 13). Logo, assim como o pensamento Heráclito de que não se pode entrar no mesmo rio duas vezes pelo fato de que tudo muda, compreendemos que a fotografia é a captura e a representação daquilo que ela está retratando e que, em outro momento, a retratação daquele mesmo objeto, lugar, indivíduo não será exatamente igual.

Tal conjectura nos faz pensar nas emoções, lembranças, memórias, sentimentos, lágrimas e saudades que podem ser vividas graças à fotografia e às técnicas que estão imbricadas a ela, criadas, inventadas e modificadas pelo ser humano. A respeito disso, Kossoy (2001, p. 36) afirma que “o homem, o tema e a técnica específica (esta, por mais avançada que seja) são em essência os componentes fundamentais de todos os processos destinados à produção de imagens de qualquer espécie”. Logo, essa produção de imagem consiste na apreensão daquilo capturado na e pela fotografia, o que confirmamos em Kossoy (2001, p. 36-37):

A imagem do real retida pela fotografia (quando preservada ou reproduzida) fornece o testemunho visual e material dos fatos aos espectadores ausentes da cena. A imagem fotográfica é o que resta do acontecido, fragmento congelado de uma realidade passada.

Acerca do capturado pela fotografia, ratificamos em Kossoy (2001) que a fotografia passa a representar algo do passado, e assim ela representa o momento exato em que houve a captura daquilo que nela está representado e, portanto, “a essência da Fotografia consiste em ratificar o que ela representa” (Barthes, 1984, p. 127-128). Tal conjuntura nos permite estabelecer uma relação entre fotografia e memória em uma espécie de arquivamento do passado, pois é a fotografia que vai passar conhecimentos e informações aos que não estiveram naquele lugar e momento e, ao mesmo tempo, ativar a memória daqueles que tiveram alguma relação com o que está ali representado.

Memória e fotografia são para muitos estudiosos como uma fusão, a exemplo das afirmações de Felizardo e Samain (2007, p. 210), uma vez que acentuam a percepção de que “no íntimo da palavra, as duas, memória e fotografia, se (con)fundem, são uníssonas, uma está contida na outra, estão

intrinsecamente ligadas, fundamentalmente ‘enamoradas’”. Nesse sentido, a fusão entre fotografia e memória remete ao pensamento de que:

Aquele ou aquela que é fotografado, é o alvo, o referente, espécie de pequeno simulacro, de *eidolon* emitido pelo objeto, que de bom grado eu chamaria de *Spectrum* da Fotografia, porque essa palavra mantém, através de sua raiz, uma relação com o “espetáculo” e a ele acrescenta essa coisa um pouco terrível que há em toda fotografia: o retorno do morto (Barthes, 1984, p. 20. Grifos do autor).

Diante das palavras de Barthes (1984), compreendemos que a fotografia é também uma forma de testemunhar algo, tendo em vista que “o testemunho que é o registro fotográfico do dado exterior é obtido/elaborado segundo a mediação criativa do fotógrafo” (Kossoy, 2001, p. 50). Dessa forma, a criatividade do fotógrafo no momento de capturar a fotografia, considerando ângulos, enquadramentos e demais detalhes possíveis com a câmera são essenciais, assim como o “lugar de fala” tanto do fotógrafo quanto do que está sendo fotografado.

Quem fotografa está dialogando com o elemento fotografado e também, por meio da fotografia, com o seu receptor depois da existência dela. Sendo assim, quais os sujeitos envolvidos por trás da fotografia e quais as suas falas é o que podemos nos perguntar em situações que demarcam principalmente memória e história.

Ao investigar a respeito do discurso, Foucault realiza a seguinte pergunta: “Quem fala?” (2008, p. 57.). Logo, o fato de cada sujeito ter sua fala implica a questão de que cada um tem sua posição social e, conseqüentemente, seu “lugar de fala”. Tal preceito está associado também à escrita, à forma de falar, vestir-se, comportar-se e também remete às palavras de Jacob Sam-La Rose (apud Ribeiro (s. d., p. 55) citadas por Djamilia no início de um dos capítulos de *O que é lugar de fala*: “Por que eu escrevo? / Por que tenho que / Porque minha voz / em todas suas dialéticas / foi silenciada por muito tempo”.

Além do mais, esse cenário do lugar de fala, da dialética e da escrita está atrelado ao *discurso*. De acordo com Foucault (2008, p. 55. Grifo do autor): “certamente os discursos são feitos de signos; mas o que fazem é mais que utilizar esses signos para designar coisas. É esse *mais* que os torna irreduzíveis à língua e ao ato da fala”. Desse modo, o discurso por trás de um texto, de uma palavra, de uma imagem, é dotado de significação. Afinal, por trás da língua e do ato de falar muito há que acaba passando por despercebido ou até mesmo é desconhecido a inúmeras pessoas, sobretudo ao tratarmos de um período histórico conflituoso e temeroso, como é o caso da ditadura militar.

Nesse sentido, determinados discursos existentes na nossa contemporaneidade jamais poderiam existir na época aos quais se referem, o que já era ratificado por Foucault (2008, p. 50): “não se pode falar de qualquer coisa em qualquer época”. Isso também equivale à fotografia, enfoque nos nossos

estudos aqui realizados. As fotografias do livro de Di Niglio, por exemplo, algumas das quais representaremos a seguir, seriam censuradas no período ao qual elas estão associadas.

Dessa forma, ao considerarmos o conceito foucaultiano, a fotografia é um documento, um lugar onde são guardadas informações, lembranças. Afinal, “o documento sempre era tratado como a linguagem de uma voz agora reduzida ao silêncio: seu rastro frágil mas, por sorte, decifrável” (Foucault, 2008, p. 07). Nessa perspectiva, se a fotografia é percebida como um documento, ela é um manifesto de lugar de fala do passado revivido no presente. Afinal, existem acontecimentos do passado possíveis de serem melhor compreendidos por meio também dos registros fotográficos.

Sendo assim, a fotografia, compreendida como arte, é tratada nos estudos de Deleuze (1999, p. 13), o qual afirma que “a arte é aquilo que resiste, mesmo que não seja a única coisa que resiste”. Desse modo, pensar a arte como forma de resistência permite inferir que ela dá visibilidade para aquilo que representa, como no caso da fotografia, ela quem guarda a representação do que foi fotografado naquele estado e momento ao longo do tempo.

Portanto, salientamos que as fotografias guardam e despertam diferentes discursos, sobretudo em casos como as fotografias encontradas no livro *P14311*. Enfim, a fotografia de Di Niglio (2018) rememora, em imagens, por meio de diversos tamanhos, proporções, formas, cores e ângulos, muitos sujeitos e discursos e muitos episódios ocorridos no passado.

3. APRESENTAÇÃO, LEITURAS E ANÁLISES DE FOTOGRAFIAS DO LIVRO *P14311*

Ao almejarmos leituras e análises de fotografias reveladoras a respeito de um passado sombrio, buscamos um livro que contivesse tal aporte, e assim nos deparamos com *P14311*, de Diego Di Niglio. *P14311* faz alertas para a importância da família, dos amigos, das vivências por meio de, por exemplo, uma pessoa vestida com roupas costumeiras de familiares, segurando objetos como porta-retratos, relógios, entre outros.

Tal contexto confirma a estilística do autor Diego Di Niglio, que é alguém que se declara apaixonado por fotos. Artista e fotógrafo contemporâneo, Di Niglio nasceu em 1975, em Milão, Itália. Ele já realizou diversas exposições fotográficas e participa de vários projetos fotográficos, sendo que um deles é, inclusive, voltado para a nossa temática aqui selecionada. Tal projeto é intitulado *Marcas da memória: história oral da anistia no Brasil aos 50 anos do golpe militar de 1964*.

Percebemos, através de suas fotos, que Di Niglio se preocupa com as questões sociais, históricas e culturais, enfatizando sobre as memórias que

remetem à família, ao passado, às marcas deixadas pelo que aconteceu em tempos de outrora. Em seu livro *PI4311*, por exemplo, há fotografias que podem ser relacionadas à ditadura militar. São dezenas de fotos no livro e, por isso, selecionamos aquelas que mais se voltam, ao nosso ver, para a questão do rompimento e sofrimento familiar causados pelo desaparecimento de vítimas da ditadura, enfatizando detalhes, por meio de objetos ou expressões, a família, as memórias, os laços rompidos por uma possível barbárie, resultando em saudades.

Em notas e textos encontrados no livro, como por exemplo, nas últimas páginas, encontramos registros a respeito da fotografia e da ditadura militar. Assim, também os registros escritos nos remetem às emoções e aos sentimentos já despertados pelas fotografias. Assim, encontramos, no encerramento da obra, uma imagem que impacta ao olhar do receptor dela, conforme podemos verificar na Figura 1:

Figura 1: Idosa segurando uma flor



Fonte: DI NIGLIO, Diego. *PI4311*. Pernambuco: Fundarpe, 2018. n.p.⁴

Mãos e braços que demarcam idade, segurando uma flor vermelha apontada para frente com fundo preto e as cores das fotos em tons escuros, que nos remetem à tristeza, solidão e sofrimento é o que nos desperta a atenção na fotografia acima. Afinal, é natural que fotografias como esta despertem em nós vários sentimentos, identificações e comoções.

⁴ Aproveitamos para evidenciar que o livro não é paginado. Logo, adotamos as siglas “n.p.” para cada referência feita às fotografias do livro por nós utilizadas e referenciadas.

Entretanto, especialmente essa fotografia que encontramos nos livros e representamos na Figura 1 nos possibilitou também lembranças próprias – recordações de nossos avós, com suas purezas e singelezas, o que também nos foi transmitido pela senhora da fotografia. Além do mais, o fato de sua face não aparecer impulsiona essa semelhança particular e familiar para nós, receptores e admiradores da fotografia, despertando em nós um sentimento de pertencimento e proximidade com o que está sendo retratado.

Ao analisarmos os detalhes individualmente, percebemos, de ímpeto, a flor, que é o detalhe enfatizado nessa fotografia de Di Niglio, a qual “olha-nos” fixamente. Possivelmente, esse detalhamento e enquadramento adotados pelo fotógrafo fizeram com que o rosto e o restante do corpo da senhora não fossem revelados intencionalmente. No entanto, além disso ter possibilitado recordações próprias a nós, também revela que o fotógrafo tem outras intenções por trás de sua opção de enfoque na flor, pois não parece ser uma flor “presenteada”, e sim que reforça a perda, o luto, e até mesmo a solidão, pois é apenas uma flor, no singular.

Os traços fortes e vermelhos da flor, dispostos em destaque sobre o restante da foto, lembram-nos da imobilidade amorosa ou fúnebre, termo(s) que Barthes (1984) usou para designar a fotografia e seu referente. A flor vermelha representa a sedução, o amor, mas, no caso da fotografia representada acima, reforçada pelos tons escuros de todo o restante, ela representa o lado triste da perda de alguém, ainda mais por se tratar de uma flor cujo nome é Crisântemo, a qual simboliza o luto, a flor que é levada em velórios.

Ao mesmo tempo, ao nos depararmos com a foto de uma senhora com uma flor vermelha na mão é impossível não pensarmos no amor do seio familiar, representado também na fotografia. Contudo, ao sabermos que ela está embalsamada em contexto da ditadura militar, torna-se difícil não pensar no lado triste que ela nos desperta. Essa senhora, idosa, conforme nos representa pela roupa e, sobretudo, pelas mãos e pelos braços, é alguém que se encontra em meio à tristeza, à amargura, ao sofrimento pela perda possivelmente do marido, de um filho, enfim, de um ente querido.

Além do mais, o fundo preto e apagado que se vê na fotografia intensifica esse lado fúnebre da foto, o que também é ocasionado pelo fato de ela conter um lado mais claro e um lado mais escuro. O lado mais escuro, que, por sinal, é o lado em que está a flor, nos lembra a morte, o sofrimento, o luto, o lugar de fala de alguém que está triste e amargurado. Já o outro lado, o claro, revela uma luz, que pode representar a esperança dessa senhora, ou seja, é o lugar de fala de alguém que ainda tem esperança de dias melhores ou de que seu familiar desaparecido volte.

Diego Di Niglio poderia ter optado por dispor essa fotografia em apenas uma página. No entanto, intencionalmente ou não, a marca encontrada no centro

da foto, que, na verdade, é a separação das páginas dos livros, acentua para nós, simbolicamente, também o sofrimento e a repartição de um coração sofrido. Para além de outras possíveis leituras dessa fotografia, o fato de ela ser voltada à temática da ditadura militar deixa-nos tristemente cientes do sofrimento das famílias destruídas pela ditadura militar.

Na página anterior a essa fotografia, deparamo-nos com uma que nos parece ser a mesma mulher da outra imagem, devido à roupa e seus detalhes, haja vista que, novamente, seu rosto não nos é revelado, conforme podemos perceber na transposição da foto:

Figura 2: Mulher idosa sentada à mesa



Fonte: DI NIGLIO, Diego. *P14311*. Pernambuco: Fundarpe, 2018. n.p.

No entanto, sendo ou não a mesma mulher, temos novamente uma fotografia com intenções semelhantes à outra – a ênfase da solidão e de possível momento de recordações, lembranças e memórias. A propósito, evidenciamos na parte teórica a relação entre fotografia e memória, sendo que esta é instigada pelo arquivamento e registro feitos pela aquela.

A fotografia acima parece guardar, literalmente, em si o registro da memória. Conforme podemos perceber, parece-nos ser uma pessoa que está lembrando de algo ou fazendo algum tipo de escrita, já que aquilo que ela está segurando em sua mão direita poderia ser uma caneta, o que está na sua frente algum caderno, livro ou outro tipo de papel e o objeto branco, retangular e grande representa-se a nós como uma mesa. No entanto, poderíamos pensar também que ela está comendo

algo, se o objeto que ela segura fosse um garfo, uma faca ou algo assim e o que está disposto a sua frente fosse um prato. Enfim, a falta de nitidez nos deixa essa incerteza, que provavelmente foi intencionada por Di Niglio.

Esses detalhes ofuscados, opacos, encontrados também na outra fotografia, representam justamente essa incerteza, essa imprecisão dos fatos, já que na ditadura muito ficou no oculto, no não revelado. Chama-nos a atenção também o fato de, nessa foto, assim como na outra, haver um lado mais claro e o outro mais escuro, o que, novamente, nos representa o obscuro dos fatos de um lado e a esperança do outro. Além do mais, o fundo preto novamente se faz presente, o que ocorre, por sinal, na maioria das fotos de Di Niglio.

Ao compararmos ainda as duas fotos analisadas, representou-nos significativo o fato de a última foto referenciada não ocupar as duas páginas inteiras do livro, como a outra foto. Ela é colocada no canto direito e inferior, sendo que acima dela, bem como para o lado esquerdo é deixado de ponta a ponta, na vertical e na horizontal, uma margem branca até as extremidades das páginas. Esse branco, em contraste com o fundo preto da fotografia, novamente, nos representa a ideia de luz e escuridão, de esperança e sofrimento, de esquecimento e memória, de apagamento e de registro.

Na página anterior a essa fotografia da mulher sentada inclinadamente, há novamente um jogo de efeitos entre o claro e o escuro, a sombra e a luz. No entanto, nela não há uma pessoa em si, mas sim objetos que nos levam à presença (ou ausência) de uma, conforme podemos averiguar abaixo:

Figura 3: Relógio e porta-retratos como marcas do tempo e da saudade



Fonte: DI NIGLIO, Diego. *PI4311*. Pernambuco: Fundarpe, 2018. n.p.

Se os dois objetos dispostos na foto – o relógio e o porta-retrato – possuem relação com as duas fotos que a sucedem no livro, e que consideramos anteriormente, não o sabemos. No entanto, relacionada ou não, podemos fazer algumas possíveis leituras sobre ela.

Mencionamos, anteriormente, que a foto, assim como as outras duas, possui oscilação na luminosidade. O relógio de pulso, que marca seis horas, está destacado no lado direito da foto, e há certa luminosidade em cima dele, que provavelmente vem de alguma luz de outro lugar. Quanto mais perto do objeto sobre o qual está o relógio, mais escuro ele é, mas a maior claridade está para o lado esquerdo do ponteiro indicativo das horas, no número seis, e o lado direito do que indica os minutos, no número doze, ambos justamente para os lados onde os ponteiros vão conforme o tempo passa, desde que o relógio esteja funcionando devidamente.

Além do mais, a luminosidade do relógio permite que seu reflexo apareça no objeto sobre o qual ele está colocado, ainda mais pelo fato de o entorno e os fundos de onde está o relógio estar escuro, tanto é que nem enxergamos o objeto sobre o qual está o relógio. Não só simbólica, mas também literalmente esse reflexo simboliza as marcas do tempo – tanto do tempo representativo no relógio, quanto o passar do tempo na vida das pessoas, aquele que deixa saudades, lembranças, memória, que parece não passar para aquela pessoa que está esperando alguém voltar. Isso nos fez lembrar da problemática do tempo e a fixação dele na fotografia enfatizada por Dubois (1993).

De certa forma, o outro objeto que aparece na fotografia – que é um porta-retrato – também representa a marca do tempo, que passa. No entanto, esse passar do tempo ali demarcado não é o das horas e dos minutos, mas sim daquele tempo que deixou o passado para trás, intensificado por uma das possíveis representações do relógio na fotografia. Esse passado que não volta mais, que deixou memórias, lembranças, saudades e, possivelmente, sofrimento, é marcado sobretudo pelo fato de constar, dentro do porta-retrato, a sombra de uma pessoa, pelo menos o contorno e o formato do elemento escuro na foto nos permitem concluir que seja uma, sendo que o fundo dele é bem mais claro.

Deveras poderíamos ser questionados sobre o fato de ser apenas uma foto ou então duas, já que cada objeto aparece em uma página diferente. Porém, somos levados a pensar que seja a mesma foto, pois, mesmo sendo um fundo escuro, há partes que demarcam uma diferente tonalidade e disposição de outros elementos que nos permitem tais percepções. Por exemplo, mesmo que não seja identificado, pelo menos por nós, o que está ao lado esquerdo do porta-retrato (e à nossa direita), o jogo entre partes mais claras e mais escuras no sentido horizontal nos permitem concluir que seja a mesma foto.

Dentre outras muitas fotografias que nos chamaram à atenção, por inúmeros motivos, há, em algumas páginas anteriores, duas que se enquadram perfeitamente em nosso delineamento de análise aqui proposto – o rompimento de famílias e as marcas do tempo e da memória. Cada foto está numa página separada, mas ambas centralizadas e inclusive com o mesmo tamanho, como podemos verificar abaixo:

Figura 4: Idosa segurando objeto de senhor idoso



Fonte: DI NIGLIO, Diego. *P14311*. Pernambuco: Fundarpe, 2018. n.p.

Na foto à direita há uma senhora que nos olha séria e fixamente. Portanto, enxergamos o rosto dela, diferentemente da outra, cuja fotografia analisamos anteriormente. Essa mulher tem as feições tristes, de alguém que está amargurado, mas olha para frente, nos olha nos olhos, talvez como forma de encarar-nos, ou então de súplica, podendo estar pedindo nossa ajuda e compaixão.

A mulher aparece centralizada na foto, em um primeiro plano, também chamado de *close*. Há também um jogo de luminosidade disposto entre a mulher e o fundo em que ela aparece, sendo que seu lado esquerdo está mais claro que seu lado direito, e os fundos são justamente o contrário – o fundo do lado esquerdo da mulher é escuro e do lado direito é claro.

Esse jogo de luzes reforça, a nós, algo semelhante à outra. O lado escuro, revela a tristeza e a amargura em que ela possivelmente está, um lado obscuro, fechado, introspectivo, apagado, mas no fundo há a luminosidade da lembrança, das memórias. Já o outro lado, mostra a escuridão aos fundos, que pode representar a sombra de um passado traumático, mas a luz refletida na mulher nos revela a esperança de um futuro melhor, a esperança de que essa mulher tenha dias melhores, que talvez a faça sorrir novamente.

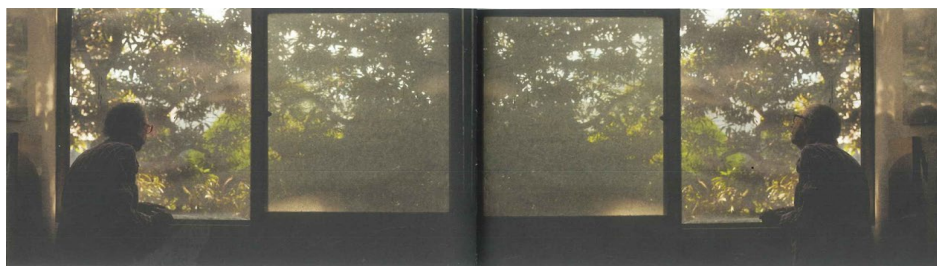
Ao olharmos para o cenário da foto, constatamos a presença de uma estante com dezenas de livros, o que permitiria concluir que ela está numa biblioteca. Poderíamos, também, pensar que ela possui esses livros em casa, o que nos parece ser o mais provável, pois há uma estátua que aparece na fotografia em frente aos livros e sobre o ombro direito da mulher. Mesmo não estando muito nítida, essa foto parece ser a mesma que essa senhora está segurando na outra foto.

Além do mais, temos mais precisão aqui de que é a mesma mulher, pois as cores e os detalhes da blusa que a mulher está usando são as mesmas em ambas as fotografias. A respeito da estátua que essa senhora idosa segura firmemente em suas mãos, podemos enfatizar que é, evidentemente, de um senhor, o que nos permite inferir que seja seu marido. Enfim, como se tratam de fotografias relacionadas à ditadura, permitimo-nos afirmar que ele está desaparecido, o que se torna o motivo das tristes afeições da outra foto.

Sobre a tecnicidade da foto, ressaltamos que a foto da esquerda está em um plano detalhe, uma vez que o fotógrafo põe em evidência a estátua e as mãos da mulher que a seguram. O anel que ela usa no dedo anelar esquerdo reforça a ideia de que o homem representado na estátua é seu marido, sendo, portanto, a aliança o símbolo da união deles. Além do mais, assim como a outra foto, há uma luz mais clara na direita da foto e mais escura na esquerda, o que reforça as percepções das dualidades já salientadas nas considerações e análises sobre a outra foto.

Gostaríamos de analisar todas as fotos do livro, mas, por ora, detemo-nos a apenas mais duas, que na verdade possuem o mesmo cenário, selecionadas entre muitas outras devido à presença de elementos que nos despertaram curiosidades pessoais e seguem a delimitação que estabelecemos como temática de escolha de fotografias – a saudade de um ente familiar desaparecido. Antes de fazermos a explanação das nossas percepções, dispomos abaixo as duas fotografias:

Figura 5: Idosos olhando pela janela



Fonte: DI NIGLIO, Diego. *P14311*. Pernambuco: Fundarpe, 2018. n.p.

Devido à janela, às folhas e aos galhos das árvores e parte dos objetos que estão dentro da casa, é notório que o cenário é o mesmo em ambas as fotos, inclusive é a mesma pessoa, comprovado pela fisionomia da pessoa, os óculos e a roupa, que, mesmo escura, conseguimos visualizar os mesmos detalhes e as mesmas tonalidades na blusa ou camisa. Aliás, as duas fotos estão no mesmo plano de expressão – um plano americano com relação à pessoa, haja vista que em ambas ela aparece aproximadamente da cintura para cima. No entanto, não são nem as cores da roupa nem o cenário para fora da janela ou a disposição e abrangência da foto que mais despertam nossa atenção.

Resguardamos, portanto, nossos olhares à pessoa que está em frente à janela, em ambas olhando para fora, que é justamente o que mais nos sensibilizou. Na primeira foto, ela está olhando para baixo, como se estivesse triste, pensativa, ou esperando alguém chegar ou voltar para casa. Já na segunda, ela está olhando para cima, como se estivesse fazendo uma súplica, olhando aos céus e clamando por ajuda. Como presumimos que ela não está em perigo, seu pedido de ajuda seria para outra pessoa, da qual ela aguarda a chegada ou o retorno.

Em vista às leituras feitas das fotografias selecionadas, ratificamos que, em muitas fotografias, há a representação das vítimas da ditadura, não apenas aquelas que desapareceram, foram torturadas e mortas, mas também daqueles familiares que sofreram com a perda. Muitos destes guardam em suas memórias o trauma, a solidão, a tristeza, o sofrimento e, por fim, o desejo de que todas essas atrocidades estejam presentes apenas nas fotografias rememoradoras do passado.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A fotografia como forma de representação e rememoração da memória tem novas e específicas funções associadas às técnicas fotográficas. Graças a ela e a toda tecnicidade de Diego Di Niglio nas fotografias publicadas no livro *P14311*, pudemos realizar novas e diferentes formas de leituras possíveis a respeito da representatividade da ditadura militar. Enfocamos nas vítimas vivas, ou seja, os familiares e amigos de pessoas desaparecidas e mortas naquele período histórico sangrento em que os porões eram utilizados não apenas para guardar objetos velhos e pouco usados.

Com parte da teoria voltada para conceito de lugar de fala e considerações do discurso voltadas também para essa definição, concluímos que as fotografias de Di Niglio, assim como muitos outros registros existentes com esses mesmos fins, são lugares de fala encontrados por fotógrafos, escritores e demais rememoradores da ditadura. Além do mais, essas fotografias, textos e livros não são apenas o lugar de fala dos vivos, mas também dos mortos, dos desaparecidos. Essas formas de registro tornam-se elementos de comunicação e propagação das vozes suprimidas, apagadas, aniquiladas, mas que não podem ser esquecidas. Esses lugares de fala nos reportam aos “discursos feitos de signos” de Foucault (2008, p. 55), dos quais também nos apropriamos na explanação teórica.

Ademais, a fotografia torna-se uma forma de testemunho e de criação, uma representatividade do real intencionada pelo fotógrafo, no caso dos registros de Di Niglio. Assim, somos convidados a revisitar os três estágios de Kossoy (2001): a intenção, que nas fotografias analisadas são inúmeras, sobretudo de representatividade do passado da ditadura; o(s) ato(s) de registro, no(s) qual(is) se utilizou várias técnicas e diferentes momentos; e à materialização da fotografia,

que resultou em um belíssimo livro repleto de fotografias surpreendentes e, no final, somos presenteados com uma excelente elucidação textual do professor José Afonso Jr.

Lembre-mo-nos, diante disso, das palavras de Deleuze (1999, p. 06) com relação ao fotógrafo: “se ele sabe captar admiravelmente as mãos em imagens é porque ele precisa delas. Um criador não é um ser que trabalha pelo prazer. Um criador só faz aquilo de que tem absoluta necessidade.”. Sendo assim, essas asseverações também podem ser relacionadas a Di Niglio, pois ele vê a necessidade de representar episódios da ditadura em suas fotografias.

Enfim, Di Niglio mostra sua criatividade em todas as fotos, com diferentes ângulos, focos, enquadramentos e, sobretudo, apreensão da temática na fotografia. Mas não podemos nos esquecer de um dos principais objetivos – a rememoração da ditadura realizada e representada nas fotografias. Não nos esqueçamos da flor que simboliza a luta pela pacificação e também o luto dos familiares dos mortos. Tenhamos respeito e compaixão pelos idosos solitários, tristes, amargurados, traumatizados com o sofrimento embebido em traumas, memórias e lembranças, revividos e enlutados na arte, na literatura e na fotografia.

REFERÊNCIAS

- AMARAL, Márcia Franz. Lugares de fala: um conceito para abordar o segmento popular da grande imprensa. **Revista Contracampo**. n. 12. p. 103-113, 2005. Disponível em: <http://periodicos.uff.br/contracampo/article/view/17388/11025>. Acessado em 15 de junho de 2024.
- BARTHES, Roland. **A câmara clara**: nota sobre a fotografia. Tradução de Júlio Castañon Guimarães. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984. Disponível em: https://monoskop.org/images/d/d3/Barthes_Roland_A_camara_clara_Nota_sobre_a_fotografia.pdf. Acessado em 15 de junho de 2024.
- DELEUZE, Gilles. **O ato de criação**. Tradução de José Marcos Macedo. São Paulo: Folha de São Paulo, 1999. Disponível em: https://lapea.furg.br/images/stories/Oficina_de_video/o%20ato%20de%20criao%20-%20gilles%20deleuze.pdf. Acessado em 15 de junho de 2024.
- DI NIGLIO, Diego. **P14311**. Pernambuco: Fundarpe, 2018.
- DUBOIS, Philippe. **O ato fotográfico e outros ensaios**. Tradução de Marina Appenzeller. Campinas, SP: Papyrus, 1993. Disponível em: <https://cteme.files.wordpress.com/2011/03/dubois-philippe-o-ato-fotogrc3a1fico-e-outros-ensaios-2.pdf>. Acessado em 15 de junho de 2024.
- FELIZARDO, Adair; SAMAIN, Etienne. A fotografia como objeto e recurso de memória. **Revista Discursos fotográficos**. Londrina, PR: v.3, p.205-220, 2007. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/discursosfotograficos/article/view/1500/1246>. Acessado em 15 de junho de 2024.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. Tradução de Luiz Felipe Baeta Neves. 7. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008. Disponível em: <http://www.uesb.br/eventos/pensarcomveyne/arquivos/FOUCAULT.pdf>. Acessado em 21 de janeiro de 2019.

KOSSOY, Boris. **Fotografia e história**. 2. ed. rev. São Paulo: Ateliê Editorial, 2001. Disponível em: http://paginapessoal.utfpr.edu.br/bertucci/mestrado-estudos-de-linguagens/ppgel-processos-de-producao-de-sentidos-em-diferentes-linguagens/aula-9-processos-de-producao-de-sentidos-imagens-aula-2/KOSSOY-%20B.%20Historia%20e%20fotografia%20-%20cap.%20Fotografia%20e%20historia.pdf/at_download/file. Acessado em 15 de junho de 2024.

RIBEIRO, Djamila. **O que é lugar de fala**. Belo Horizonte: Letramento, 2017. p. 55-90. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/374967246/O-Que-e-Lugar-de-Fala-Djamila-Ribeiro>. Acesso em 15 de junho de 2024.

PROPOSTA DE SINAIS-TERMO EM LIBRAS PARA A ÁREA DE AUTOMAÇÃO INDUSTRIAL

João Lipe Nogueira Reis¹

Neemias Gomes Santana²

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Com o intuito de contribuir para o registro de sinais-termo da área de automação industrial, apresentamos uma proposta de Léxico Alfabético Bilíngue – Libras/Português da área de Automação Industrial do Instituto Federal da Bahia – IFBA, voltado para alunos Surdos, mediados por tradutores intérpretes de Libras (TILS). Os procedimentos metodológicos adotados para a coleta de dados consistiram no registro dos sinais-termo utilizados pelos intérpretes durante as aulas do curso de Automação Industrial de uma turma do IFBA.

Posteriormente, verificamos se os sinais-termo correspondiam efetivamente aos conceitos transmitidos pelos professores das disciplinas. Este processo foi realizado com o objetivo de identificar sinais-termo eficazes que possibilitem uma comunicação mais técnica. A turma em questão contava com a presença de um aluno Surdo, além de aproximadamente 30 (trinta) não-surdos. Durante as aulas, diversos temas relacionados à Automação Industrial foram discutidos, catalogamos cerca de 12 (doze) sinais-termo. No entanto, selecionamos apenas 03 (três) sinais-termo comuns na área de Automação Industrial para nossa discussão neste trabalho.

Os principais resultados de nossa investigação apontam para algumas observações importantes: a maioria dos termos, que são predominantemente icônicos, não abrange as especificidades dos alunos Surdos por não passarem por processos linguísticos; há um descompasso entre os sinais utilizados pela intérprete e a fala dos professores; ocorre o uso de termos inadequados no ensino do curso de Automação Industrial; falta de interações entre alunos Surdos e alunos/professores não-surdos; e incoerências na interpretação de termos técnicos no início do curso. Ao final, sugerimos uma maior interação entre

1 Graduado em Letras/Libras (UNIVASF).

2 Professor de Libras (UnB).

intérpretes de Libras e demais profissionais envolvidos na educação dos alunos Surdos do IFBA, destacando a importância da colaboração dos professores que trabalham diretamente com esses estudantes.

Após a promulgação do Decreto nº 5.626/2005, que regulamentou a Lei nº 10.436 de 24 de Abril de 2002, as conquistas linguísticas e sociais dos Surdos brasileiros foram ampliadas. Esta constatação baseia-se no aumento do número de professores de Libras em instituições de ensino superior, públicas e privadas, na divulgação da Libras por meio de tradutores intérpretes em programas televisivos, salas de aula e órgãos públicos, bem como no acesso exponencial de estudantes surdos, usuários da Libras, em diversos níveis de ensino.

O presente trabalho visa apresentar uma proposta de registro do léxico alfabético bilíngue dos sinais-termo criados pelo tradutor intérprete de Libras e pelo discente Surdo do Curso de Automação Industrial do Instituto Federal da Bahia – IFBA, campus Salvador. É evidente a lacuna de sinais-termo em diversas áreas do conhecimento que não possuem correspondentes lexicais ou semânticos na Libras, dificultando o processo de tradução e interpretação simultânea em sala de aula, realizado por quase todos os intérpretes educacionais. Esse entrave é particularmente notável nas áreas técnicas, especialmente nas Ciências Exatas, onde alunos surdos e tradutores intérpretes de Libras enfrentam barreiras sociais e linguísticas que persistem até os dias atuais.

Historicamente, os Surdos tiveram o acesso à sua língua natural negado por muito tempo, e os tradutores intérpretes de Libras eram percebidos mais como “benfeitores” do que como profissionais da língua. Esses fatores contribuíram para que a Língua de Sinais Brasileira e seus usuários enfrentassem desafios intralinguísticos diante da complexidade das traduções, especialmente quando envolvem termos técnicos.

Por entendermos que a linguagem é parte irreduzível da vida social, o que pressupõe relação interna e dialética de linguagem-sociedade, em que questões sociais são, em parte, questões de discurso, e vice-versa, observamos que muitas indagações pairam no contexto discursivo e nas zonas de contato entre pessoas Surdas e não-Surdas; por isso se deve pensar como esses indivíduos são expostos e cobrados a uma forma de expressão desconexa com seu modo de ler o mundo.

Olhando sob a ótica das relações de poder apresentadas por Foucault (1979), percebemos que essa perspectiva pode ser aplicada ao contexto do Povo Surdo e da língua de sinais, especialmente quando se considera a dinâmica de poder entre a maioria ouvinte e a minoria Surda.

Foucault argumenta que o poder não é apenas uma força repressiva que é exercida sobre os indivíduos, mas sim uma força relacional que permeia todas as relações sociais (Foucault, 1979, p. 65). Em outras palavras, o poder é exercido

não apenas por indivíduos ou grupos dominantes, mas também é internalizado pelos indivíduos subordinados, que se conformam aos padrões estabelecidos de comportamento e pensamento.

A Comunidade Surda é (re)conhecida no Brasil como uma minoria linguística. Isso nos força a reconhecer alguns desdobramentos epistemológicos no sentido de investigarmos os fenômenos histórico-ideológicos das práticas discursivas, enunciadas a partir de uma língua de modalidade visuo-espacial e utilizadas por seus membros no momento em que se organizam em um movimento Surdo de lutas e reclame de demandas, por exemplo, quando a Comunidade Surda brasileira se organiza para reivindicar, junto ao poder público, a consolidação de uma política linguística de Estado que garanta uma educação bilíngue para Surdos em escolas públicas e a presença de tradutores intérpretes de Libras a fim de garantirem acessibilidade linguística na sociedade.

Como mencionado, a principal dificuldade de estudantes surdos em cursos técnicos reside nos sinais-termo específicos para cada termo da área, apresentados ao longo do curso pelo corpo docente. Para superar essa barreira e garantir que a tradução não seja interrompida, foi proposta a criação de sinais-termo pelos intérpretes do curso e pelos estudantes Surdos. Inicialmente, utilizou-se o processo datilológico, seguido pelo empréstimo linguístico por inicialização, que consiste em utilizar a primeira letra do termo correspondente em língua portuguesa. Somente após essa etapa, a imagem do termo citado pelo professor era apresentada, seguida pelo conceito, culminando na proposta de um sinal-termo final para o termo técnico específico.

Os estudos de Tradução Intersemiótica, citados pelo linguista Roman Jakobson, foram utilizados como base, destacando a importância das imagens para a tradução e definição dos sinal-terminos. A semântica desempenhou um papel crucial, proporcionando não apenas dados imagéticos, mas também dados conceituais para alcançar o sinal-termo de forma precisa, contribuindo para a compreensão e aquisição do aluno Surdo.

A criação de sinais em ambientes escolares é fundamental para a comunicação adequada entre intérpretes, professores e alunos. Do ponto de vista linguístico, contribui para o enriquecimento lexical da Língua de Sinais Brasileira. No entanto, muitos sinais-termo criados em sala de aula frequentemente não são disseminados nem reconhecidos por instituições, evidenciando a necessidade de criação de glossários que reúnam esses termos e suas variantes. Esses glossários, ao criar vocabulários especializados e padronizados, desempenham um papel crucial não apenas nos processos de ensino e aprendizagem na Educação Básica, mas na vida de qualquer pessoa que utilize a Libras como L1 ou L2. Segundo Faulstich (2012), sinal-termo é:

“Termo adaptado do português para a Língua de Sinais Brasileira para representar conceitos que denotem palavras simples, compostas, símbolos ou fórmulas, usados nas áreas específicas do conhecimento.” (Faulstich, 2012).

O propósito central desta pesquisa foi criar e registrar sinais-termo na língua de sinais brasileira (Libras) - português, referentes às disciplinas do Curso de Automação Industrial do Instituto Federal da Bahia - IFBA, campus Salvador. O objetivo principal é iniciar o registro do vocabulário específico do curso, sendo que por “vocabulário” entendemos:

[...] o conjunto de vocábulos, empregados em um texto, caracterizadores de uma atividade, de uma técnica, de uma pessoa, etc. De acordo com a terminologia linguística, vocabulário é uma lista de ocorrências lexicais que figuram em um corpus. (Faulstich, 2012, *apud* Prometi, 2013).

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A fase inicial da coleta de dados ocorreu durante a interpretação das aulas do Curso de Automação Industrial do IFBA, campus Salvador. O instituto abriga diversos alunos Surdos em cursos denominados “*Integrados e subsequentes*” nos turnos Matutino e Vespertino, contando com uma equipe de intérpretes e um professor não-surdo responsável pela disciplina de Libras.

Os alunos Surdos recebem atendimento especializado na sala de recursos, onde contam com apoio para a realização de tarefas com monitores no turno oposto ao qual estudam. Encontros diários foram agendados antes das aulas, permitindo que o estudante surdo e o intérprete negociassem, visualizassem e estudassem os termos apresentados na aula anterior pelos professores, que ainda não tinham um sinal-termo correspondente. Esses termos eram informados por meio do processo datilológico, termo cunhado pelo pesquisador surdo Castro Júnior (2014).

A coleta de dados foi conduzida por meio de fichas terminológicas, conforme concebido na elaboração do trabalho. A escolha da entrevista como metodologia se deu pela possibilidade de uma maior proximidade entre entrevistador e entrevistado. Dado que os estudos da Língua de Sinais Brasileira estão intrinsecamente ligados à comunidade e cultura surda, a opção pela entrevista e negociação dos sinais propiciou uma aproximação entre os participantes, promovendo a convivência e a troca de informações entre o Surdo e o tradutor intérprete da língua.

O material base para a pesquisa e seleção de termos foram os próprios livros didáticos e módulos utilizados pelos alunos no Instituto Federal. Os termos da Língua Portuguesa eram apresentados ao aluno por meio de imagens, sendo explicado o conceito, e este, por sua vez, mostrava os sinais correspondentes em

Libras ou chegava a um consenso quanto ao sinal-termo junto com o intérprete de Libras do curso.

Os sinais-termo obtidos durante a pesquisa foram posteriormente registrados em vídeo pelos pesquisadores, seguindo os padrões dos vídeos da base de dados do Laboratório Núcleo de Pesquisa da Variação Linguística da Libras (Varlibras) da Universidade de Brasília – UnB. O objetivo era, ao final do trabalho, contribuir com dados adicionais para o projeto Varlibras desenvolvido pela mesma universidade.

A coleta de sinais-termo foi organizada em uma apresentação de PowerPoint, permitindo a inclusão das definições dos termos, juntamente com os vídeos dos sinais-termo. Posteriormente, a apresentação foi gravada e disponibilizada na rede mundial de computadores por meio do YouTube.

Alguns sinais-termo foram criados e validados pelo aluno Surdo do próprio curso de Automação e Controle Industrial. Como o propósito deste trabalho é, a longo prazo, organizar um glossário completo de todos os sinais-termo criados ao longo de dois anos de curso, esses sinais foram adicionados aos coletados junto ao aluno surdo, tornando o registro mais abrangente. Os sinais-termo criados pelo estudante surdo e o Tradutor Intérprete de Libras, apresentados neste trabalho incluem: VÁLVULAS, DAMPER, TANQUE, GAXETA, LUBRIFICAÇÃO, SETPOINT, MOTOR, NÍVEL, FLUÍDO, MALHA DE CONTROLE, QUEIMADORES INDUSTRIAIS, MANUTENÇÃO.

As definições incluídas no registro de sinais-termo foram adaptadas de livros didáticos e módulos amplamente utilizados por estudantes de Automação Industrial. As referências correspondentes estão presentes em cada imagem de coleta de sinais-termo junto ao termo pesquisado. A organização dos sinais-termo foi feita em ordem alfabética, com as entradas em português.

APRESENTAÇÃO DO LÉXICO ALFABÉTICO BILÍNGUE (LIBRAS/PORTUGUÊS) DE SINAIS-TERMO DO CURSO DE AUTOMAÇÃO INDUSTRIAL

Durante a pesquisa de campo no Instituto Federal da Bahia – IFBA, campus Salvador, foram coletados os seguintes sinais-termo: (inserir os 10 sinais-termo em caixa alta já coletados).

Após uma discussão sobre a adequação de determinados sinais, elaboramos novos sinais-termo para alguns termos previamente pesquisados. Esses novos sinais foram incorporados ao registro de sinais-termo do curso de Automação Industrial.

Além disso, foram adicionados ao registro de sinais-termo alguns sinais recentemente criados, com o objetivo de enriquecer o material e, simultaneamente,

manter um registro apropriado dos novos sinais. Estes sinais incluídos são: QUEIMADORES INDUSTRIAIS, MANUTENÇÃO, DAMPER.

A versão parcial do registro de sinais-termo é organizada com uma introdução que descreve sucintamente o trabalho e destaca informações importantes, como o local da pesquisa e as fontes bibliográficas consultadas.

Em seguida, apresenta-se um menu através do qual o usuário pode selecionar o termo que deseja consultar. Os *links* direcionam o usuário para outro *vídeo* contendo o termo, sua definição em Língua Portuguesa e os *QR CODE'S* para os vídeos dos sinais-termo em Libras. Alguns termos apresentam apenas um sinal, outros apresentam variantes.

Apresentamos abaixo, exemplo de 3 (três) sinais-termos criados pelo pesquisador Surdo.

Figura 1: Sinal-termo de DAMPER

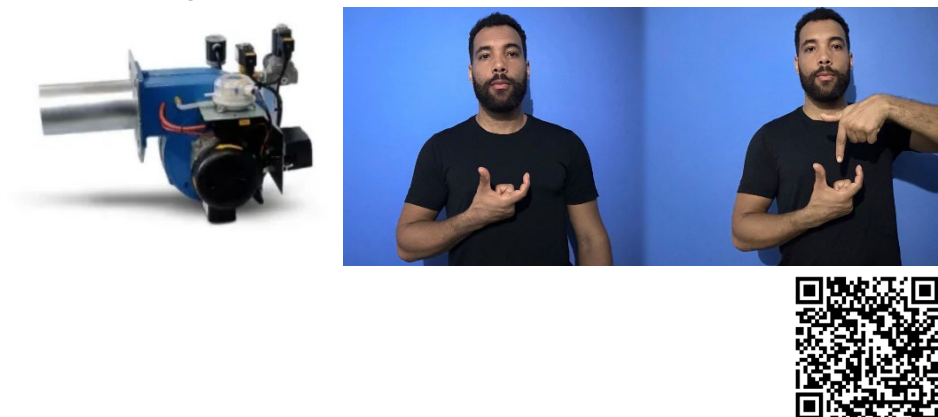


Fonte: Arquivo dos autores, disponível em https://www.youtube.com/watch?v=L_0UBYUBn2U

Figura 2: Sinal-termo de MANUTENÇÃO



Fonte: Arquivo dos autores, disponível em https://www.youtube.com/watch?v=GG-hoTfB_5Y

Figura 3: Sinal-termo de QUEIMADORES INDUSTRIAIS

Fonte: Arquivo dos autores, disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=Ec3VTDcV21I>

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Língua de Sinais Brasileira (Libras) é considerada uma língua natural, compartilhando algumas semelhanças com a Língua Portuguesa. Ambas exibem propriedades comuns às línguas humanas, como flexibilidade, versatilidade, arbitrariedade, descontinuidade, criatividade, dupla articulação, padrão e dependência estrutural (LYONS, 2013; GESSER, 2009). Além disso, ambas são estruturadas nos níveis linguísticos fonológico, morfológico, sintático e semântico.

No entanto, a Libras se diferencia ao ser uma língua visual-espacial, o que implica variações significativas em relação ao Português. Uma distinção crucial reside na natureza linear da expressão oral dos elementos constituintes das palavras, dependendo das capacidades do aparelho fonador. Em contraste, as línguas de sinais apresentam a simultaneidade na expressão dos parâmetros na formação de sinais e frases (FERREIRA BRITO, 1995).

Essa simultaneidade é particularmente importante na composição do sentido correto do enunciado, relacionada à expressão de objetos, orientação de movimentos e descrições de ações no discurso. O desafio da simultaneidade na expressão dos parâmetros se torna evidente na criação de Glossários e outros repertórios terminológicos em Libras, especialmente quando os sinais-termo envolvem movimentos complexos. O registro estático por meio de imagens não possibilita a observação simultânea de todos os parâmetros, limitando a compreensão e podendo resultar na perda de informações. Portanto, optou-se pelo registro em vídeo-Libras (Youtube) para este trabalho, considerando a natureza processual e complexa de muitos sinais no glossário, os quais serão

integrados ao banco de dados do Núcleo de Estudo e Pesquisa Variação Linguística da Libras (Varlibras).

Outro desafio enfrentado na criação do Léxico Alfabético Bilíngue Libras-Português é a estruturação adequada do próprio registro terminológico. Este deve ser cuidadosamente elaborado, considerando quem serão seus usuários, as particularidades da realidade dessas pessoas e como elas utilizariam o material. Nesse contexto, a obra deve ser estruturada de forma a ser aplicável, não se tornando apenas um registro linguístico sem utilidade prática.

Dado que este trabalho se trata de um Léxico Alfabético bilíngue Libras - Português, espera-se que parte de seus usuários sejam Surdos. A dificuldade na criação de materiais acessíveis para os Surdos reside no fato de que a Língua Portuguesa é utilizada como segunda língua (L2) por essas pessoas. A Língua Portuguesa é L2 para os surdos, assim como para estrangeiros e brasileiros que possuem uma primeira língua (L1) diferente do Português, como as línguas indígenas e a Libras (SALLES et al., 2004).

Um Léxico Alfabético bilíngue Libras – Português é mais acessível aos Surdos quando as entradas são feitas em Libras, utilizando os sinais-termo, e as definições também são apresentadas na mesma língua. Apesar de este trabalho ainda não ter contemplado as definições em Libras dos termos selecionados, avançou na direção de registrar em vídeo os sinais-termo para compor o Léxico Alfabético Bilíngue.

A inclusão de sinais-termo propostos pelo Surdo participante e aluno do curso de Automação Industrial visou contribuir para a elaboração de um registro mais abrangente. Durante a coleta de dados na pesquisa de campo, observou-se que alguns sinais-termo inicialmente sinalizados pelo intérprete não eram adequados, pois não expressavam corretamente o conceito do termo. Como explicitado na introdução deste trabalho, o principal objetivo é iniciar um registro sistemático dos sinais existentes para o curso de Automação Industrial, organizando um vocabulário da referida área.

Nesse sentido, o trabalho alcançou sucesso, registrando 12 (doze) sinais-termo para termos amplamente utilizados no ensino do curso de Automação Industrial. Espera-se que este material seja utilizado como base para a elaboração de materiais didáticos mais acessíveis e abrangentes, contribuindo para os processos de ensino e aprendizagem do curso de Automação Industrial para futuros alunos Surdos e profissionais intérpretes.

A pesquisa revelou ainda, a necessidade crítica das instituições de ensino técnico e superior promoverem a apreciação de um método comunicativo que realmente una as pessoas na utilização prática e social do aprendizado de Libras, vislumbrando a implementação dessa pesquisa em escala nacional com

uma visão de longo alcance. O que se observa na experiência do Surdo e dos estudantes que se dedicam ao estudo de Libras reflete uma questão mais ampla: a dinâmica de poder e controle exercidos por grupos dominantes sobre grupos minoritarizados.

Nutre-se a expectativa de que, ao menos no contexto dos Surdos e do meio acadêmico envolvido com Libras, as conversas e ações estejam avançando de maneira mais progressista, rumo à promoção efetiva de Libras para, de fato, beneficiar a sociedade com inovações tecnológicas e serviços acessíveis em Libras.

Adotar uma postura inovadora e ser capaz de alterar o cenário social e linguístico demanda a expansão e o fortalecimento da sinergia entre ensino, pesquisa e extensão, sobretudo no que tange à acessibilidade e ao registro da diversidade linguística, contando com a participação de pesquisadores Surdos, que possuem competência linguística, cultural e referencial para desenvolvimento de propostas linguísticas voltadas para a sua própria comunidade.

É imperativo refletir e debater sobre a harmonização dessas três vertentes, especialmente através da extensão universitária, na educação de estudantes de graduação e pós-graduação das variadas instituições educacionais do Brasil, integrando conhecimento teórico e prático relacionado à linguística, com ênfase no registro de sinais específicos das diferentes áreas do saber em Libras.

Portanto, a análise do cenário atual de acesso e comunicação em Libras deve almejar a redução das barreiras linguísticas enfrentadas pela Comunidade Surda, decorrentes da escassez de informações em Libras, e também no aspecto qualitativo, que envolve a avaliação da pesquisa quanto às transformações promovidas pelo uso das tecnologias de informação e comunicação no ensino e no aprimoramento do aprendizado em níveis de graduação e pós-graduação, verificando se as metodologias de ensino disponíveis hoje, contribui ou não para a acessibilidade linguística dos estudantes Surdos.

Dessa forma, ao considerar a vastidão e a complexidade do desenvolvimento humano, presume-se a necessidade de facilitar aprendizados significativos, oriundos da assimilação do saber socialmente construído e contextualizado em língua de sinais pelos docentes quando se deparam com estudantes surdos em suas aulas.

REFERÊNCIAS

BRASIL, Ministério do Meio Ambiente - MMA. *Glossário*. Disponível em: http://www.mma.gov.br/estruturas/secex_consumo/_arquivos/10 - mcs_glossario.pdf. Acesso em: 14 de dezembro de 2023.

CASTRO JÚNIOR, G. *Projeto VARLIBRAS*. 2014. 259 f., il. Tese (Doutorado em Linguística) - Universidade de Brasília, Brasília, 2014.

- FAULSTICH, E. *Proposta metodológica para elaboração de léxicos, dicionários e glossários*. Brasília, 2001. Disponível em: http://canaluniversitario.desenvolvimento.gov.br/monografias/ja_disponiveis.htm. Acesso em: 14 de dezembro de 2023.
- FERREIRA, A.B H. *Dicionário da língua portuguesa*. 1. ed. 1975.
- FERREIRA-BRITO, L. *Por uma Gramática de Língua de Sinais*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro/UFRJ, 1995.
- FOUCAULT, M. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal, 1979.
- GESSER, A. *LIBRAS, Que língua é essa? Crenças e preconceitos em torno da Língua de Sinais e da realidade Surda*. São Paulo: Parábola, 2009.
- LYONS, J. *Lingua(gem) e linguística: uma introdução*. Tradução Marilda Winkler Averborg e Clarisse Sieckenius de Souza. Rio de Janeiro: LTC, 2013.
- PROMETI, D. R. *Glossário Bilíngue da Língua de Sinais Brasileira: Criação de sinais dos termos da música*. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Universidade de Brasília, Brasília, 2013.
- SALLES, H. M. M. L. A. et al. *Ensino de língua portuguesa para surdos: caminhos para a prática pedagógica*. Vol 1. Brasília: MEC, SEESP, 2004. (Programa Nacional de Apoio à Educação dos Surdos).
- WILCOX & WILCOX. *Aprender a ver*. Rio de Janeiro: Arara Azul, 2005.

TRANSFORMANDO A EDUCAÇÃO: A METODOLOGIA DA PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA

Ângelo Rodrigues de Carvalho¹

INTRODUÇÃO

A educação no mundo do espaço rural brasileiro, apresenta-se cabalmente deficitária quando se analisa a realidade histórica da escolarização das/os educandas/os, sobretudo, quando se observa o processo de formação intelectual e profissional dos sujeitos do campo. A educação pensada do ponto de vista de sua função social, deveria se inserir na realidade histórica e geográfica das/os educandas/os, bem como das/os próprias/os educadores, para que fosse possível a construção de uma formação intelectual e cultural dos sujeitos coletivos que vivem e se reproduzem na e da terra, e assim estivessem integrados de fato e de direito à realidade político-econômica do país, logo, ao próprio mercado de trabalho e à vida.

Nesse íterim, as limitações que envolvem o processo de ensino-aprendizagem, e, por conseguinte, os desafios postos à construção de um modelo educacional com a valorização do território e do trabalho dos sujeitos coletivos do campo, das águas e das florestas, põem em cheque o modelo de educação formal dominante no país, uma vez que se apresenta distante da realidade dos seus sujeitos.

A educação predominantemente ofertada no meio rural – e também em muitos espaços escolares do espaço urbano que atende os sujeitos coletivos do campo, está pautada unicamente em uma metodologia de transmissão de conhecimentos. A título de exemplo e também como lócus do presente trabalho, tem-se o ensino dos referidos conhecimentos técnicos e propedêuticos para as educandas/os do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará – IFPA/Campus Castanhal, em especial, as turmas do PROEJA – Programa de Jovens e Adultos do 2º e 3º anos do Curso de Nível Médio Técnico Integrado

1 Doutor em Educação pela Universidade de Brasília/UnB (2023). Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará – IFPA/Campus Castanhal. E-mail: angeloeafcpa@yahoo.com.br.

em Agropecuária. Desta forma, algumas problematizações foram levantadas: como a metodologia educacional do ensino (técnico e profissional) ofertado pela escola, pode contribuir com a formação cultural e intelectual que atenda aos anseios dos sujeitos coletivos do campo, das águas e das florestas? Até que ponto a Pedagogia da Alternância consegue sua materialidade atendendo às realidades dos trabalhadores (as) do espaço agrário mediante o processo de ensino-aprendizagem? De que maneira o ensino técnico e profissional com a metodologia da Alternância Pedagógica pode favorecer uma melhoria do quadro da educação?

Face às mudanças e às novas realidades do mundo agrário, onde o enfoque local e territorial envolve atividades rurais não-agrícolas, dentre outras questões, como as inter-relações rural-urbano, sabe-se que há, hoje, no Brasil, uma clara necessidade de se repensar o modelo de educação dominante e historicamente adotado no espaço agrário do país; promovendo-se, ao mesmo tempo, uma reorientação das políticas públicas para o campo e das demais formas de intervenção do Estado na realidade do novo-velho rural brasileiro.

No tocante aos conteúdos e conhecimentos passados e trabalhados nas salas de aula das escolas de nível médio do ensino técnico e profissional, que adotam a metodologia tradicional da educação formal, onde o conhecimento está centrado unicamente no saber do professor, esses conhecimentos deveriam contribuir com o processo de construção do projeto de desenvolvimento do território dos sujeitos coletivos do campo, das águas e das florestas, atendendo assim as necessidades das/os trabalhadoras/es do meio rural, tal como defende a Educação do Campo. Contudo, as metodologias de ensino dominante nas escolas, apresentam grandes limitações, pois não dialogam com os princípios da Educação do Campo e se apresentam com a mesma vestimenta do ensino técnico-profissional existente e reproduzido nos espaços acadêmicos das escolas técnicas da cidade, ou seja, são marcados fundamentalmente por uma visão de mundo urbana, bem como uma visão cartesiana e tecnicista, separando os sujeitos da dinâmica do trabalho, ou seja, divide as ações do fazer das ações do pensar, em outras palavras, valorizando a divisão social do trabalho e marginalizando o saber e o trabalho dos próprios sujeitos.

Os questionamentos aqui apresentados partem da premissa de que o modelo educacional dominante nas escolas do espaço agrário brasileiro, bem como nas escolas técnicas-profissionais, a exemplo do IFPA – Campus Castanhal, precisa passar por uma renovação e alteração de sua dinâmica metodológica, pois é notório o não entendimento de conceitos básicos que compreendem a construção/produção do espaço, fruto das relações sociais, uma vez que os educandos não se sentem nem se veem enquanto sujeitos e agentes históricos,

construtores de sua própria realidade. Neste sentido, a educação formal precisa se adequar à realidade de seus educandos, afim de atender os seus anseios e necessidades, bem como o interesse de crescimento e maximização do capital, que por sua vez exige a imposição de uma mais-valia globalizada em todos os lugares do globo (SANTOS, 2006).

Nestes termos, tem-se ciência que as reflexões aqui trazidas dependem e estão sujeitas às constantes mudanças que o campo e seus sujeitos coletivos vivem cotidianamente, visto sua inerente dinamicidade, necessitando de um repensar crítico permanente. Assim sendo, pensa-se na importância da geografia enquanto campo de conhecimento para poder se saber pensar e organizar o espaço, onde a realidade histórica e geográfica do agrário esteja no contexto do projeto político pedagógico da Educação do Campo, que por fazer uso do trabalho, da pesquisa e do modo de vida dos sujeitos como princípios educativos e inverte a lógica atual da educação, exercendo uma ação política que dinamiza a sociedade do mundo agrário/rural, promovendo experiências de projetos sintonizados com a dinâmica sociocultural e socioterritorial do campo, das águas e das florestas.

Nesse sentido, o trabalho aqui apresentado tem por objetivo analisar o modelo educacional pensado e gestado pelo Estado brasileiro e oferecido aos sujeitos coletivos do campo, das águas e das florestas, confrontando com o modelo de educação proposto pelos Movimentos Sociais do Campo, onde busca refletir e inscrever os propósitos da contribuição da Educação do Campo no projeto de transformação da realidade dos sujeitos dos espaços rurais, entendendo-se assim a possibilidade de construção de um novo projeto de sociedade, desenraizada das questões pragmáticas, voltadas unicamente aos interesses do mercado e do capitalismo internacional.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A pesquisa em questão se caracteriza por ser de base qualitativa. A metodologia do trabalho de pesquisa em questão contou inicialmente com a realização do DRP – Diagnóstico Rápido Participativo, a fim de entender melhor a realidade e as necessidades encontradas no campo, bem como as reais condições educacionais e de formação técnico-profissional, através de uma investigação preliminar, oriunda dos relatórios realizados pelas/os próprias/os educandas/os das referidas turmas estudadas.

Os procedimentos metodológicos adotados, foram as entrevistas semiestruturadas com visitas em lócus, na busca de compreender não apenas o modo, mas sim a história de vida dos sujeitos do campo, das águas e das florestas, percebendo e buscando entender melhor a realidade e as necessidades

dos mesmos em seus respectivos lugares de reprodução e moradia sociocultural, ou seja, nos seus próprios espaços de vivência.

Assim, a viabilização da pesquisa amparou-se na sua própria dinamicidade, refletida, sobretudo durante as visitas técnicas nos assentamentos e nos demais espaços de vivência das/os educandas/os visto ser uma atividade integrante do processo de formação destes.

A continuidade da pesquisa, bem como o acompanhamento e orientação das atividades realizadas pelas/os educandas/os e educadores durante o Tempo Comunidade, o que serviu de subsídios não só para elaboração de planos curriculares, mas também para refletir acerca das realidades e necessidades de cada lugar, além de contar com a elaboração de diários de pesquisa de campo.

Por estar intimamente inserido no projeto pedagógico das turmas em questão, houve a necessidade do levantamento de subsídios teóricos, através de fontes bibliográficas, realização de análise de documentos recentes dos Movimentos Sociais do Campo e da *Articulação Nacional por Uma Educação do Campo*, bem como, a realização/aplicação de questionários que permitiram um maior conhecimento e, conseqüentemente, subsídios à valorização dos saberes e práticas, experiências e modo de vida dos sujeitos e de seus espaços de vivência.

REFERENCIAL TEÓRICO

O modelo de educação formal dominante e existente no Brasil e, conseqüentemente, a escola e o ensino estão em crise. Essa realidade, por sua vez, nos remete a uma reflexão acerca da função social do processo educacional, ou seja, do ensino e da aprendizagem vigentes e dominantes no país, significando dizer que a mesma tende a perceber um esgotamento de seu papel tradicionalmente reservado na sociedade moderna. Esse possível e real esgotamento será produto da própria transformação da sociedade e do próprio espaço rural, que na atualidade não podem mais permanecer de ouvidos fechados às mudanças orquestradas pelos sujeitos coletivos do campo, das águas e das florestas. As políticas educacionais destinadas aos sujeitos coletivos do campo e defendidas nos discursos do Estado brasileiro apresentam uma dupla identificação, havendo assim um 'rural do atraso' e outro 'rural da possibilidade'.

Nestes termos, o modelo de educação profissional² existente e dominante nas escolas técnico-profissionais brasileiras deveria possibilitar e favorecer a inclusão social e a formação continuada das/os educandas/os, em especial,

2 O termo Educação Profissional foi introduzido pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9394/96), em seu capítulo III, artigo 39. (BRASIL, 1996, p. 14). A partir de então passou a substituir as expressões usadas anteriormente, tais como: ensino profissional, capacitação, formação técnico-profissional, dentre outras.

daquelas/es que residem no campo, para que, assim, possa contribuir na construção de um outro projeto de sociedade ou mesmo favorecer a maximização da lógica do mundo do trabalho, assentado nas potencialidades naturais e humanas do campo. Isso visa a romper as amarras que se estabeleceram há décadas na educação brasileira, e, que dificultam a transformação e o desenvolvimento sociocultural necessário ao mundo da vida, afinal, pois, como é de conhecimento, a educação é importante para construção de um projeto político-social alternativo porque a superação da alienação só pode ser feita por meio do desenvolvimento de uma atividade autoconsciente e conscientizadora.

É importante salientar que, a Educação do Campo percebe em seus pressupostos teórico-metodológicos a orientação e a busca pela transformação da realidade rural, entendendo como meta e princípio a construção de um outro projeto político de sociedade, onde o projeto de educação profissional seja produto das ações e reflexões educacionais produzidas e em produção pelos próprios sujeitos do campo, entendidos, portanto, enquanto protagonistas históricos. Assim sendo, a Educação do Campo, a partir da metodologia da Pedagogia da Alternância, quando presente no ensino técnico e profissional, constitui-se enquanto uma estratégia para a produção de um novo projeto de sociedade e de território, que integre e não fragmente, possibilitando, desta forma, uma inclusão ao invés de uma exclusão aos homens e mulheres, crianças, jovens e adultos do campo, das águas e das florestas.

Desta forma, a Pedagogia da Alternância busca desconstruir a prática vigente do pensar sobre o espaço agrário brasileiro, que continua a adotar as políticas receitadas pelos organismos internacionais, representantes dos interesses do grande capital e do agronegócio, tais como FMI – Fundo Monetário Internacional e Banco Mundial.

O modelo de educação pensada e gestada pelo Estado brasileiro, em seus discursos sobre o desenvolvimento expressa a existência de dois rurais, pondo em xeque o regime vigente da reprodução social, criando assim a base de seu posicionamento, a fim de facilitar a integração de novos territórios à dinâmica capitalista de reprodução do espaço. Em outras palavras, significa dizer que

O planejamento educacional passa por uma política nacional de educação, a qual deve (ou deveria) buscar o atendimento às populações para as quais se destina. [...] A escola passou a ser instrumento de reprodução da sociedade na qual estava inserida, divulgando valores e desigualdades próprias de um sistema de exclusão (MORIGI, 2003, p. 47).

Diante do exposto, nota-se, portanto, que a escola do sistema educacional dominante e existente no país, contribuiu e contribui de forma considerável para o incremento das desigualdades sociais e econômicas. Neste sentido, as estratégias para

se promover a reprodução da lógica capitalista, o Estado lança mão de estratégias de incluir os modelos de educação, as modalidades de ensino e os discursos de desenvolvimento. Posto isso, é de fundamental importância que possam ser desenvolvidas nos espaços acadêmicos de formação humana e técnico-profissional, alternativas de resistências às investidas das ingerências capitalistas capitaneadas por gestores e sujeitos que compõem os espaços das relações sócio educacionais.

Desta forma, o conhecimento na Educação do Campo precisa ser pensado, ensinado e construído tendo o trabalho enquanto princípio educativo e esteja relacionado diretamente com prática social, “no sentido de superar a dicotomia trabalho manual/trabalho intelectual, de incorporar a dimensão intelectual ao trabalho produtivo, de formar trabalhadores capazes de atuar como dirigentes e cidadãos” (GRAMSCI, 1981, p. 144)³. Propõem-se assim uma nova leitura e entendimento dos conhecimentos sobre a metodologia da Pedagogia da Alternância, como estratégia de um novo modelo de educação, como se apresenta a Educação do Campo.

De acordo com Morigi (2003, p. 7), o projeto de mudança do modelo educacional aplicado nas salas de aula do campo e da cidade coloca “uma nova concepção de escola, com memória, liberdade e compromisso com um projeto de transformação para a sociedade, construído nas lutas e nas práticas cotidianas pelos movimentos sociais”, constituindo-se em uma saída no que tange a superação urgente do sistema educacional hora em vigor, e particularmente, pelo modo como este é reproduzido no seio dos *espaços de vivência*⁴ do mundo rural.

Segundo Ciavatta (2005), esta proposta busca garantir ao adolescente, ao jovem e ao adulto trabalhador, o direito a uma formação completa para a leitura do mundo e para a atuação como cidadão pertencente a um país, integrado dignamente a sua sociedade política. Uma vez que, de acordo com Casali (2006) os “*Caminhos para uma educação no Campo*” mostra que a escola de hoje, no sistema educacional brasileiro, não prepara as crianças e muito menos os jovens para o mundo urbano e nem para o mundo do campo. Mas sim, para serem subservientes à lógica do capital. Portanto, enquanto as escolas agrotécnicas e os cursos de agronomia preparem jovens, quase todos oriundos do campo, para servirem às multinacionais e às regras do agronegócio, a educação continuará distante do sentimento sociocultural que faz parte da comunidade camponesa, logo, perceberá, portanto, o esgotamento de sua função social.

3 A citação de Gramsci foi feita pela professora Maria Ciavatta, onde de acordo com meu raciocínio julgo ser pertinente a sua referência, uma vez que aprofunda nossa visão de mundo, possibilitando a construção de um olhar diferente sobre o tipo de educação que queremos.

4 O conceito *espaço de vivência* foi forjado durante a elaboração de minha dissertação, sendo entendido enquanto os lugares de origem dos educandos e seus familiares, o que para outros autores pode ser compreendido no uso do termo sociológico denominado de comunidade.

Para Romanelli (1993), enquanto a modernização econômica implicar, como no caso brasileiro, intensificação da importação tecnológica, a escola não será chamada a desempenhar papel de relevo, a não ser num dos setores básicos da expansão econômica: o de treinamento e qualificação de mão-de-obra.

Daí que o projeto político-pedagógico da Educação do e no Campo precisa estar atento para os processos produtivos que conformam hoje o ser trabalhador do campo, e participar do debate sobre as alternativas de trabalho e opções de projetos de desenvolvimento locais e regionais que podem devolver dignidade para as famílias e as comunidades camponesas. A Educação do Campo, pois,

É um projeto de educação que reafirma, como grande finalidade da ação educativa, ajudar no desenvolvimento mais pleno do ser humano, na sua humanização e inserção crítica na dinâmica da sociedade de que faz parte; que compreende que os sujeitos se humanizam ou se desumanizam sob condições materiais e relações sociais determinadas; que *nos mesmos processos em que produzimos nossa existência nos produzimos como seres humanos*; que as práticas sociais e, entre elas, especialmente as relações de trabalho conformam (formam ou deformam) os sujeitos (CALDART, 2005, p. 154-155).

Por isso mesmo, é preciso pensar isso do ponto de vista pedagógico mais amplo, enquanto processos de humanização-desumanização dos sujeitos, e pensar como estes processos podem/devem ser trabalhados nos diferentes espaços educativos do campo.

Desta feita, é imperativo afirmar que, de acordo com as experiências e renovações das novas atividades e conhecimentos historicamente construídos e propostos nos princípios da Educação do Campo, que permeia a Pedagogia da Alternância; e como possibilidade de transformação sociocultural, é parte integrante de uma educação de resistência e transformadora, que possibilite um entendimento, um trabalho e um pensar da sociedade e da tecnologia como instrumentos e ferramentas a serviço da vida e não da lógica maximizadora do capital.

Nessa perspectiva, o ensino profissional terá tanto mais lugar no projeto político e pedagógico do *Movimento Por Uma Educação do Campo* se não se fechar em si mesmo, vinculando-se com outros espaços educativos e políticas de desenvolvimento do e no campo, com a dinâmica social em que estão inseridos seus sujeitos. Deste modo, a educação no ensino profissional irá cumprir com sua vocação universal de ajudar no processo de humanização das pessoas, libertando-as como sujeitos do seu tempo histórico.

Como bem salienta o professor Miguel Arroyo (1999) não é possível o Brasil permanecer surdo ao movimento social do campo, justo pelo que incomoda, questiona e afirma – o direito à terra, ao trabalho, à dignidade, à cultura, à educação. Nesta mesma perspectiva das ações e lutas do movimento do campo, os educadores e as políticas públicas, os currículos, a gestão escolar

e a formação de professores também não poderão mais ficar surdos ao conjunto de práticas inovadoras, sérias, que emergem e são colocadas ao movimento social e cultural do campo, das águas e das florestas.

Historicamente, a prática do Estado brasileiro tem sido de pensar e organizar a educação para a classe trabalhadora do campo, segundo os interesses da maximização do capital, e é justamente isso, que faz, contraditoriamente, nascer sua denúncia e um novo projeto de educação, a Educação do Campo, constituída a partir da luta social, da reflexão coletiva, de práticas educativas alternativas e de resistência da luta e da construção da Reforma Agrária dos Movimentos Sociais do Campo. A luta dos sujeitos coletivos do campo, não é e nem se limita a luta pela terra, pois também, compreende e encerra uma luta pela educação, saúde e dignidade, como parte de um projeto político e social muito maior, um projeto de vida e de nação.

CONCLUSÃO

Ao adotar a política de institucionalização do PROEJA, a partir do ano de 2010, o IFPA/Campus Castanhal dá um significativo salto na busca de se aproximar dos princípios teóricos e metodológicos da Educação do Campo. Neste sentido, desde a constituição da primeira turma de educandas/os quilombolas, a política foi seguida pela criação de mais duas turmas, sendo uma formada por jovens filhos e filhas de trabalhadores rurais e outra compreendida por jovens e adultos oriundos de assentamentos da Reforma Agrária, constituídas respectivamente nos anos de 2011 e 2012, sendo todos os educandos advindos de municípios da mesorregião do Nordeste Paraense.

É válido salientar que, a partir dos últimos anos houve um significativo avanço no que tange à construção de uma nova proposta pedagógica, voltada às realidades histórico-geográficas e socioculturais das/os educandas/os. Porém, entende-se que o diálogo do saber geográfico com os espaços de lutas em que se constituem a vivência dos sujeitos que se reproduzem na e da terra, ou seja, no e do campo, nas águas e nas e das florestas, carece, portanto, não apenas de um repensar dos saberes a serem ensinados, mas, sobretudo da construção em conjunto com as/os educandas/os de conhecimentos que perpassem pela cultura e o modo de vida daquelas/es que usam e entendem a terra como sinônimo de luta, vida e sabedoria, logo, de possibilidades de desenvolvimento.

Neste sentido, mesmo reconhecendo e considerando os esforços existentes no que tange à produção de uma prática pedagógica diferenciada para com as/os educandas/os aqui estudados, visualiza-se que a educação técnico-profissional presente no interior do Campus ainda se apresenta distante da realidade sociocultural dos sujeitos que vivem e se reproduzem na e da terra.

Pois, ainda, nota-se que, muitas das práticas aplicadas pelas/os educadoras/es negam os saberes e os conhecimentos dos sujeitos do campo, das águas e das florestas, razão que cria uma distância e, conseqüentemente, dificulta o processo de educação cultural e intelectual, bem como da formação técnico-profissional, com base nas realidades histórica-geográficas e culturais do espaço socioterritorial, ou seja, dos próprios sujeitos.

Daí a necessidade de se promover a adoção da metodologia da Pedagogia da Alternância, que é pautada nos princípios da Educação do Campo. Uma vez que sua prática pedagógica está baseada no respeito e na valorização da realidade histórica-geográfica e cultural dos sujeitos do campo, das águas e das florestas, pois os estudos e os trabalhos com a Pedagogia da Alternância imprimem um outro olhar e uma nova forma de ver e entender o processo de ensino-aprendizagem, ou seja, a educação como um todo.

A Educação do Campo, apresenta enquanto um de seus princípios, que permeia sua prática político-pedagógica, a Pedagogia da Alternância, que se apresenta como possibilidade de transformação sociocultural e, é parte integrante de uma educação de resistência e radical, porque libertadora, em que se entende o trabalho, a ciência, a pesquisa e a tecnologia como instrumentos e ferramentas a serviço da vida e não, simplesmente, da lógica do capital.

A Pedagogia da Alternância, favorece a participação dos educandos na vida de sua comunidade, de seu assentamento, o que obviamente não acontece em relação aos demais educandos que a escola e o ensino trabalham. No dizer de Pistrak (2005, p. 24. Grifos meus), *não poderá haver prática pedagógica transformadora na escola sem teoria pedagógica revolucionária*.

A Educação do Campo para os sujeitos coletivos do campo, das águas e das florestas, constitui-se em um novo paradigma sobre a questão agrária, e é resultado direto das relações historicamente construídas com os movimentos socioterritoriais e socioculturais do campo, permitindo assim com que os sujeitos que constituem a população camponesa no Brasil, possam ter acesso ao conhecimento científico e a educação propriamente dita, que possibilite o pensar e, por conseguinte, o desenvolvimento de suas bases materiais e territoriais, ou seja, de suas vidas e representações materiais e imateriais que formam os sujeitos.

Neste sentido, é que *a Alternância vai e vem ao encontro dos anseios de formação intelectual e humana* dos atores envolvidos no processo educacional, possibilitando o desenhamento e materialidade de uma consciência política necessária a todos os sujeitos, a partir dos eixos temáticos que norteiam o processo de ensino-aprendizagem, como bem observa Carvalho (2015).

Uma educação, pois, que se pretende transformadora, portanto, viva e participante, precisa pensar e entender o campo enquanto um espaço de vida, de

possibilidades, reflexões, mudanças, bem como de produção de bens materiais, culturais e simbólicos, em que a terra é mais que terra, a produção mais que produção, porque é cultivo do ser humano, de relações sociais, de projetos e realizações, e não apenas espaço único de relações de trabalho capitalistas.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Referências para a gestão social dos territórios rurais**: guia para organização social. Brasília: SDT/MDA, 2006.

CALDART, Roseli S. Por Uma Educação do Campo: traços de uma identidade em construção. In: ARROYO, Miguel G; CALDART, Roseli S; MOLINA, Mônica C. (Orgs.). **Por Uma Educação do Campo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

CARVALHO, Ângelo. A pedagogia da alternância no ensino técnico agrícola: a experiência do PRONERA na Escola Agrotécnica Federal de Castanhal Estado do Pará. In: SOUSA, R.; CRUZ, R. (orgs.). **Educação do campo, formação profissional e agroecologia na Amazônia**: saberes e práticas pedagógicas. Belém: IFPA, 2015. p. 101-128.

CIAVATTA, Maria. “A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade”. In: FRIGOTTO, G; CIVIATTA, M.; RAMOS, M. (Orgs.). **Ensino médio integrado**; concepções e contradições. São Paulo. Cortez, 2005. p 83-105.

MORIGI, Valter. **Escola do MST**: uma utopia em construção. Porto Alegre. Mediação, 2003.

ROMANELLI, Otaíza O de. **História da Educação no Brasil (1930/1973)**. Petrópolis, RJ. 15 ed. Vozes, 1993.

SANTOS, Milton. **A Natureza do Espaço**: Técnica e Tempo, Razão e Emoção. São Paulo. 4ª ed. 2ª reimpr. EDUSP, 2006 (Coleção Milton Santos; 1).

INTERDISCIPLINARIDADE NA FORMAÇÃO DOCENTE: DESAFIOS E OPORTUNIDADES PARA UM ENSINO INTEGRADO DE LIBRAS NO AMBIENTE EMPRESARIAL

*Elaine Christina Furtado Soares de Souza*¹

*Gláucio Castro Júnior*²

*Daniela Prometi*³

*Neemias Gomes Santana*⁴

*Juan Teixeira Arruda Bandeira*⁵

INTRODUÇÃO

A formação docente contemporânea enfrenta desafios significativos ao buscar a integração de diferentes áreas do conhecimento em um currículo unificado e coeso. A interdisciplinaridade, como abordagem pedagógica, emerge como uma solução vital para enfrentar essas dificuldades, permitindo uma educação mais holística e conectada com a realidade. No contexto específico do ensino de Libras (Língua de Sinais Brasileira), a interdisciplinaridade assume uma importância ainda maior, dado o seu potencial para promover a inclusão social e a acessibilidade.

A integração de Libras no ambiente empresarial não apenas amplia as competências dos funcionários, mas também cria um ambiente de aprendizagem

1 Mestranda em Linguística do Programa de Pós-graduação em Linguística – PPGL da Universidade de Brasília (UnB). E-mail: elaine.furtado.unb@gmail.com.

2 Professor do Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas (LIP) na Universidade de Brasília (UnB). Mestre e Doutor em Linguística pelo Programa de Pós-graduação em Linguística – PPGL da Universidade de Brasília (UnB). Coordenador do Núcleo Laboratório Varlibras. E-mail: librasunb@gmail.com.

3 Professora do Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas (LIP) na Universidade de Brasília (UnB). Mestre e Doutora em Linguística pelo Programa de Pós-graduação em Linguística – PPGL da Universidade de Brasília (UnB). Vice-coordenadora do Núcleo Laboratório Varlibras. E-mail: danielaprometi@gmail.com.

4 Professor do Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas (LIP) na Universidade de Brasília (UnB). Mestre em Linguística, Análise Crítica do Discurso pela Universidade Federal de Sergipe (UFS). E-mail: miasunb@gmail.com.

5 Mestrando em Linguística do Programa de Pós-graduação em Linguística – PPGL da Universidade de Brasília (UnB). E-mail: juanbandeira99@gmail.com.

mais inclusivo e respeitoso. No ambiente empresarial, essa prática contribui para uma maior compreensão e valorização da Cultura Surda, promovendo um ambiente de trabalho mais inclusivo e harmonioso.

Entretanto, a implementação da interdisciplinaridade na formação profissional enfrenta vários desafios, como a necessidade de adaptar metodologias tradicionais, superar resistências institucionais e garantir a formação continuada dos profissionais. Por outro lado, as oportunidades oferecidas por essa abordagem são inúmeras. A interdisciplinaridade facilita a criação de práticas educativas inovadoras que respondem às demandas de um mercado de trabalho diversificado e inclusivo, além de preparar os profissionais para lidar com a complexidade da vida contemporânea.

Este texto aponta os desafios e as oportunidades da interdisciplinaridade na formação de profissionais, com um foco especial no ensino de Libras no ambiente empresarial. Busca-se compreender como a integração de Libras pode ser efetivada de maneira eficaz, analisando as estratégias profissionais necessárias para preparar os funcionários para um cenário, em que a Libras se faz presente. Assim, visa-se contribuir para o desenvolvimento de um modelo empresarial que não só inclua, mas valorize as diferenças culturais, promovendo um ambiente verdadeiramente inclusiva e acessível a todos.

A interdisciplinaridade tem se tornado um conceito essencial na formação profissional, especialmente quando se trata de integrar novas práticas e habilidades no ambiente profissional. No contexto empresarial, a inclusão de Libras representa um desafio significativo, mas também uma oportunidade valiosa para promover a acessibilidade e a inclusão de pessoas Surdas. Este capítulo explora a importância da interdisciplinaridade na formação profissional, destacando os desafios e as oportunidades para um ensino integrado de Libras no ambiente empresarial.

A IMPORTÂNCIA DA INTERDISCIPLINARIDADE NA FORMAÇÃO DOCENTE

A educação contemporânea enfrenta desafios complexos que demandam abordagens inovadoras e integradoras. A interdisciplinaridade na formação profissional surge como uma resposta crucial a essas demandas, promovendo uma educação mais completa e conectada com a realidade dos funcionários. Este conceito refere-se à prática de integrar conhecimentos e metodologias de diferentes áreas para proporcionar uma aprendizagem mais holística e significativa. Na formação de profissionais, a interdisciplinaridade não só enriquece o processo de ensino e aprendizagem, mas também prepara os funcionários para enfrentarem os desafios de um mundo em constante transformação.

Um dos principais benefícios da interdisciplinaridade na formação profissional é a ampliação do repertório profissional. Ao interagir com diferentes áreas do conhecimento, os profissionais desenvolvem uma visão mais ampla e crítica sobre as áreas em que atuam, além de adquirirem habilidades para integrar diferentes perspectivas em suas práticas profissionais. Isso é especialmente relevante em um contexto em que os problemas e questões são cada vez mais complexos e interconectados, exigindo soluções que transcendam os limites das diferentes áreas.

A interdisciplinaridade também promove a colaboração entre profissionais de diferentes áreas, incentivando a troca de experiências e a construção conjunta de saberes. Esse trabalho colaborativo é fundamental para a criação de um ambiente empresarial dinâmico e inovador, onde os profissionais podem aprender uns com os outros e desenvolver práticas profissionais mais eficazes, integradas e inclusivas. Além disso, ao trabalharem juntos, os profissionais podem identificar pontos de intersecção entre suas áreas, criando projetos e atividades que engajem os profissionais de maneira mais profunda e significativa.

Outro aspecto crucial da interdisciplinaridade na formação profissional é sua contribuição para a formação de cidadãos críticos e conscientes. Ao serem expostos a diferentes áreas do conhecimento e a abordagens integradas, os profissionais desenvolvem uma compreensão mais ampla e complexa do mundo ao seu redor. Eles aprendem a fazer conexões entre diferentes conteúdos, a pensar de maneira crítica e a resolver problemas de forma criativa e colaborativa. Dessa forma, a educação interdisciplinar prepara os profissionais não apenas para o mercado de trabalho, mas também para a vida em sociedade, capacitando-os a enfrentar os desafios sociais, econômicos e ambientais do século XXI.

No entanto, a implementação da interdisciplinaridade na formação profissional também enfrenta algumas situações interessantes. Entre essas questões, destaca-se a necessidade de reformular os currículos dos cursos de formação de profissionais, de modo a incluir disciplinas e atividades que promovam a integração de conhecimentos em práticas inclusivas. Além disso, é fundamental oferecer formação continuada para os profissionais, para que eles possam se apropriar das novas metodologias e desenvolver as competências necessárias para trabalhar de forma interdisciplinar.

Outro desafio importante é a resistência institucional e cultural a mudanças. Muitas vezes, as organizações estão organizadas de maneira fragmentada, com departamentos e áreas isolados uns dos outros. Superar essa fragmentação requer um esforço conjunto de todos os envolvidos no processo empresarial, incluindo gestores, profissionais e clientes. É necessário promover uma cultura de colaboração e inovação, onde a interdisciplinaridade seja valorizada e incentivada como um princípio fundamental da prática profissional.

A interdisciplinaridade na formação profissional é essencial para promover um ambiente mais completo, integrado e conectado com a realidade. Ao ampliar o repertório profissional dos funcionários, incentivar a colaboração entre diferentes áreas do conhecimento e preparar os profissionais para os desafios do século XXI, a interdisciplinaridade contribui para a construção de um sistema empresarial mais eficaz e inclusivo. No entanto, sua implementação requer esforços coordenados e uma mudança de paradigma nas instituições educacionais, visando a criação de um ambiente empresarial que valorize a integração de saberes e a formação contínua dos profissionais.

A interdisciplinaridade na formação profissional visa sobretudo promover uma abordagem de atuação que transcende as fronteiras tradicionais das diferentes áreas de atuação. Essa abordagem permite que os profissionais desenvolvam uma compreensão mais holística do conhecimento e das competências necessárias para atender às demandas complexas do mundo contemporâneo. No contexto da inclusão de Libras, a interdisciplinaridade é fundamental por várias razões, conforme apresentado no Quadro 1:

QUADRO 1 - Exemplos de interdisciplinaridade na formação profissional em Libras.

Benefícios	Descrição	Exemplo de aplicação
Ampliar a Compreensão Cultural e Social	A integração de Libras no currículo empresarial ajuda a aumentar a compreensão da Cultura Surda, promovendo uma maior inclusão e respeito pelas diferenças.	Realização de treinamentos regulares sobre cultura surda e a importância da inclusão, além de disponibilizar intérpretes de Libras em eventos corporativos
Desenvolvimento de Competências Transversais	A interdisciplinaridade não apenas enriquece o conhecimento dos profissionais, mas também desenvolve habilidades que são aplicáveis em diversas situações e contextos. Habilidades como comunicação eficaz, empatia, e resolução de problemas são essenciais tanto na educação quanto no ambiente de trabalho.	Promoção de iniciativas que incentivem a colaboração entre departamentos diferentes, utilizando Libras como uma ferramenta de comunicação inclusiva.
Preparação para o Mercado de Trabalho	A habilidade de se comunicar em Libras pode ser um diferencial significativo no mercado de trabalho. Para os profissionais Surdos, isso significa acesso a mais oportunidades de emprego. Para os ouvintes, aprender Libras pode aumentar suas chances de emprego e facilitar a criação de um ambiente de trabalho inclusivo e respeitoso.	Criação de programas de inclusão que incentivem a contratação de profissionais Surdos e a capacitação de funcionários não-surdos em Libras.

Fonte: Elaborado pelos autores.

Assim no Brasil, há um movimento de organização de educação bilíngue que no caso da educação de Surdos é o ensino de Libras como L1 e o ensino de português escrito como L2 para pessoas Surdas, mas, para que esta se efetive se faz necessário uma reestruturação na escola que ofereça uma efetiva educação para o Surdo, que o sujeito Surdo seja educado em sua primeira língua, que é a Libras e assim a língua cresce, pois precisa ampliar o léxico da Libras para atender aos novos conceitos que os Surdos tomam consciência no processo de escolarização. (CASTRO JUNIOR, 2011, p.17).

DESAFIOS PARA A IMPLEMENTAÇÃO DE UM ENSINO INTEGRADO DE LIBRAS NOS AMBIENTES EMPRESARIAIS

A implementação de um ensino integrado de Libras (Língua de Sinais Brasileira) é uma iniciativa fundamental para promover a inclusão e a acessibilidade no ambiente empresarial. No entanto, essa integração enfrenta diversos desafios que precisam ser superados para que seja efetiva e significativa. Entre esses desafios estão a formação de professores, a resistência institucional e cultural, a adaptação de materiais didáticos e a conscientização da sociedade.

Um dos principais desafios é a formação adequada de professores para ensinar Libras. Muitos educadores não possuem conhecimento suficiente sobre a língua de sinais e as especificidades culturais da comunidade Surda. Para enfrentar esse desafio, é necessário investir em programas de formação continuada que capacitem os professores a integrar Libras em suas práticas pedagógicas. Além disso, é crucial incentivar a formação de novos profissionais especializados em Libras, através de cursos de licenciatura e especialização.

A resistência institucional e cultural também é um obstáculo significativo. Muitas escolas e empresas ainda não reconhecem a importância de incluir Libras em seus currículos e práticas diárias. Essa resistência pode ser motivada por preconceitos, falta de conhecimento ou a percepção de que a inclusão de Libras é desnecessária ou complicada. Para superar essa barreira, é essencial promover uma mudança de mentalidade através de campanhas de conscientização, mostrando os benefícios da inclusão e da acessibilidade para todos.

A adaptação de materiais didáticos é outro desafio relevante. Muitos recursos educacionais não estão disponíveis em Libras, o que dificulta o aprendizado para alunos surdos e a prática pedagógica para os professores. É necessário desenvolver e disponibilizar materiais didáticos acessíveis, como livros, vídeos e plataformas digitais em Libras. Além disso, a utilização de tecnologias assistivas pode facilitar a comunicação e o aprendizado, promovendo um ambiente mais inclusivo.

A conscientização da sociedade sobre a importância de Libras é fundamental para a implementação eficaz de um ensino integrado. A falta

de conhecimento e sensibilidade sobre as necessidades da comunidade surda pode gerar exclusão e discriminação. Para enfrentar esse desafio, é importante realizar ações de sensibilização, como palestras, workshops e eventos culturais que valorizem a língua de sinais e a cultura surda. A inclusão de Libras em campanhas públicas e na mídia também pode contribuir para a disseminação do conhecimento e a promoção da igualdade.

A implementação de um ensino integrado de Libras também depende de políticas públicas e legislação que apoiem essa iniciativa. A criação e a execução de leis que garantam o direito à educação bilíngue para surdos são essenciais para promover a inclusão. Além disso, é necessário que o governo invista em programas e projetos que incentivem a formação de profissionais, a produção de materiais acessíveis e a adaptação de instituições educacionais e empresariais.

Por fim, a infraestrutura e os recursos disponíveis nas instituições também representam um desafio. Muitas escolas e empresas não possuem a infraestrutura adequada para atender às necessidades da comunidade surda. Isso inclui desde a presença de intérpretes de Libras até a adaptação física dos espaços. Investir em infraestrutura e recursos específicos é fundamental para garantir um ambiente inclusivo e acessível.

A implementação de um ensino integrado de Libras é um processo desafiador, mas essencial para promover a inclusão e a acessibilidade. Superar esses desafios requer um esforço conjunto de governos, instituições educacionais, empresas e sociedade em geral. Com investimentos adequados em formação de professores, adaptação de materiais didáticos, conscientização e políticas públicas, é possível criar um ambiente mais inclusivo e respeitoso para a comunidade Surda. A inclusão de Libras no currículo educacional e empresarial não é apenas uma questão de acessibilidade, mas também de valorização da diversidade e promoção da igualdade.

De acordo com Castro Júnior (2011, p.77) o curso de Letras-Libras foi implementado no ano de 2006 pela Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC, em nove polos para a oferta do curso de Licenciatura em Letras-Libras. A Universidade de Brasília - UnB é um dos polos inaugurais do curso, em 2006. Em 2008, houve novo vestibular com a implementação do curso de Bacharel em Letras - Libras na modalidade de ensino a distância, além da licenciatura, promovido também pela Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC, oferecendo 450 vagas, distribuídas agora entre 15 polos de ensino.

A integração de Libras no ambiente empresarial oferece inúmeras oportunidades que podem ser exploradas para promover um ambiente de trabalho mais inclusivo e produtivo. Dentre estes, podemos citar a promoção de um ambiente empresarial inclusivo que valoriza a diversidade pode levar a uma maior satisfação

dos funcionários, bem como à retenção de talentos. Empresas que adotam práticas inclusivas tendem a ser vistas de maneira mais positiva tanto internamente quanto externamente. A inclusão de diferentes perspectivas culturais e linguísticas pode estimular a inovação e a criatividade dentro das equipes, resultando em soluções mais eficazes e criativas para os desafios empresariais.

A formação em Libras pode melhorar a comunicação interna dentro da empresa, facilitando a interação entre funcionários surdos e não-surdos promovendo um ambiente de trabalho mais coeso. Empresas que investem na formação em Libras demonstram um compromisso com a responsabilidade social e a inclusão, o que pode melhorar a reputação da empresa e fortalecer seu relacionamento com a comunidade.

De acordo com a autora Prometi (2020):

Antigamente, na comunidade Surda, a comunicação entre seus integrantes ocorria, basicamente, de modo precário, visto que era o começo da prática de uma nova modalidade de comunicação em que os Surdos tiveram a oportunidade de se comunicar com outros Surdos mais apropriadamente. A época, antes da existência da Lei da Libras nº 10.436/2002, estes indivíduos eram proibidos de usar a Língua de Sinais, por isso, sofriam muito e, conseqüentemente, comunicavam entre si de forma escondida. Esta circunstância também não os permitia acessar o sinal-termo para utilizá-lo em contextos concernentes à área de especialidade. Outra constatação corriqueira registrada neste percurso da história era o fato de que, em cada região onde os Surdos moravam, se criavam sinais para a convivência social dos sinalizantes das Línguas de Sinais. Portanto, muitas vezes, os sinais criados não eram registrados e/ou disseminados para outras regiões e, deste modo, cada região possuía o seu sinal específico. Isso porque não existia a internet, não se tinha tanta preocupação com o registro e a divulgação destes sinais ou, talvez, os Surdos simplesmente não se encontravam com Surdos de outras regiões (PROMETI, 2020, p. 43-44)

Com o passar dos anos, a Língua Brasileira de Sinais (Libras) tem se aprimorado e incorporado mudanças ao longo do tempo. Atualmente, as pesquisas em Libras estão cada vez mais avançadas, visto que o léxico já é registrado e faz parte do uso cotidiano da comunidade Surda.

Na visão de Umbelino e Zabini (2014):

A interdisciplinaridade insinua uma maneira de produção do conhecimento que implica em uma troca de teorias e metodologias, produzindo então novos conceitos, procurando assim atender a natureza múltipla de complexidades fenomenológicas, tratando-se a importância de averiguar a pertinência e a relevância das diversas áreas do conhecimento a serem ensinados e estimulados no currículo escolar (UMBELINO E ZABINI, 2014, p. 4).

Existe um grande desafio teórico, epistemológico e metodológicos que é a relação entre as disciplinas, onde cada uma deve respeitar o limite da outra

e ainda assim haver um consenso entre elas para a construção de um saber diferenciado. Frigotto (1995) aborda que a “interdisciplinaridade precisa, acima de tudo, de uma discussão de paradigma, situando o problema no plano teórico-metodológico”. Precisa-se segundo ele, perceber que a interdisciplinaridade não se efetiva se não transcendemos a visão fragmentada e o plano fenomênico, ambos marcados pelo paradigma empirista e positivista.

A interdisciplinaridade na formação docente é essencial para a implementação bem-sucedida de um ensino integrado de Libras no ambiente empresarial. Apesar dos desafios significativos, as oportunidades proporcionadas por essa integração são vastas e valiosas. Ao promover a inclusão e a diversidade através do ensino de Libras, as empresas podem criar ambientes de trabalho mais inclusivos, inovadores e comunicativos, beneficiando não apenas os funcionários surdos, mas toda a organização. É fundamental que os educadores, gestores e profissionais da área de recursos humanos trabalhem juntos para superar os obstáculos e aproveitar as oportunidades que a interdisciplinaridade e o ensino de Libras oferecem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A integração da Língua de Sinais Brasileira (Libras) no ambiente empresarial, sob a perspectiva da interdisciplinaridade na formação docente, apresenta tanto desafios quanto oportunidades significativas. A preparação de professores proficientes em Libras e capacitados para ensinar em contextos empresariais é fundamental, mas enfrenta obstáculos como a escassez de programas especializados e a necessidade de formação contínua. Além disso, a produção e disponibilização de materiais didáticos adequados ainda são limitadas, e a mudança cultural necessária dentro das empresas pode encontrar resistência.

Por outro lado, a inclusão de Libras no ambiente empresarial promove a diversidade e beneficia tanto os colaboradores surdos quanto a cultura organizacional. Empresas que investem na capacitação de seus funcionários em Libras podem melhorar a comunicação e a produtividade, ao mesmo tempo em que se destacam por sua responsabilidade social e compromisso com a diversidade, aumentando sua competitividade. A criação de políticas e regulamentações claras que incentivem o uso de Libras no ambiente corporativo é essencial para suportar essas iniciativas.

A abordagem interdisciplinar na formação docente pode fomentar a inovação, integrando conhecimentos de diferentes áreas para desenvolver metodologias de ensino mais eficazes e adaptadas ao contexto empresarial. A colaboração entre educadores, empresas e governos é crucial para criar um ambiente de aprendizado inclusivo e sustentável. Ao abraçar a interdisciplinaridade, não

apenas melhoramos a formação de professores, mas também promovemos uma sociedade mais inclusiva e equitativa, abrindo caminho para um futuro em que todos tenham oportunidades iguais de comunicação e crescimento profissional.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CASTRO JUNIOR, G. **Variação Linguística em Língua de Sinais Brasileira – Foco no Léxico**. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação do Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas – LIP, 2011.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A interdisciplinaridade como necessidade e como problema nas ciências sociais. In: JANTSCH, Ari Paulo; BIANCHETTI, Lucídio (Orgs.). **Interdisciplinaridade: para além da filosofia do sujeito**. Petrópolis: Vozes, 1995.

UMBELINO, Moacir; ZABINI, Franciele Oliveira. A importância da interdisciplinaridade na formação do docente. **Seminário Internacional de Educação Superior**, v. 1, 2014.

PROMETI, Daniela. **Terminologia da Língua de Sinais Brasileira: léxico visual bilíngue dos sinais-termo musicais – um estudo contrastivo**. 2020. 260 f., il. Tese (Doutorado em Linguística) - Universidade de Brasília, Brasília, 2020.

ENSINO SUPERIOR EM SERVIÇO SOCIAL: DE BACHAREL À DOCENTE

Marcela Mary José da Silva¹

1. CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O presente trabalho é o resultado de uma proposta de pós-doutoramento acolhido no Programa de Pós-Graduação em Serviço Social da Universidade Estadual de Campina Grane. A pesquisa é o produto de reflexões advinda da tese de doutoramento defendida na Universidade Federal do Rio de Janeiro-UFRJ e de um projeto de doutoramento aprovado na Universidade de Minho sobre a formação de quem forma profissionais de serviço social. Tudo isso, tendo como chão a expansão do ensino superior nas terras brasileiras mais na esfera privada do que na esfera pública, mesmo com o; estímulo do REUNI.

Destaco que o estudo é inovador e agrega variáveis importantes para entendermos a questão do estado brasileiro e sua política de educação. O plano de trabalho soma: política de educação, expansão do ensino superior, formação profissional em serviço social, currículo e exercício docente. A formação em serviço social é para formar bacharéis e não para as licenciaturas, espaço da educação que se ocupar para formação de professores. Enquanto tínhamos poucas escolas de serviço no Brasil, e, na Bahia, ficamos 63 anos apenas com uma escola de formação profissional, isso não se configurava um problema. Com a expansão da formação na metodologia EAD isso começou ser visibilizado e pontuado. É fato que, que também, falando no território da Bahia, o surgimento de escolas no interior, ainda que presenciais, também levantou esse debate. Sabemos que isso se inscreve em vários campos de discussão, mas destacamos a questão do deslocamento do poder da formação, o deslocamento do polo formado para o interior do estado, uma cidade de grande porte, Feira de Santana. Deslocar a formação é deslocar poder, conhecimento, dinheiro e exige mais professores. Outras escolas abriram na capital, atendendo o público de trabalhadores, com o

1 Graduação em Serviço Social-UcSal; Especialista em Gerontologia-UFBA, Ensino, Pesquisa e Extensão em Educação-UNEB e Serviço Social-UnB. Mestre em Educação e Contemporaneidade-UNEB. Doutorado em Serviço Social-UFRJ. Pós-Doutoranda em Serviço Social-UEPB. Docente do Curso de Serviço Social-CAHL-UFRB. Coordenadora do Grupo de Trabalho de Serviço Social na Educação-GTSSSEDUe do Grupo de Trabalho de Envelhecimento Populacional-GTENPO. E-mail: mmjsilva@ufrb.edu.br.

curso noturno. Isso demandou mais professores. Até aqui refiro-me a expansão do ensino superior privado. Só em 2008 com a chegada do curso de serviço social na Universidade Federal do Recôncavo da Bahia – UFRB seguida no ano seguinte pela abertura do curso na Universidade Federal da Bahia-UFBA, essa na capital do estado, tivemos a dimensão pública contemplada na formação de assistentes sociais na Bahia. Os profissionais de serviço social formados na Bahia ingressaram em programas de pós-graduação em áreas afins. Todos sabemos que os cursos de pós-graduação não formam professores e sim pesquisadores. A docência requer outros instrumentos de trabalho. Mas, a materialidade histórica de como se deu o desenvolvimento da educação superior no Brasil e, em especial, o tracejado dos cursos de serviço social pode mostrar como esse deslocamento de bacharéis à professores foi construído em nossa profissão na Bahia, no Nordeste e no Brasil.

Destaco que com a política de expansão do ensino superior, inicialmente oferecida ao mercado com a expansão do ensino superior privado em primeiro momento e só com a chegada do REUNI que “foi instituído pelo Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007, e é uma das ações que integram o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE. MEC, 2010). Se antes, via ENEM/SISU provocamos uma diáspora de estudantes pelo Brasil, com o REUNI provocamos o mesmo fenômeno com docentes.

2. APRESENTAÇÃO DA TEMÁTICA

O mercado é extremamente objetivo, ele busca o que serve e portanto o mercado não garante direitos, o que pode garantir direitos é uma esfera pública, o mercado ele busca o seu negócio, então o risco é de mediocrizar o conhecimento, mediocrizar a educação. (Frigotto, 2009)

Para se discutir a política de educação superior no Brasil faz-se necessário um trabalho em dois movimentos: em primeiro lugar resgatar a história do ensino superior no Brasil, iniciado em 1808 com a vinda da família real e seus contornos pelas vias tortuosas da acumulação do capital no Brasil nas suas mais diversas formas até o momento atual. O segundo movimento refere-se à necessidade de se entender a educação, e sua modalidade universitária, como extensões sensíveis do movimento de reordenação do mundo do trabalho, organizado, orquestrado e definido pela imposição da sociabilidade via capital.

No que se refere ao primeiro movimento, a nossa pesquisa reconstruirá a trajetória histórica da educação e do ensino superior no Brasil. Entendendo a educação como um sistema sensível aos movimentos do capital e às demandas societárias, entende-se que falar de educação superior no Brasil é falar da importância dada aos níveis anteriores de educação. Saviani, de forma sinóptica sinaliza trajetória do ensino superior da seguinte forma:

A expansão do ensino superior no Brasil, iniciada em 1808 com os cursos superiores criados por D. João VI, portanto, por iniciativa oficial, tiveram continuidade no Império com a criação das faculdades de direito. Uma mudança aconteceu na Primeira República quando a expansão ocorreu por meio da criação de instituições ditas livres, portanto, não oficiais sendo, via de regra, de iniciativa particular. Uma nova mudança se processou a partir da década de 1930 com a retomada do protagonismo público que se acentuou nas décadas de 1940, 1950 e início dos anos 60 por meio da federalização de instituições estaduais e privadas e com a criação de novas universidades federais, entre elas a Universidade Federal de Goiás instituída em dezembro de 1960. Em todo esse período que se estendeu até a Constituição de 1988 detecta-se uma continuidade representada pela prevalência do modelo napoleônico de universidade na organização e expansão do ensino superior no Brasil. A partir da década de 1990, num processo que está em curso nos dias atuais, emerge nova mudança caracterizada pela diversificação das formas de organização das instituições de ensino superior alterando-se o modelo de universidade na direção do modelo anglo-saxônico na versão norteamericana. (2010, p.4).

Através da discussão de Saviani confirmamos a importância da categoria história como fator condutor capaz de explicar as condições e as forças sociais que construíram o percurso da educação superior no Brasil conforme ela se apresenta na contemporaneidade. O segundo movimento destaca a nossa orientação teórico-metodológica. Compreendemos que a educação, a política e outras dimensões da condição humana e social existem pela relação antagônica que a luta de classes impõe. Luta que confere a qualquer fenômeno social sua concretude. Tonet afirma:

A própria natureza do objeto real exige que se busque mediações em cada fenômeno particular e o objetivo mais geral. Esse é todo o esforço que se exige do pesquisador. Em hipótese alguma, porém, pode se abrir mão dessa conexão entre o momento da particularidade e a universalidade. Quando se abre mão disso, ou se descai para o lado da imediatez, da empiricidade, e apenas se constata como as coisas funcionam, e como se articulam superficialmente, ou se vai para o lado dos princípios gerais e abstratos que se pretende que funcionem como “princípios reguladores”(…). Em ambos os casos, a atividade educativa perde a possibilidade de ser pensada em conexão com a construção de uma sociedade, concreta, para além dessa ordem social. (2009).

O campo da educação no Brasil se encontra pressionado por duas grandes forças: uma que compreende a educação como política pública, direito de todos e obrigação do estado, orientação presente em nossa Carta Magna (1988) e fruto de lutas históricas dos trabalhadores e trabalhadoras desse país e a outra força, do capital neoliberal compreende a educação como mercadoria. Em outras palavras, utilizando TONET, podemos afirmar a educação encontra-se numa encruzilhada social: ou reproduz de forma cada vez mais especializada a barbárie imposta

pelo capital, barbárie essa que tem como centro a transformação de tudo em mercadoria, incluindo-se a própria educação. Assim sendo, a educação coloca-se como um dos instrumentos para a construção de uma forma de sociabilidade. Nas mais diversas vias de se materializar essa barbárie Frigotto sinaliza que:

A mercantilização na verdade é transformação de um direito social e individual subjetivo em um serviço, uma mercadoria. Então os direitos são universais, os direitos a saúde, educação, etc. A mercantilização é quando esses direitos se adquirem no mercado, isto é, viram negócios. (2009).

É essa via mercadológica que impulsiona o fenômeno da expansão do ensino superior no Brasil. Embora ele pareça responder às demandas históricas de uma camada da população excluída do processo de escolarização superior, ao mesmo tempo, vem comprometendo o destino de diversas categorias profissionais, haja visto a estratégia escolhida pelo governo federal, que se materializa nos estados e nos municípios. Ampliamos vagas nas redes privadas de educação, com financiamento público. As instituições privadas, nacionais e internacionais avançam com mais celeridade no que se refere às vagas do que as instâncias públicas.

Atendendo às necessidades internacionais de qualificação de mão de obra e, optando pela estratégia de expansão do ensino superior, via financiamento da educação privada, o Brasil chegou em 2010 aos seguintes números:

Na última década, de 2001 a 2010, o crescimento do acesso ao ensino superior no Brasil foi de 110,1%. Os dados são do Censo da Educação Superior 2010, realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira (Inep). Segundo o levantamento do Inep, o Brasil tinha, em 2010, 6.379.299 matrículas em 29.507 cursos de graduação presenciais e a distância, oferecidos por 2.377 Instituições de Ensino Superior. O aumento de matrículas em cursos de graduação pode ser decorrente da maior oferta de cursos a distância e tecnológicos. Somente os cursos na modalidade a distância atingiram 14,6% do total do número de matrículas no Brasil. (INEP. 2011, p.12).

Essa velocidade impõe também um aceleração na formação de docentes para realizar a formação dos novos sujeitos que agora conseguem adentrar o nível universitário. Obviamente isso gera consequências para a docência enquanto campo profissional: baixam-se as exigências de acesso a formação docente; bons profissionais são chamados a ocupar o campo da docência sem uma formação mínima de compreensão acerca de como se aprende e como se ensina; isso interfere na remuneração dos profissionais, criando abismos salariais que concorrem para uma fragilização das relações dos docentes enquanto categoria; esse panorama propicia por conta da má distribuição de pós-graduações no país, uma transposição de mão-de-obra para determinados centros de formação

e por fim, essa velocidade compromete a formação de diversos segmentos de trabalhadores que são estudantes.

Olhemos, como exemplo, a questão do curso de serviço social na Bahia: temos 34 instituições responsáveis pela formação dessa categoria profissional. Todas juntas cobrem 264 dos 417 municípios do estado, sendo que desses municípios, apenas 20 tem instituições que oferecem o curso na modalidade presencial. São 15 instituições que formam através da multiplicação dos pólos os profissionais na modalidade Educação à Distância- EAD (BRASIL, E-MEC, 2013). Isso mostra o corte classista da disposição dos aparelhos sociais para a formação do profissional de serviço social no Estado da Bahia. As estratégias de financiamento como o Fundo de Financiamento Estudantil-FIES e Programa Universidade para Todos - PROUNI, ambos programas federais, contribuíram sobremaneira para essa expansão das escolas Ead e presencial na Bahia. No caso dos cursos de serviço social temos um agravante. O primeiro curso público para formação dessa categoria na Bahia aconteceu em 2008 com a UFRB. Toda a trajetória de formação da categoria foi marcada pela formação em âmbito privado até 2008 quando da chegada do curso de serviço Social na UFRB. Foram mais de 63 anos de formação apenas por instâncias particulares. Mais de 6 décadas com a formação concentrada em nível privado, financiado por programas públicos de Crédito Educativo. Este dado é importante, mas ele se agrava quando sabemos que no período de 2003 a 2013 que houve uma franca expansão do ensino superior no país e também na Bahia que chegou ao número de 34 Unidades de Formação Acadêmica - UFA.

É, a partir desse dado da realidade e compreendendo a profissão também como um fenômeno histórico, constituído e constituindo-se a partir das dinâmicas societárias do modo de produção capitalista, na atualidade em sua versão neoliberal, é que construímos nosso objeto de pesquisa: **Como foram formados os docentes que trabalham nos cursos de formação profissional dos assistentes sociais.**

Embora esse avanço acelerado da expansão do ensino superior venha abrindo frentes de trabalho para vários trabalhadores e trabalhadoras na área da educação, e a docência é um desses campos, ao mesmo tempo, esse avanço vem acusando um profundo processo de precarização e de vulnerabilização que o mundo do trabalho vem passando: precarização das relações de trabalho, perdas de direitos trabalhistas, aceleração da formação profissional, questionável qualificação dos profissionais e consequentes embates e inflexões nos espaços de organização tanto dos discentes quanto das categorias profissionais. A formação para e pelo mercado traz consigo essas consequências que sedimentam a forma mercadológica de sociabilidade. Hoje, a formação, o formador, o formando, o

conteúdo, as vias de acesso a esse conteúdo, as formas de avaliação, todas essas expressões da relação ensino-aprendizagem ganharam forma de mercadoria.

Segundo as Diretrizes Curriculares para o Curso de Serviço Social, no tópico sobre os princípios da formação profissional formulado pela Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa de serviço Social-ABEPSS requer:

um rigoroso suporte teórico-metodológico necessário à reconstrução da prática e, ao estabelecimento de estratégias de intervenção; requeria ainda a preparação no campo da investigação para o aprimoramento científico dos assistentes sociais e da produção teórica sobre as questões referentes ao campo de atuação e à realidade social.(ABEPSS, 1996. p.6)

A aceleração imposta pela expansão dos cursos de serviço social tem provocado um deslocamento acelerado de profissionais para o campo da docência. É bom que se destaque que não existem mestrados nem doutorados na área de serviço social no estado da Bahia.

O desenho até este momento colocava o Programa em Família na sociedade Contemporânea da UFSal (2004) e o Programa de Pós-Graduação em Política Social e Territórios (POSSTER- 2018) da UFRB como espaços de áreas afins e não de serviço social. Retomando à discussão da aceleração, podemos entender a ambivalência do estado brasileiro que, ao mesmo tempo, procura responder às demandas do mercado necessitada de uma educação que atenda ao mercado e, precisa responder às demandas uma faixa da população que precisa e quer acessar a graduação e a pós graduação. A pesquisa se propõe a conhecer quem são esses docentes e reconhecer suas trajetórias até se tornarem docentes haja vista que não existe nenhum estudo feito sobre esse tema e objeto no estado da Bahia.

O campo de pesquisa será o estado da Bahia sendo os sujeitos da pesquisa docentes de todas as UFA que concordem em participar da pesquisa. Serão convidados os docentes das disciplinas específicas dos cursos de serviço social na modalidade presencial. Para além das referências utilizadas na construção desse material, utilizaremos outros pesquisadores e pensadores, como Marx; Yamamoto; Iasi; Palleti; Predes.; Guerra; Freire, Cunha; Netto; Manacorda; Ponce; Rauber, P; Carvalho. Esses autores darão o suporte para o debate que trará como objetivo geral: Conhecer o perfil da formação profissional dos docentes dos cursos de serviço social destacando seu deslocamento do bacharelado para a docência. Para dar conta dessa questão serão necessários os seguintes objetivos específicos: Identificar junto aos profissionais qual a motivação para ingressar na área da docência em serviço social e seu percurso de formação até a docência; Caracterizar o surgimento dos cursos de serviço social à luz da política de expansão do ensino superior no país; Mapear o perfil dos docentes do curso de serviço social.

Num primeiro momento, A pesquisa ocorrerá nas escolas e cursos de serviço social do estado da Bahia na modalidade presencial e EAD tanto públicas quanto particulares e confessionais. Serão sujeitos das pesquisas os docentes que tem graduação em serviço social e com qualquer nível de pós graduação: especialistas, mestres e doutores que se predisponham a participar da pesquisa. Depois os estados do Nordeste e numa terceira fase os demais estados.

Serão pesquisadas as unidades de formação acadêmicas UFA do interior e da capital. Isso é um elemento importante a ser destacado. As políticas públicas não são feitas observando essa diferença entre as cidades e territórios. Isso pode explica o insucesso ou a inadaptabilidade de algumas das políticas públicas aos territórios. Na política de educação, isso também é comprovável. Serão descartados da pesquisas aqueles professores que, embora deem aula no curso de serviço social, não são assistentes sociais.

No que se refere à **metodologia da pesquisa**, esta se configura numa pesquisa de cunho documental, bibliográfico, exploratório, descritivo. Tendo como base os movimentos da história,tendo o elemento formação profissional versus condição de professor como eixo. É bom destacar que as especialização, os mestrados e ou doutorados não habilitam nenhum profissional para a docencia. A expansão do Ensino Superior em serviço social , que exigiu um aumento numerico de professores, vai poder ser visibilizado com essa pesquisa. Também podermo observar quais estratégias de mediação de aprendizagem são usados pelos sujeitos que formam. Também podemos ver a disponibilidade de pós-fgradações a partir do perfil da trajetória dos docentes que participarem da pesquisa. Da mesma forma que o SISU promove um transito de discentes, a busca pela pós-graduação promoveuma diversidade de percursos para os docentes.

No atual momento a pesquisa se encontra na revisão bibliografica situando o avanço do ensino superior no Brasil e em especial o avanço dos cursos de serviço social buscando achar as convergencias e as divergências desse processo. Para dar conta desse processo lançaremos mão também da pesquisa a documentos oficiais e legislações tanto do Ministério da Educação - MEC através dos dados organizados a partir da Secretaria de Ensino Superior e do relatórios do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. O acesso a essa bases legais de informação Aassociadas a documentos formulados pela Associação de Ensino e Pesquisa de Serviço Social –ABEPSS e a produção do Grupo de Trabalho da Associação Nacional de Docentes do Ensino Superior -ANDES e analisadas a partir de autores como CUNHA (2009) MARX (2009) NETTO (1999) SAVIANI (2010), TONET (2012) da teoria social, construiremos o cenário necessário para orientarmos a construção do instrumento de coleta de dados.

No que se refere ao instrumento de coleta de dados, será construído um questionário com questões abertas e fechadas com proposições que possam construir um perfil socio-econômico dos docentes. Os temas norteadores serão organizadas em grupos de discussão com vistas a dar conta da história de vida dos entrevistados/as com a seguinte propostas:

- Graduação: ano, escola, e currículo que a formou; experiência de
- Prática profissional: espaços socio-ocupacionais que atuaram ou atuam concomitante ou não com a docência;
- Domínio do campo da educação: andragogia; currículo, mediação de aprendizagem; formas de avaliação;
- Pós-graduação: especializações, áreas, mestrado ou doutorado, áreas e campos de discussão;
- Experiência docente: disciplinas; modalidades de ensino; transição da formação profissional para a docência;

Essa pesquisa impõe muitos debates no campo da educação: a política de educação para o ensino superior no Brasil forma professores para formar profissionais? Os bacharéis onde e como se formam para o trabalho da docência? A prática docente de um bacharel, sua compreensão de currículo e de mediação de aprendizagem estão inscritas nas necessidades andragógica de uma formação universitária? Esses e outros debates, que certamente se apresentarão no encaminhar da pesquisa.

O debate proposto alia-se a uma das linhas de discussão do doutorado em que versei sobre o projeto ético político do serviço social e o conservadorismo. No primeiro capítulo estudei sobre a formação dos intelectuais no Brasil e destes no serviço social. À luz de MICELI (2010) observamos que a intelectualidade brasileira se desenvolveu com o desenvolvimento do estado brasileiro e, no caso do serviço social, o desenvolvimento dos intelectuais encontrou-se com a necessidade de professores. O que foi “natural” em outras categorias profissionais, para nós, os bacharéis em serviço social, não seguiu o mesmo caminho.

3. CONSIDERAÇÕES EM TRÂNSITO

Colocamos o título acima por entendermos que até esse momento só abrimos a porta de um debate que, certamente terá, muitos desdobramentos não só para o curso de serviço social mas, para pensarmos a formação de docentes que são de origem bacharéis. Essa não é uma particularidade do curso de serviço social. A maioria das profissões formam bacharéis e tornam-se professores. Da mesma forma que não nascemos pessoas, vamos nos tornando pelas forças da sociabilidade, também não nascemos professores.

Um debate que vamos tratar também é a necessidade de se colocar a andragogia em discussão. A andragogia é a parte da educação que se debruça em saber como os adultos aprendem. A pedagogia, da conta das relações de ensino e aprendizagem de como as crianças aprendem. O serviço social tem em seus marcadores legais a docência como um espaço socio-ocupacional mas não prepara para esse campo enquanto prepara para os demais.

São muitas variáveis a serem somadas e pretendemos mostrar a sinergia entre elas que estão invisibilizadas.

REFERÊNCIAS

ABEPSS. Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social. Projeto “ABEPSS ITINERANTE”: as diretrizes curriculares e o projeto de formação profissional do serviço social. Disponível em: <http://abepss.hospedagemdesites.ws/wp-content/uploads/2012/07/Projeto-ABEPSS-Itinerante-para-divulga%C3%A7%C3%A3o-29-03-12-alterado.pdf>. Acessado em: 9/05/2011.

BRASIL. Constituição Federal do Brasil. 1988.

_____. INEP/MEC. Censo da Educação Superior. Sinopses Estatísticas da Educação Superior – Graduação [2009]. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br>> Acesso em: 14 jan 2011.

_____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, regulamentada pelo Decreto 5.622, de 19 de dezembro de 2005.

_____. MEC. Sistema E-MEC. Instituições de Educação Superior e Cursos Cadastrados. Disponível em: <<http://emec.mec.gov.br/>>. Acesso em 8 dez 2013.

IAMAMOTO, Marilda. O serviço social na contemporaneidade: trabalho e formação profissional. São Paulo, Cortez, 2003.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Mercantilização da educação superior e o fazer docente. Revista Pedagógica, Vol. 1, No 22. 2009.

SAVIANI, Dermeval. EXPANSÃO DO ENSINO SUPERIOR NO BRASIL: MUDANÇAS E CONTINUIDADES. Revista Poiesis Pedagógica - Revista do PPGEDUC - Universidade Federal de Goiás - Campus Catalão - Programa de Pós-Graduação em Educação. 2010. p. 4-17.

SOEK, Ana Maria; HARACEMIV, Sonia Maria Chaves. Andragogia: desenvolvimento pessoal e a aprendizagem do adulto. **Educação. Porto Alegre**, Porto Alegre, v. 44, n. 2, e33428, maio 2021. Disponível em <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-25822021000200205&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 03 jul. 2024. Epub 25-Abr-2022. <https://doi.org/10.15448/1981-2582.2021.2.33428>.

TONET. Ivo. A educação numa encruzilhada. Disponível em: <http://www>.

[ivotonet.xpg.com.br/arquivos/A_EDUCACAO_NUMA_ENCRUZILHA DA.pdf](http://ivotonet.xpg.com.br/arquivos/A_EDUCACAO_NUMA_ENCRUZILHA_DA.pdf). Acesso em: 12/11/2012.

____. Trabalho Educação e Luta de classes. Prefacio. Disponível em: http://www.ivotonet.xpg.com.br/arquivos/TRABALHO_EDUCACAO_E_LUTA_D E_CLASSES_-_PREFACIO.pdf. Acessado em 7/09/2011.

– SOBRE OS ORGANIZADORES –



DENÍSIA MORAES DOS SANTOS - Fez graduação em Letras na Faculdade de Filosofia Ciências e Letras da Fundação Santo André (FAFIL- SA), mestrado em Linguística Aplicada na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) e doutorado em Letras na Universidade de São Paulo (FFLCH USP). Atualmente é professora de Leitura e Produção de Textos na Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM). Professora do magistério superior, editora e elaboradora de conteúdo de Linguagens para materiais didáticos no segmento do Ensino Básico.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2898166989361189>



IVÂNIA CAMPIGOTTO AQUINO - Possui graduação em Curso de Letras pela Universidade de Passo Fundo, mestrado em Letras - Teoria da Literatura pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, doutorado em Letras - Estudos de Literatura pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul e pós-doutorado em Letras - Estudos de Literatura pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Atualmente, é professora Titular III da Universidade de Passo Fundo, atuando no curso de Letras e no Programa de Pós-Graduação em Letras, e professora efetiva da rede municipal de ensino de

Passo Fundo, atuando na Secretaria Municipal de Educação. Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Letras, atuando principalmente nos seguintes temas: literatura, crítica literária, romance, história e leitura. E-mail: ivania@upf.br Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9144020963534684>



AIRTON POTT - Doutorando, bolsista CAPES, em Letras pela Universidade de Passo Fundo. Mestre em Letras pela Universidade de Passo Fundo. Graduado em Letras Espanhol pela Universidade Federal de Pelotas e em Língua Portuguesa e Respectivas Literaturas pela Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul. Professor efetivo nas redes públicas de ensino do Estado do Rio Grande do Sul e do município de Condor / RS, atuando 20 horas na Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Condor / RS. E-mail: airton_pott@yahoo.com.br

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4714801667387527>



AVANI MARIA DE CAMPOS CORRÊA -
Doutoranda em Educação, vinculada a Linha de Pesquisa Saberes e Práticas Educativas do Programa de Pós Graduação em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Mestre em Tecnologias, Comunicação e Educação (UFU). Graduada em Pedagogia com Habilitação em Supervisão Escolar e Administração Escolar pela União das Escolas Superiores do Pará (UNESPa). Especialista em Supervisão Educacional pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Especialista em Psicopedagogia Escolar e Clínica pela Faculdade de Educação da Bahia. Especialista em Mídias na Educação (UFU). Especialista em Educação Tecnológica e Inclusiva - (IFTM - Uberaba). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9013882002694008>



MARA CRISTINA PIOLLA HILLESHEIM -
Possui graduação em Licenciatura em Letras Anglo Portuguesas pela Fundação Faculdade Estadual de Filosofia Ciências e Letras de Cornélio Procópio (1987), graduação em Direito pela Universidade Estadual de Londrina (1997) e mestrado em Linguística pela Universidade Federal de Uberlândia (2004). Tem experiência na área de Linguística, cuja pesquisa apresenta ênfase nos seguintes tópicos: Linguística; Análise do Discurso de Linha Francesa; os sentidos do signo família; o direito de família; dispersão, ideologia, argumentação e discurso. Durante o período de 2001 a 2019, atuou como professora titular da Universidade de Uberaba, nos Cursos de Letras e de Direito, ministrando aulas de Língua Portuguesa, Linguagem Jurídica, Argumentação Jurídica e Hermenêutica, Direito Civil, Metodologia da Pesquisa em Direito. Atualmente é professora efetiva no Instituto Federal do Triângulo Mineiro (IFTM - Campus Patos de Minas) das disciplinas de Língua Portuguesa, Redação Comercial, Comunicação e Expressão, nos cursos de Técnico em Logística e Técnico em Eletrotécnica, ambos integrados ao Ensino Médio, e no Curso Superior em Administração. <http://lattes.cnpq.br/1542856286697810>

– ÍNDICE REMISSIVO –

A

Adolescência 116, 118, 128, 130, 131
Agostinho da Silva 5, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17
Agropecuária 8, 167
Ambiente escolar 89, 120, 121, 122, 128
Ambiente virtual 86, 88, 90
Amor 12, 13, 15, 16, 76, 128, 147
Analfabetismo 11, 67, 68
Automação Industrial 7, 156, 157, 159, 160, 163
Autoritarismo 10, 38, 133, 139

B

Bakthin 36, 40, 44
Aullying 125, 126, 130

C

Capacitação 97, 98, 101, 103, 104, 105, 127, 169, 179, 183
Carnaval 37, 38, 39
Carnavalização 6, 34, 35, 37, 39, 40, 44, 45, 46, 48
Carreira 53, 54, 59, 60, 63
Carreira docente 53, 54
Carta Magna 124, 187
Centralidade 10, 75, 76, 78, 79, 80, 142
Colonialidade 26, 27, 32
Combate à violência 111, 126, 127
Comunidade 29, 72, 109, 120, 133, 139, 159, 164, 171, 174, 180, 181, 182
Comunidade escolar 72, 120, 133, 139
Contextualização 40, 46, 110
Coordenador pedagógico 7, 64, 132, 133, 134, 135, 136, 137, 139, 140, 141
Covid-19 75, 78, 81, 83, 84, 85, 94, 95, 96, 97, 103, 104, 105
Criança 7, 15, 111, 116, 117, 118, 119, 121, 122, 123, 124, 125, 127, 128, 129
Cultura 6, 18, 19, 20, 21, 22, 24, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37,
67, 75, 79, 109, 123, 124, 130, 131, 142, 159, 172, 173, 178, 179, 181,
183
Cultura virtual 6, 75
Currículo 5, 6, 19, 20, 21, 23, 24, 25, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 52, 53, 55, 90, 102,
104, 176, 179, 181, 182, 185, 192
Cyberbullying 125, 126

D

- Decoloniais 6, 19, 25, 30, 31, 32
Desigualdade social 38, 41, 44, 45, 46, 47, 48, 91, 104
Dialética 72, 113, 144, 157
Diálogo 6, 7, 8, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 23, 25, 36, 38, 48, 74, 92, 102, 113, 119, 128, 138, 141, 173
Dicotomia 113, 138, 171
Diego Di Niglio 7, 142, 145, 147, 153
Dignidade 32, 123, 124, 125, 127, 172, 173
Direitos humanos 116, 122, 130
Direitos Humanos 122, 129
ditadura militar 7, 142, 144, 146, 147, 148, 153
Diversidade 6, 8, 18, 19, 20, 22, 23, 25, 30, 31, 52, 55, 57, 77, 81, 89, 104, 138, 164, 181, 183, 191
Diversidade cultural 18, 19, 20, 22, 23, 30, 55, 89, 104

E

- Ecologia 7, 33, 107, 108, 109, 114, 115
Ecologia da comunicação 7, 107, 108, 109, 114
Educação 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 74, 82, 84, 86, 87, 88, 90, 91, 94, 97, 102, 104, 105, 106, 108, 111, 112, 113, 114, 117, 120, 123, 124, 126, 133, 134, 136, 137, 138, 140, 141, 157, 158, 164, 166, 167, 168, 169, 170, 171, 172, 173, 174, 176, 177, 178, 179, 180, 181, 185, 186, 187, 188, 189, 190, 191, 192, 193
Educação básica 5, 6, 55, 56, 57, 62, 63, 64, 138, 140
Educação do Campo 167, 168, 169, 170, 171, 172, 173, 174, 175
Educação emancipatória 5, 15, 16
Educação libertadora 9, 113
Educação multicultural 18, 19, 21, 22, 23
Educação superior 53, 186, 187, 193
Educação tradicional 9, 10, 11
Educador 10, 11, 23, 24, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 104, 113
Ensino-aprendizagem 39, 40, 53, 82, 95, 97, 98, 120, 166, 167, 174, 190
Ensino Fundamental 95, 96
Ensino integrado de Libras 8, 177, 180, 181, 183
Ensino presencial 86, 88, 92
Ensino profissional 169, 172
Ensino remoto 6, 76, 78, 80, 82, 83, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 92, 93, 94, 96, 100, 101, 103, 104
Escola Nova 11, 12
Escravidão 40, 44, 45, 46, 47
Escrita 11, 41, 42, 44, 46, 110, 121, 142, 144, 148

Estágio supervisionado 53, 54, 55, 57, 63

Estatuto da Criança e do Adolescente 116, 123, 124, 125, 129

Exclusão digital 89, 91, 104

F

Família 41, 44, 47, 114, 116, 117, 118, 119, 120, 121, 123, 125, 128, 145, 146, 186

Fenomenologia 79, 130

Formação 1, 5, 6, 7, 8, 11, 16, 19, 22, 23, 24, 26, 27, 28, 30, 31, 32, 36, 37, 48, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 82, 83, 87, 88, 89, 90, 91, 94, 96, 98, 101, 104, 105, 112, 113, 116, 121, 122, 125, 127, 129, 132, 133, 135, 137, 138, 139, 140, 141, 162, 166, 167, 168, 169, 171, 173, 174, 175, 176, 177, 178, 179, 180, 181, 182, 183, 184, 185, 186, 188, 189, 190, 191, 192, 193

Formação continuada 5, 32, 54, 56, 57, 64, 94, 96, 101, 104, 105, 137, 138, 141, 169, 177, 178, 180

Formação dos professores 51, 52, 56, 58, 62, 88

Formação política 65, 66, 67, 69, 72, 73

Formação profissional 8, 105, 175, 177, 178, 179, 185, 189, 190, 191, 193

Fotografia 143, 144, 145, 146, 147, 148, 149, 150, 151, 153, 154

G

Gestão escolar 102, 132, 172

Globalização 25, 26, 75, 80, 114

Google Forms 7, 87, 92, 93, 94

H

Humanização 67, 172

I

Identidade 5, 18, 19, 20, 25, 26, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 58, 76, 78, 80, 83, 114, 128, 133, 134, 136, 137, 140, 142, 175

Ideologias 26, 112, 113

Iluminismo 25

Inclusão 31, 82, 101, 105, 160, 163, 169, 170, 176, 177, 179, 180, 181, 182, 183

Inclusão social 169, 176

Infância 12, 47, 116, 118, 122, 123, 124, 127, 128

Interação 8, 61, 83, 90, 109, 110, 114, 156, 182

Interconexão 7, 107

Interdisciplinaridade 8, 110, 176, 177, 178, 179, 182, 183, 184

J

Jéferson Tenório 6, 35, 40, 41, 45

Jovens e Adultos 8, 166

L

Lei do Racismo 42, 43
Leitura 6, 11, 34, 35, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 48, 50, 77, 78, 85, 92, 134, 139, 171
Liberdade 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 23, 38, 39, 48, 66, 68, 72, 79, 91, 110, 112, 117, 123, 124, 127, 171
Libras 7, 8, 156, 157, 158, 159, 160, 161, 162, 163, 164, 176, 177, 179, 180, 181, 182, 183
Licenciatura 53, 54, 55, 56, 60, 73, 180, 181
Língua de Sinais Brasileira 157, 158, 159, 162, 165, 176, 180, 183, 184
Literatura 6, 35, 38, 39, 48, 71, 75, 76, 77, 78, 128, 154

M

Machado de Assis 6, 35, 40, 45
Meios de comunicação 107, 108, 109, 110, 111, 113
Memória 22, 30, 37, 142, 143, 144, 145, 148, 149, 150, 151, 153, 154, 171, 175
Mercado de trabalho 136, 166, 177, 178, 179
Multiculturalismo 5, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 27, 30, 31, 32

P

Pandemia 6, 7, 75, 76, 77, 78, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 90, 91, 92, 93, 94, 95, 96, 97, 98, 99, 100, 101, 102, 103, 104, 105, 106
Paulo Freire 7, 22, 32, 71, 108, 113, 114
Pedagogia 8, 15, 22, 24, 32, 54, 55, 61, 66, 67, 113, 115, 135, 138, 140, 175, 193
Pedagogia da Alternância 167, 170, 171, 172, 174
Pluralismo 19, 21, 22, 27, 30
Políticas públicas 54, 56, 57, 59, 62, 63, 91, 104, 123, 127, 128, 167, 172, 181
Pós-pandemia 6, 86, 87, 99
Práticas pedagógicas 6, 22, 55, 88, 94, 96, 97, 100, 101, 105, 110, 175, 180
PROEJA 8, 166, 173
Professor 5, 6, 10, 11, 14, 16, 19, 22, 28, 29, 30, 31, 32, 40, 50, 59, 60, 62, 64, 65, 70, 72, 82, 83, 84, 90, 93, 101, 107, 110, 111, 112, 113, 114, 120, 136, 137, 139, 154, 158, 159, 167, 172, 191
Profissionais da educação 57, 58, 62, 97, 105
Profissionais de serviço social 8, 185, 186
Psicoemocional 117, 125
Psicologia 78, 79

R

Racionalidade 15, 22, 135
Racismo 42, 43, 45
Racismo estrutural 6, 35, 40, 43, 44, 45, 46, 47, 48
Recursos tecnológicos 94, 96, 97, 100, 101, 103, 109
Rememoração 7, 142, 153, 154

S

Sala de aula 6, 12, 22, 23, 24, 29, 40, 50, 52, 53, 55, 56, 57, 62, 71, 72, 88, 93, 94, 97, 103, 104, 105, 110, 111, 136, 137, 157, 158

Saúde 6, 45, 47, 61, 75, 76, 77, 78, 79, 81, 84, 85, 118, 119, 123, 124, 128, 130, 173, 188

Saúde mental 76, 78, 79, 81, 85

Serviço social 8, 185, 186, 189, 190, 191, 192, 193

Sinais-termo 7, 156, 157, 158, 159, 160, 161, 162, 163, 184

Socialização 76, 114, 117

Subjetividade 6, 28, 29, 75, 76, 78, 83

Surdos 7, 8, 156, 157, 158, 159, 163, 164, 165, 179, 180, 182

T

Técnico-profissional 167, 168, 169, 171, 173, 174

Trabalho docente 6, 8, 29, 62, 75, 76, 78, 83, 84, 133

V

Violência 7, 32, 44, 46, 47, 109, 111, 112, 117, 118, 119, 120, 121, 122, 123, 124, 125, 126, 127, 128, 129, 130, 131

Violência doméstica 120, 126, 129

Violência escolar 7, 119, 130

Violência intrafamiliar 119, 120

Visibilidade 31, 145

Vulnerabilidade 123, 126



EDITORA
SCHREIBEN