

Ivan Vale de Sousa
(Organizador)

Grandes

Temas da

Educação

Nacional 3

Ivan Vale de Sousa
(Organizador)

Grandes Temas da Educação Nacional

3

Atena Editora
2019

2019 by Atena Editora

Copyright © da Atena Editora

Editora Chefe: Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira

Diagramação e Edição de Arte: Lorena Prestes e Geraldo Alves

Revisão: Os autores

Conselho Editorial

Prof. Dr. Alan Mario Zuffo – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Álvaro Augusto de Borba Barreto – Universidade Federal de Pelotas
Prof. Dr. Antonio Carlos Frasson – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Antonio Isidro-Filho – Universidade de Brasília
Profª Drª Cristina Gaio – Universidade de Lisboa
Prof. Dr. Constantino Ribeiro de Oliveira Junior – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Daiane Garabeli Trojan – Universidade Norte do Paraná
Prof. Dr. Darllan Collins da Cunha e Silva – Universidade Estadual Paulista
Profª Drª Deusilene Souza Vieira Dall’Acqua – Universidade Federal de Rondônia
Prof. Dr. Eloi Rufato Junior – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Fábio Steiner – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Gianfábio Pimentel Franco – Universidade Federal de Santa Maria
Prof. Dr. Gilmei Fleck – Universidade Estadual do Oeste do Paraná
Profª Drª Girlene Santos de Souza – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Profª Drª Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionele delle Figlie de Maria Ausiliatrice
Profª Drª Juliane Sant’Ana Bento – Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense
Prof. Dr. Jorge González Aguilera – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Profª Drª Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Profª Drª Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Raissa Rachel Salustriano da Silva Matos – Universidade Federal do Maranhão
Prof. Dr. Ronilson Freitas de Souza – Universidade do Estado do Pará
Prof. Dr. Takeshy Tachizawa – Faculdade de Campo Limpo Paulista
Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
Prof. Dr. Valdemar Antonio Paffaro Junior – Universidade Federal de Alfenas
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande
Profª Drª Vanessa Lima Gonçalves – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) (eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)

G752 Grandes temas da educação nacional 3 [recurso eletrônico] /
Organizador Ivan Vale de Sousa. – Ponta Grossa (PR): Atena
Editora, 2019. – (Grandes Temas da Educação Nacional; v. 3)

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: World Wide Web

Inclui bibliografia

ISBN 978-85-7247-233-3

DOI 10.22533/at.ed.33319

1. Educação e Estado – Brasil. 2. Educação – Aspectos sociais.
3. Professores – Condições de trabalho. 4. Professores – Formação.
I. Sousa, Ivan Vale de. II. Série.

CDD 379.81

Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422

O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de
responsabilidade exclusiva dos autores.

2019

Permitido o download da obra e o compartilhamento desde que sejam atribuídos créditos aos
autores, mas sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

www.atenaeditora.com.br

APRESENTAÇÃO

As práticas educativas partem das finalidades inseridas em cada ação e estabelecem as conexões necessárias no processo de ensino e aprendizagem. Este terceiro volume do livro *Grandes Temas da Educação Nacional* traz uma nova roupagem de ideias aos leitores, além de promover a mobilização de novos saberes.

Partindo dos objetivos de aprendizagem, este livro apresenta aos diversos leitores e interlocutores das ideias que aqui tomam formas, a estruturação de vinte e um trabalhos que trazem as características de seus autores, que ora transitam nas funções de pesquisadores, ora ocupam o lugar epistêmico de autores que interligam as conexões reflexivas com os diferentes contextos de uso.

No primeiro capítulo, o autor discute a relevância do letramento social a partir da produção do gênero textual carta pessoal realizada com alunos dos anos finais do ensino fundamental, apresentando os contextos de elaboração e as características de produção. No segundo capítulo, a discussão sobre letramento perpetua-se, agora na contextualização acadêmica e na modalidade da educação a distância, em um curso de Extensão de Redação Científica.

O terceiro capítulo preocupa-se na apresentação de um estudo sobre o processo de produção textual de alunos do curso de Letras da Universidade Estadual de Roraima, analisando como o processo de ensino-aprendizagem é estabelecido. As reflexões realizadas no quarto trabalho partem de uma análise comparativa da semântica em textos bíblicos, tendo como ponto de partida os conceitos de significado, os sentidos e as referências propostas no texto sagrado.

No quinto capítulo, o fenômeno semântico da polissemia é tomado como ponto de partida, tendo por base a análise de um livro didático do nono ano do ensino fundamental, como suporte diverso dos gêneros textuais. Os autores do sexto capítulo fundamentam-se na Lei nº 10.639/03, discutem os impactos nas formas de enxergar a imagem do sujeito negro, da Cultura Afro-Brasileira e Africana nos estabelecimentos de educação do país.

O sétimo capítulo analisa seis itens da prova de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), tendo como ano de reflexão, a avaliação realizada em 2015, em que os autores examinam o vínculo com as respectivas competências de área. No oitavo capítulo, a autora apresenta uma proposta de investigação relativa à mediação como fomentadora da imaginação nas atividades de leitura e no empoderamento discente como sujeito autônomo e proficiente.

Os autores do nono capítulo aventuram-se na apresentação discursiva dos primórdios à Reforma Universitária do Ensino Superior no Brasil, partindo do período Brasil-Colônia à década de 60, utilizam-se de um estudo qualitativo, exploratório e descritivo. No décimo capítulo, as perspectivas avaliativas nos cursos de Licenciatura em Pedagogia de uma instituição federal do estado de Pernambuco são tomadas como foco de discussão e análise na prevalência do processo de formação do profissional

pedagogo.

As discussões do décimo primeiro capítulo investigam a atuação do profissional pedagogo em um hospital particular no município de Imperatriz, estado do Maranhão, fundamentando-se na pesquisa bibliográfica e investigação de campo. No décimo segundo capítulo compreendem-se os elementos presentes na formação inicial do pedagogo, além de contribuir na atuação do profissional na função de gestor escolar.

No décimo terceiro capítulo as questões referentes à inclusão são discutidas a partir da Lei nº 10.436/02 e do Decreto 5.626/05 que regulamentam a Língua Brasileira de Sinais nos cursos de licenciaturas e fonoaudiologia, considerando as especificidades da Comunidade Surda. O décimo quarto capítulo os autores investigam o papel da instituição escolar no processo de inclusão. Já décimo quinto capítulo inter-relaciona teoria e prática na formação docente para os contextos fundamental e médio na cidade de Monte Carmelo, no estado de Minas Gerais.

Os autores do décimo sexto capítulo propõem frutíferas reflexões mediante as identidades do homem caipira e do cowboy nas propagandas publicitárias, esclarecendo alguns estereótipos estabelecidos na constituição do sujeito. No décimo sétimo capítulo há uma descrição reconstitutiva da linha do tempo e histórica das áreas de Eletroterapia e da Estética como estratégia de ensino e aprendizagem do curso de Estética e Cosmética da Universidade de Fortaleza.

No décimo oitavo capítulo, as metodologias ativas são definidas e discutidas na aproximação com as Tecnologias de Informação e Comunicação como ferramentas capazes de auxiliar o processo de compreensão das metodologias ativas. No décimo nono capítulo, além de descrever e comparar o novo modelo de recrutamento dos participantes do Grupo de Estudos Tecnológicos (GET) de Concreto à luz das atividades extracurriculares do curso de Bacharelado em Engenharia Civil da Universidade de Fortaleza propõe outras reflexões.

No vigésimo capítulo, os autores analisam como o Projeto Jovens do Semiárido tem colaborado no desenvolvimento às populações locais no interior do Piauí, além de estimularem o acesso ao conhecimento como maneira de empoderamento. Já no vigésimo primeiro e último capítulo a questão do plágio é o ponto de investigação, sobretudo na contextualização da mediação pedagógica.

Aos leitores e interlocutores deste livro são bem-vindas as interrogações e a ampliação dos múltiplos conhecimentos que podem ser produzidos pela multiplicidade reflexiva em que cada autor revela uma forma peculiar de discutir os assuntos que aqui tomaram forma e foram capazes de comunicar. Por fim, como organizador da identidade de *Grandes Temas da Educação Nacional*, desejo excelentes leituras e boas reflexões.

Prof. Me. Ivan Vale de Sousa

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1	1
LETRAMENTO SOCIAL E CARTA PESSOAL NO ENSINO BÁSICO: CONTEXTUALIZAÇÃO E PRODUÇÃO	
<i>Ivan Vale de Sousa</i>	
DOI 10.22533/at.ed.333191	
CAPÍTULO 2	13
LETRAMENTO ACADÊMICO NA MODALIDADE EAD: DESIGN INSTRUCIONAL DE UM CURSO DE EXTENSÃO DE REDAÇÃO CIENTÍFICA	
<i>Rosana Ferrareto Lourenço Rodrigues</i>	
DOI 10.22533/at.ed.333192	
CAPÍTULO 3	19
UM ESTUDO SOBRE O PROCESSO DE PRODUÇÃO TEXTUAL ESCRITA DE ALUNOS DO CURSO DE LETRAS DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE RORAIMA	
<i>Evanilde Miranda de Freitas Guimarães</i> <i>Jairzinho Rabelo</i>	
DOI 10.22533/at.ed.333193	
CAPÍTULO 4	34
A SEMÂNTICA EM TEXTOS BÍBLICOS: UMA ANÁLISE COMPARATIVA	
<i>Jorge Adrihan do Nascimento de Moraes</i>	
DOI 10.22533/at.ed.333194	
CAPÍTULO 5	48
O FENÔMENO SEMÂNTICO DA POLISSEMIA ABORDADO POR UM LIVRO DIDÁTICO DO 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL	
<i>Livia Oliveira Biscotto</i> <i>Maria Cristina Ruas de Abreu Maia</i> <i>Maria Rita Francisca Lima</i>	
DOI 10.22533/at.ed.333195	
CAPÍTULO 6	60
A REPRESENTAÇÃO DA IMAGEM DO SUJEITO NEGRO NOS LIVROS DIDÁTICOS ANTES E APÓS A LEI Nº 10.639/03	
<i>Tatianne Silva Santos</i> <i>Tânia Regina Vieira</i> <i>Danilo Rabelo</i>	
DOI 10.22533/at.ed.333196	
CAPÍTULO 7	80
OS CONHECIMENTOS REQUERIDOS PELO ENEM - O QUE AS AVALIAÇÕES EM LARGA ESCALA NA EDUCAÇÃO BUSCAM MEDIR?	
<i>Claudia Helena Azevedo Alvarenga</i> <i>Tarso Bonilha Mazzotti</i>	
DOI 10.22533/at.ed.333197	

CAPÍTULO 8	95
ATIVIDADES MEDIADAS DE LEITURA QUE FOMENTAM A IMAGINAÇÃO E A CONSTRUÇÃO DO EMPODERAMENTO DISCENTE	
<i>Aline Salucci Nunes</i>	
DOI 10.22533/at.ed.333198	
CAPÍTULO 9	102
ENSINO SUPERIOR NO BRASIL: DOS PRIMÓRDIOS À REFORMA UNIVERSITÁRIA	
<i>Emillia C Gonçalves dos Santos</i>	
<i>Roberta Oliveira Silva Graziani</i>	
<i>Yasmin Saba de Almeida</i>	
<i>Rafael Santos da Costa</i>	
<i>Caroline Brelaz Chaves Valois</i>	
<i>Boaz Ramos de Avellar Júnior</i>	
<i>Viviani Bento Costa Barros da Rocha</i>	
<i>Márcia Cristina Alves Bezerra</i>	
DOI 10.22533/at.ed.333199	
CAPÍTULO 10	129
A FORMAÇÃO DO PEDAGOGO E SUAS RELAÇÕES COM AS NOVAS PERSPECTIVAS AVALIAÇÃO	
<i>Ana Maria da Cunha Rego</i>	
<i>Ana Patrícia Soares Pessoa</i>	
<i>Silvio Gleisson Bezerra</i>	
<i>Maurício Ademir Saraiva de Matos</i>	
<i>Benôni Cavalcanti Pereira</i>	
DOI 10.22533/at.ed.3331910	
CAPÍTULO 11	140
A ATUAÇÃO DO PEDAGOGO EM UM HOSPITAL PARTICULAR NO MUNICÍPIO DE IMPERATRIZ- MA	
<i>Steffany Santos da Silva</i>	
<i>Cleres Carvalho do Nascimento Silva</i>	
<i>Maria Claudia Lima Sousa</i>	
DOI 10.22533/at.ed.3331911	
CAPÍTULO 12	149
O CURSO DE PEDAGOGIA E OS DESAFIOS NA FORMAÇÃO DO GESTOR ESCOLAR	
<i>Lucilene Schunck Costa Pisaneschi</i>	
<i>Luana Monteiro Maciel</i>	
<i>Rosemary Roggero</i>	
DOI 10.22533/at.ed.3331912	
CAPÍTULO 13	160
ALIBRAS COMO DISCIPLINA NOS CURSOS DE LICENCIATURA NO IFSULDEMINAS	
<i>Ísis Andressa Ribeiro de Araújo</i>	
<i>Mônica Ribeiro de Araújo</i>	
<i>Giovanna da Conceição Massafra Paiva</i>	
DOI 10.22533/at.ed.3331913	

CAPÍTULO 14 164

A IMPORTÂNCIA DA ESCOLA ESTADUAL AUGUSTO CARNEIRO DOS SANTOS PARA A COMUNIDADE SURDA DE MANAUS: UM CONTEXTO HISTÓRICO E EDUCACIONAL

Suelem Maquiné Rodrigues

Sara Vitor Magalhães

Allan Cerdeira Miranda

DOI 10.22533/at.ed.3331914

CAPÍTULO 15 175

FORMAÇÃO E A PRÁTICA DOCENTE EM ESCOLAS DO ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO NA CIDADE DE MONTE CARMELO/MG - BRASIL

Rafael César Bolleli Faria

Natália Miranda Goulart

DOI 10.22533/at.ed.3331915

CAPÍTULO 16 183

DO CAIPIRA AO COWBOY: AS IDENTIDADES DO HOMEM DO CAMPO NAS PROPAGANDAS PUBLICITÁRIAS

Bruno Silva de Oliveira

Ítalo Rafael de Castro

Rosemeire de Souza Pinheiro Taveira Silva

DOI 10.22533/at.ed.3331916

CAPÍTULO 17 194

LINHA DO TEMPO COMO ESTRATÉGIA DE ENSINO EM CURSO DE GRADUAÇÃO TECNOLÓGICA

Aline Barbosa Teixeira Martins

Bárbara Karen Matos Magalhães Rodrigues

Mariza Araújo Marinho Maciel

Bruna Elaine Cabral Azevedo Ponte

DOI 10.22533/at.ed.3331917

CAPÍTULO 18 202

METODOLOGIAS ATIVAS, O QUE SÃO AFINAL?

Lin Shr Uen

Caroline Fernandes-Santos

DOI 10.22533/at.ed.3331918

CAPÍTULO 19 210

METODOLOGIA DE DIVULGAÇÃO, SELEÇÃO E TREINAMENTO DE DISCENTES PARA O GRUPO DE ESTUDOS TECNOLÓGICOS UNICONCRETO

Bruno da Silva Sales

Matheus Fontenele Rocha

Larissa Lima Melo

Davi Araújo Braga Brasil

Ivo Almino Gondim

DOI 10.22533/at.ed.3331919

CAPÍTULO 20	219
NOVOS PROTAGONISTAS DO SEMIÁRIDO: COMO A EDUCOMUNICAÇÃO TEM INFLUENCIADO A VIDA DE JOVENS NO INTERIOR DO PIAUÍ	
<i>Ben Rholdan Sousa Pereira</i>	
<i>Lourival da Cruz Galvão Júnior</i>	
<i>Monica Franchi Carniello</i>	
DOI 10.22533/at.ed.3331920	
CAPÍTULO 21	233
PROFESSOR NÃO É POLÍCIA DO CONTROL C INVESTIGANDO O PLÁGIO NA MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA	
<i>Silvana Aparecida Pires Leodoro</i>	
<i>Elisabeth dos Santos Tavares</i>	
DOI 10.22533/at.ed.3331921	
SOBRE O ORGANIZADOR.....	249

LETRAMENTO SOCIAL E CARTA PESSOAL NO ENSINO BÁSICO: CONTEXTUALIZAÇÃO E PRODUÇÃO

Ivan Vale de Sousa

E.M.E.F. Novo Horizonte

Parauapebas - PA

RESUMO: Os letramentos sociais constituem-se eventos comunicativos e estabelecem no texto a interação com as formas enxergar o plano textual como objeto de aprendizagem. A produção do gênero *carta pessoal* utilizada com alunos do ensino básico é instrumento reflexivo deste estudo, a partir dos objetivos seguintes: discutir a relevância da carta pessoal no processo de letramento social discente; compreender as partes de uma carta; propiciar as habilidades de leitura e escrita com o gênero e apresentar as etapas de produção da carta pessoal à luz do contexto social. Logo, o presente estudo estabelece elos comunicativos, linguísticos e textuais dos sujeitos com os enunciados e contexto.

PALAVRAS-CHAVE: Texto. Plano textual. Carta pessoal. Ensino Básico.

INTRODUÇÃO

Partindo do objetivo norteador e das reflexões inseridas neste trabalho, a carta pessoal na concepção dos gêneros textuais é apresentada durante as discussões como processo de letramento social e acadêmico

na escola. Quando se pretende desenvolver uma intervenção de estudo, compreensão e produção do gênero textual em que os textos são tomados como objetos e com a pretensão de ensinar, aprender e refletir sobre a linguagem, atribuímos, de certa forma, significância ao que é ensinado no contexto escolar, como também ampliamos as propostas de letramento acadêmicos e sociais.

Os sujeitos participantes do trabalho de produção do gênero textual carta pessoal foram os alunos dos anos finais do ensino fundamental de uma instituição pública sediada à cidade de Parauapebas, sudeste do Pará, tendo como plano direcionador as condições sociais que muitos dos moradores do município estavam passando, em ocasião às fortes chuvas, referentes ao mês de fevereiro do ano de 2018.

As reflexões inseridas neste artigo transitam entre o papel funcional das propostas de letramento social e acadêmico com as necessidades de linguagem dos alunos como protagonistas capazes de assumirem os lugares de destaque e de realização das experiências escolares, uma vez que os enunciados formulados nas cartas serão utilizados como *corpus* do presente estudo. Além disso, reitero que apenas uma das produções será analisada, o que não desmerece os argumentos

linguísticos e sociais inseridos nas demais produções do referido plano de intervenção significativa.

Práticas de letramento social/acadêmico e os gêneros de textos em destaque

Ler e escrever são habilidades necessárias e presentes na escola, sendo que estão cada vez mais inseridas nas propostas de ensino-aprendizagem e na inserção dos sujeitos no trabalho com o ensino de Língua Materna. O desenvolvimento das habilidades de leitura na escola, nesse sentido, carece de estar contemplado na proposição em que os sujeitos se sintam capazes de refletir e repensar como as variantes da língua adaptam-se aos mais variados contextos, bem como na valorização do saber característico de cada indivíduo no fazer pedagógico.

Aproximando as discussões entre os atos de ler e escrever com finalidades estruturadas é que as propostas metodológicas têm trabalhado com o ensino do texto nas aulas de língua portuguesa estabelecendo elos e propiciando a função de enxergar no plano da textualidade o espaço para a compreensão dos discursos. Assim como a leitura se realiza com objeções específicas, as intervenções com a escrita também se inserem nas compreensões de mostrarem-se específicas e capazes de promover reflexões durante o ato de escrever.

Ler determinados textos nunca se constituiu como um processo inabitado do leitor, mas como proposta dialógica entre o leitor e as finalidades que o escritor pensou durante a elaboração do texto e as inseriu no plano textual. De certa maneira, quando lemos determinados textos, organizamos nossas ideias e ampliamos nossa visão de mundo, como também possibilitamos o refinamento da prática de produção escrita.

Ao escrever, pensamos sempre nas finalidades que pretendemos inserir no plano da escritura, dos nossos interlocutores e da nossa relação com o contexto produtivo e toda leitura requer uma tomada de posicionamento por parte de quem tem em mãos um texto de outrem, o que não ocorre diferente com o processo de escritura dos enunciados que o sujeito insere no plano da textualidade suas marcas de pessoalidade.

Quando escrevemos, de certo modo, escrevemos para alguém, mesmo que de início, o leitor primeiro do nosso texto sejamos nós mesmos, mas sempre é escrito com as finalidades de que outros interlocutores também o aprecie, o negue ou o recuse. E quando pensamos em nossos interlocutores, refletimos como eles podem recepcionar ou não o texto que vai tomando forma a partir dos questionamentos a serem respondidos na elaboração textual.

A ação de escrever é sempre uma proposta compartilhada de finalidades e direcionada a um sujeito-leitor específico, pois quando escrevemos, o fazemos para nós mesmos e para o conhecimento de outros, visto que tanto ler quanto escrever são ações humanas e utilizadas com objeções comunicativas na perpetuação de nossas convicções compreensíveis e das modalidades de realização da linguagem.

Sendo assim, a noção de texto amplia-se e estabelece a comunicação. Um texto

pode estar organizado a partir do plano verbal, do contexto não verbal e da forma sincrética na qual a mensagem se direciona para os interlocutores de nosso objeto de interação. Além disso, reverbera-se que o texto constitui um plano de enunciação entre dois agentes: o escritor e o leitor na inserção dos planos textuais.

À luz dos letramentos sociais, os gêneros textuais têm sido cada vez mais discutidos e trabalhados em sala de aula. Ensinar os sujeitos a enxergar no texto o local para o desenvolvimento de outros discursos tem atribuído ao trabalho pedagógico com os gêneros de texto a oportunidade de refazer as ideias na estruturação do texto, pois a cada nova leitura realizada a determinado plano textual, outros conhecimentos são construídos e novas descobertas são refeitas.

Ao refazer o que precisa ser dito e construído no texto como objeto de ensino, leitura, reflexão e produção é que “os gêneros textuais/discursivos, dessa forma, simulam formas de realização da língua nos diferentes contextos sociais que se inter-relacionam com as necessidades dos sujeitos no uso da linguagem e na materialização das práticas cotidianas, contextualizando-as” (SOUSA, 2017a, p. 108).

Atribuir as funcionalidades sociais ao estudo dos gêneros textuais no ensino básico significa instrumentalizar os sujeitos no processo de construção e socioconstrução do texto e ensiná-los que o instrumento de ensino na estruturação da língua é o próprio texto. Os gêneros de textos, nesse sentido, são marcas representativas das nossas necessidades sociais e comunicativas das formas de interação entre os sujeitos na sociedade do conhecimento.

Nos últimos anos, tem-se falado muito do ensino de gêneros textuais e das propostas contextualizadas de ensino como formas de clarificar o que os sujeitos carecem de aprender. Nesse viés, faz-se necessário compreender que todo texto apresenta um plano particular de elaboração, carecendo de ser ensinado no processo de escolarização dos sujeitos inseridos nos espaços formais de aprendizagem.

Reiterar que todo texto apresenta suas particularidades significa dizer o que torna diferente, por exemplo, a elaboração de uma notícia com a produção de um conto. É preciso entender cada texto como sendo um texto e que traz na sua essência o plano de contextualização, inferências e intertextualidades com outras modalidades textuais.

E a escola com sua política de integralização do saber precisa mostrar-se receptiva aos múltiplos conhecimentos que estão sendo formulados tanto no interior dos espaços formais de aprendizagem quanto para além das muralhas da instituição. É preciso, em outras palavras, não apenas falar do ensino contextualizado, mas, de fato, discutir, propor e esmiuçar o que atribui às características contextualizadas no desenvolvimento do alunado, tornando-o capaz de enxergar no texto os sentidos para ampliação dos enunciados direcionados para cada ano e ciclo de formação.

Principiando a ideia de contextualização no ensino de língua portuguesa, por exemplo, seria o que mesmo de fato?

aos questionamentos emitidos pelos estudantes, porque a contextualização implica no acolhimento dos sentidos comunicativos que o texto oferece e dos desafios que algumas narrativas projetam. Contextualizar é demonstrar o acesso a textos que os incite na produção de discursos e argumentos transparentes e éticos, possibilitar-lhes o percurso de análise linguístico-semântica nos aspectos referentes à linguagem. (SOUSA, 2017a, p. 108)

Quando há um processo de contextualização das propostas de aprendizagens nas práticas escolares, admite-se também que haja o desenvolvimento das capacidades de tornarem os sujeitos protagonistas nos atos de refletir e produzir os mais variados gêneros de textos, além disso, a ação de contextualizar desperta neles a possibilidade de reconstrução dos discursos que precisam ser ditos e refeitos à luz dos múltiplos letramentos propostos e planejados na política da instituição escolar.

Compreender que a escola é lugar de interação e inclusão significa, ao mesmo tempo, politizar o conhecimento aos sujeitos a partir de suas habilidades de comunicação e interação. Os gêneros textuais, nesse sentido, reinventam as situações em que a comunicação transita entre o caráter social e escolarizado de reverberação da produção de conhecimentos capazes de provocar um descompasso no fazer pedagógico, isto é, refazer sempre os caminhos que tornem os indivíduos autônomos e competentes no trabalho com o texto.

O ensino de gêneros textuais na escola insere-se em dois propósitos primordiais: *dominar e produzir*. Quando os sujeitos demonstram a capacidade de identificar o plano de elaboração de determinados gêneros, também têm a chance de estruturação dos enunciados no próprio texto, isto é, são, de modo igual, leitores e autocríticos do que escrevem, lançando luzes ao processo de compreensão e significância da aprendizagem aos gêneros de texto.

Se entendermos o texto como processo de contínua construção, compreendemos também que sempre existe algo a ser acrescentado no plano de elaboração e organização das ideias-chave que direcionam as partes secundárias do texto, tornando a discussão uma proposta de reelaboração do que se pretende dizer e para quem se almeja direcionar os enunciados, principalmente esclarecendo que para cada gênero textual exige do enunciador tomadas de decisão.

A escolha de um gênero depende da esfera comunicativa, das necessidades temáticas, dos interlocutores e da vontade do ator. Dito de outro modo: um locutor age linguisticamente numa situação que é caracterizada por vários parâmetros (lugar social, destinatário, tema, finalidade) e escolhe um certo gênero que podemos evidentemente compreender como instrumento semiótico complexo que permite a comunicação, a ação de linguagem. (SCHNEUWLY, 2004, p. 116)

Inseridos nas ações de linguagem, os gêneros textuais no ensino postulam a mudança de paradigmas que têm enxergado no texto o desenvolvimento de uma prática pedagógica que não atribui ao plano textual de estruturação e as vertentes que são pertencentes ao texto. Sendo assim, nenhum texto na categorização do

aprendizado de língua materna deveria ser utilizado como pretexto, isto é, estudam-se outras questões como se o próprio texto não tivesse muito a dizer.

O texto sempre diz muito mais do que somos capazes de interpretar; informa muito mais do que podemos compreender, porque por trás da elaboração de todo e qualquer texto há sempre valores a serem compreendidos, das ideologias que são defendidas pelo autor e das muitas interrogações lançadas ao sujeito-leitor.

Trabalhar com os gêneros textuais na sala de aula representa sempre uma chance de avaliar o que está sendo ensinado. O texto quando é tomado como objeto de reflexão e direcionamento das práticas pedagógicas de compreensão da língua cumpre o papel de realização de um processo contínuo de avaliação, coadunando-se como a avaliação formativa, isto é, capaz de formar, de rever os percalços que direcionam as intervenções metodológicas. Assim, os gêneros textuais, nessa perspectiva, sempre representam outras oportunidades de trabalho com a língua em uso e adaptada aos diferentes contextos de ensino.

O trabalho com os gêneros textuais na escola de ensino básico mantém estreita relação com os objetos de ensino dos gêneros. Nenhum texto é produzido no acaso das ideias, mas, apresenta estruturação, temática, finalidades e dialoga com os suportes nos quais os enunciados são apresentados aos interlocutores. De certo modo, quando escrevemos sempre pensamos nos nossos interlocutores que compartilharão conosco ou não dos saberes modalizados.

Os gêneros textuais contemplados em uma visão planejada das habilidades a serem desenvolvidas no trabalho de conhecimento e produção dos gêneros de texto inserem as práticas de atividades de linguagem em uma proposta contínua de elaboração das referências dos múltiplos saberes.

Ensinar os gêneros textuais na escola significa permitir que os sujeitos se apropriem das interlocuções e das experiências inerentes a cada um, tanto como experiências humanas, sociais e contextuais quanto como vivências de significações para a vida, porque “estudar o funcionamento da linguagem como práticas sociais significa, então, analisar as diferenciações e variações, em função de sistemas de categorizações sociais à disposição dos sujeitos observados” (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, p. 63).

Assim sendo, os gêneros de textos uniformizam as necessidades sociais dos sujeitos, os auxiliam na reivindicação dos direitos que lhes são inerentes e nas práticas de deveres que lhes são comuns, pois todo texto é único na sua maneira de apresentar e organizar os argumentos, embora seja o mesmo assunto, sempre haverá uma identidade pulsante na constituição textual, essa a característica que carece de ser promovida na instituição escolar.

Cartas na esfera pública: os documentos oficiais e seus planos comunicativos

Escrever bem nunca deixou de ser fundamental. Ampliar ou sintetizar determinados

assuntos à luz dos contextos também essenciais, pois, escrever um texto objetivo e direto necessita do agente-produtor o desenvolvimento de técnicas que apenas são desenvolvidas com a prática e eficácia orientação.

Na esfera pública também temos a produção do gênero carta. Nesse contexto, são conhecidos como documentos oficiais, o que não foge à regra a clareza das ideias, a coesão/coerência, correção e estética.

Assim, no quadro seguinte, há o exemplo de algumas cartas utilizadas na esfera pública, claro que cada uma, situada em um contexto de produção e de comunicação.

CARTAS PÚBLICAS	DEFINIÇÃO
Certificado	Documento que se certifica alguma coisa, documento comprobatório.
Ata	Documento que registra as ocorrências e, depois de lavrada e discutida, é submetido à apreciação dos participantes da reunião e assinada por eles.
Circular	Mensagem dirigida a vários destinatários para transmitir avisos, ordens ou pedidos.
Contrato	Documento que estabelece um acordo entre pessoas ou entidades, podendo também o governo constituir uma das partes.
Memorando	Tem a finalidade de complementar uma correspondência anterior, fazer comunicações e solicitações ligeiras.
Ordem de serviço	Documento que se destina a expedir comunicações internas referentes ao serviço.
Procuração	Documento em que legalmente se consigna a incumbência que alguém dá a outrem para tratar de negócios em seu nome.
Parecer	Opinião técnica sobre determinado assunto. É a opinião sobre um ato, como conclusão de um processo.
Recibo	Declaração por escrito, em que alguém (pessoa ou empresa) declara ter recebido de outrem o que nele estiver especificado.
Currículo	Documento de apresentação de uma pessoa para fins de concurso a vagas no serviço público ou nas empresas privadas.
Ofício	Correspondência trocada entre órgãos públicos e outros organismos de governo ou entre eles e os cidadãos ou entidades civis.
Requerimento	Solicitação, por escrito, que se faz a uma autoridade.

Figura 1: CARTA COMERCIAL E OFICIAL

Fonte: Adaptado de Maia (2010)

Além das cartas apresentadas, há também os seguintes documentos que circulam na esfera pública com a finalidade de atingir determinados propósitos, como: Decreto, Despacho, Auto; Aviso, Ato, Apostila, Acórdão, Boletim, Comunicado e Edital, que de acordo com as necessidades comunicativas do sujeito, obedecem a um plano estrutural e comunicativo da correspondência utilizada, bem como da organização texto, dos destinatários e localidades. Nesse sentido, cada texto é, unicamente, uma proposição de reflexão e de construção de sentidos, destinado aos interlocutores que produzem no plano textual a interação.

Carta pessoal no ensino básico: contextualização e produção

O gênero textual *carta pessoal* insere-se nas práticas de comunicação e interação do convívio social, propiciando a realização de um evento comunicativo entre sujeitos e contextos. As questões direcionadas à *carta pessoal* como proposta de comunicação e interatividade entre os falantes da língua perpassam a noção de contextos, da realização da linguagem aos aspectos sociais, cognitivos e socioconstrutivos dos enunciados estabelecidos no texto.

A relevância de inserção da carta pessoal no ensino básico possibilita aos sujeitos analisarem os contextos nos quais estão inseridos e ao produzir o gênero possibilitam também um processo comunicativo das necessidades que estão ao redor das reflexões promotoras de novos argumentos.

Discutir a relevância da carta pessoal como objeto de investigação e produção no ensino básico é questão necessária. Sendo assim, o professor trabalha com a dualidade entre o conservadorismo e a contemporaneidade, visto que com o advento das tecnologias e, por conseguinte, da internet, promove a ampliação das discussões em sala de aula. De certo modo, a carta pessoal faz parte da nossa forma de comunicação desde os primórdios dos fatos históricos e que no contexto escolar se aproxima do gênero relato pessoal.

Além disso, é necessário destacar as diferenças presentes no gênero textual carta e de relato pessoal pelos seguintes quesitos: a produção da *carta pessoal*, geralmente, é destinada a outros interlocutores, enquanto o *relato pessoal* resume-se em uma escrita de cunho intimista no suporte diário. Sendo assim, escrever carta pessoal no ensino básico é comunicar e se fazer pertencente ao contexto de aplicação do texto, a partir de suas finalidades organizadas.

Quando nos propomos a realizar a escrita de uma carta sempre partimos de um contexto determinado sem desconsiderar alguns elementos fundamentais, tais como: o aluno assume a função de remetente em que o relato se direciona a interlocutores específicos, obedecendo a uma estruturação como localização, saudação (vocativo), contextualização, despedida e assinatura, dando forma e sentido ao evento comunicativo representado no esboço abaixo.

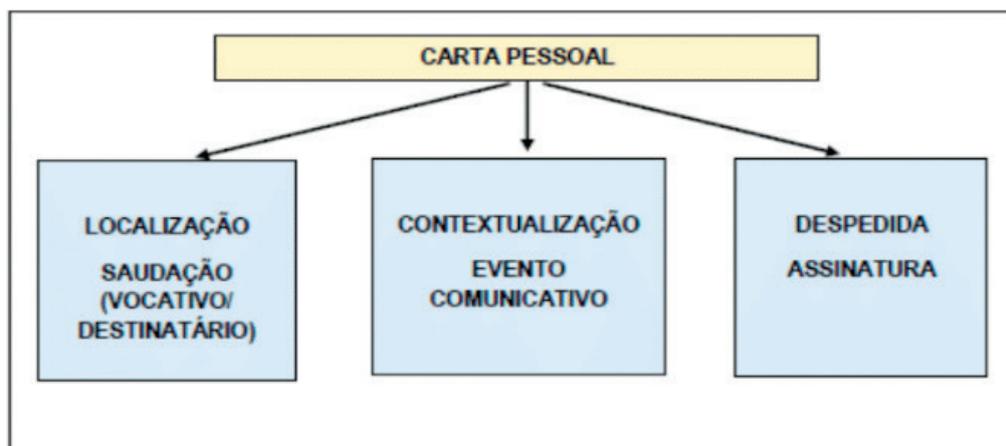


Figura 2: ESTRUTURA DA CARTA PESSOAL

Com a finalidade de responder às necessidades comunicativas, o gênero textual carta pessoal ou familiar à luz da política textual insere-se na proposta de produção da linguagem elaborada socialmente e sempre a partir de um contexto de construção que estabelecem a participação dos sujeitos no plano de elaboração do texto.

Além da função das cartas pessoais, isto é, de seu conteúdo, faz-se necessário ainda destacar a relevância de utilização dos selos postais que representam épocas e imbricam-se com a linguagem verbal e não verbal no processo de comunicação do gênero carta.

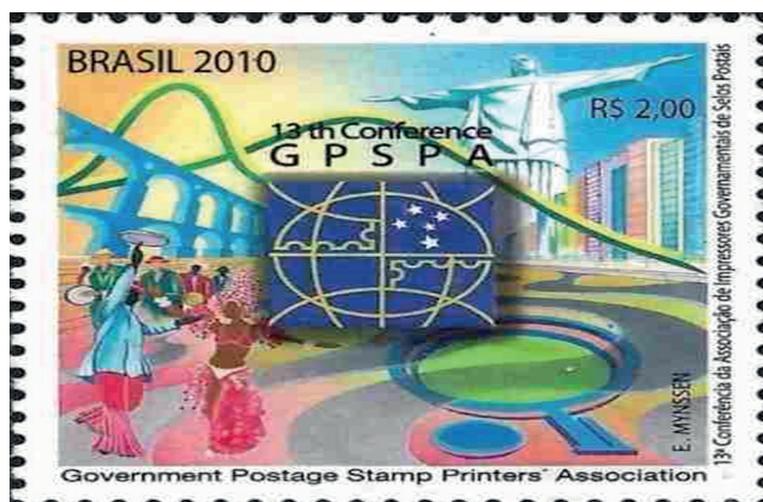


Figura 3: SELO POSTAL¹

A utilização dos selos postais nas cartas marca a identidade e a origem que a correspondência carrega, por exemplo, se parte de uma cidade, de estado a outro ou de uma nação diferente. Nesse sentido, a função dos selos postais não é unicamente de adornar a correspondência, mas, inferir identidades, além dos impostos taxados na troca comunicativa.

Outra questão que precisa ser reverberada é a utilização dos selos postais, além de homenagear épocas, lugares, culturas e personalidades, propiciam também a inter-relação comunicativa, bem como seu plano semiótico. Sendo assim, compreender os níveis semióticos presentes na elaboração e divulgação dos selos são questões necessárias para que se entenda o estabelecimento da comunicação.

As discussões relacionadas à contextualização de trabalho com texto no ensino básico são urgentes, pois o trabalho com textos no âmbito da educação básica necessita partir do contexto de realização dos eventos comunicativos que se queiram destacar no processo de letramento do alunado, sendo, dessa forma, compete-nos questionar o seguinte: qual seria a idealização de trabalhar com textos no ensino básico à luz da contextualização significativa dos sujeitos com a produção da linguagem?

1 Imagem disponível em: <https://produto.mercadolivre.com.br>. Acesso em: 17 jul. 2018.

O ideal seria trabalhar com textos da esfera local e, de acordo com o desenvolvimento das capacidades cognitivas, inseri-los na utilização de narrativas mais elaboradas na utilização de argumentos de autoria própria, transformando a abordagem com o texto a partir do texto, na compreensão dos propósitos explícitos e implícitos da tessitura textual, tornando-os leitores críticos, dialógicos e reflexivos. (SOUSA, 2017a, p. 106)

Quando se principia do contexto local do sujeito, sobretudo no que se refere à produção do gênero textual carta pessoal, de certa forma, valoriza-se os conhecimentos e as situações que estão em volta da proposição comunicativa a partir da produção escrita. Uma vez que o aluno já se sinta capaz de dialogar e se expressar por meio do gênero selecionado, cabe ao professor apresentar outras situações comunicativas de elaboração dos enunciados, perpassando por um contexto simples às questões complexas de efetivação comunicativa da linguagem.

Todo trabalho de investigação com o texto subjaz uma proposta de situacionalidade, isto é, quando escrevemos com finalidades e partindo de um contexto específico, os sujeitos compreendem a necessidade de enxergar no texto as múltiplas referências de organização do discurso, o que não ocorre de maneira diferenciada com a produção do gênero carta pessoal.

A realização de qualquer gênero textual como objeto de estudo na escola possibilita ao professor inúmeras possibilidades de trabalho com os sujeitos, por exemplo, destinar atenção na escrita, na organização dos argumentos, na produção de enunciados e na prática com a habilidade de “mediar práticas de leitura na escola é se utilizar de todos os meios e recursos possíveis capazes de permitir a ampliação do pensamento pelos sujeitos” (SOUSA, 2017b, p. 9).

Assim, compete destacar que o gênero textual carta pessoal foi trabalhado com alunos dos anos finais do ensino fundamental atendidos em uma turma de 6º da Escola Municipal de Ensino Fundamental Novo Horizonte, localizada na cidade de Parauapebas, sudeste do estado do Pará, durante minha regência nas aulas de língua portuguesa.

O período de trabalho com o gênero carta pessoal realizou-se no mês de fevereiro do ano de 2018, tendo como ponto direcionar as fortes chuvas que alagavam várias partes da cidade, visto que a identidade da cidade leva o mesmo nome do rio Parauapebas que a corta e abastece aos moradores. Durante este período era comum acompanhar nos noticiários municipais as fortes chuvas e, conseqüentemente, as inundações nas partes mais baixas do município e aflição de muitas pessoas na função de desabrigados.

A intervenção no estudo com o gênero carta pessoal foi realizada a partir das seguintes etapas: apresentação do gênero, discussão da relevância da carta pessoal, apreciação de cenas do filme *Central do Brasil*, exibição de algumas reportagens sobre as enchentes no município, escolha dos destinatários e elaboração/correção das cartas.

Cumprindo o propósito deste trabalho, uma sinopse do filme *Central do Brasil* pode ser lembrada a seguir. De Walter Salles, o filme *Central do Brasil* demonstra como a carta já foi e ainda é um gênero textual importante na vida de muitas pessoas, promovendo, de certa forma, um evento comunicativo. Dora, interpretada pela atriz Fernanda Montenegro tem a função e, ao mesmo tempo, o trabalho de escrever cartas para pessoas analfabetas na estação Central do Brasil, no Rio de Janeiro. Devido ao trabalho de elaboração das cartas e sem querer, Dora se envolve com a história de um menino que pretendia encontrar o pai no interior do Nordeste.

Após a demonstração de como as cartas poderiam ser produzidas e do conhecimento do contexto de produção, os alunos dedicaram-se na elaboração dos textos e na organização dos enunciados. Como o processo de letramento estudantil faz-se de maneira contínua, os sujeitos também tiveram a oportunidade de desenvolver a habilidade leitora, isto é, cada aluno, em data marcada, realizou a leitura da carta para a classe e somente depois houve a intervenção docente, examinando como os enunciados tinham sido organizados por eles na função de protagonistas.

Assim, como uma das finalidades deste trabalho, apenas uma produção será anexada e analisada, sucintamente. Contudo, reitero que os demais textos foram utilizados na compreensão do texto e na ampliação dos letramentos discentes.

<p style="text-align: center;"><u>Carta</u></p> <p>Parauapebas - PA, 28 de fevereiro de 2018</p> <p>Oi, família Silva!</p> <p>Fiquei sabendo que a casa de vocês alagou e perderam tudo.</p> <p>Mas o importante é que vocês ficaram bem. Se quiserem ficar aqui em casa enquanto arrumam um lugar pra morar, vocês podem, meu pai e minha mãe já autorizaram.</p> <p>Mas se vocês quiserem podem ficar em outro lugar são vocês que escolhem. Espero que encontrem um lugar pra morar e que esse lugar não alague.</p> <p>O que aconteceu com o cachorro e o gato de vocês eles conseguiram fugir? Vocês estão sendo ajudados por alguém? Vocês perderam tudo? Ou sobrou alguma coisa?</p> <p>Espero que vocês estejam bem e que isso não aconteça mais com vocês me respondam logo, tá?</p> <p>Beijos e abraços Isabelly</p>	<p>Parauapebas – PA, 28 de fevereiro de 2018</p> <p>Oi, família Silva!</p> <p>Fiquei sabendo que a casa de vocês alagou e perderam tudo.</p> <p>Mas o importante é que vocês ficaram bem. Se quiserem ficar aqui em casa enquanto arrumam um lugar pra morar, vocês podem, meu pai e minha mãe já autorizaram.</p> <p>Mas se vocês quiserem podem ficar em outro lugar são vocês que escolhem. Espero que encontrem um lugar pra morar e que esse lugar não alague.</p> <p>O que aconteceu com o cachorro e o gato de vocês, eles conseguiram fugir? Vocês estão sendo ajudados por alguém? Vocês perderam tudo? Ou sobrou alguma coisa?</p> <p>Espero que vocês estejam bem e que isso não aconteça mais com vocês me respondam logo, tá?</p> <p>Beijos e abraços,</p> <p style="text-align: right;">Isabelly.</p>
--	---

Figura 4: MODELO DE CARTA PESSOAL PRODUZIDO

A carta é motivada por uma situação real que é o problema das enchentes e a problemática das famílias desabrigadas. A aluna Isabelly assume a função de remetente direcionando os enunciados ao destinatário que, neste caso, é a família Silva. Quando

a estudante inicia a carta citando o sobrenome da família, de certo modo, transmite a ideia de proximidade com o destinatário demonstrando certo grau de intimidade.

Analisando as partes e elementos da carta pessoal percebe-se que a aluna empregou adequadamente a localização e data do texto, localizando o leitor de onde o remetente organizava seus enunciados. Além disso, a estudante utilizou o vocativo “oi” iniciando a carta e demonstrando proximidade com o destinatário, chamando-o de “família Silva”.

As marcas de pessoalidades são assinaladas na carta em primeira pessoa do pretérito perfeito do modo indicativo que transita entre o modo subjuntivo quando reafirma “se quiserem ficar aqui em casa” e, além disso, inserem os pais na contextualização do conteúdo do gênero textual.

Demonstrou também preocupação com os animais da família quando se utilizou do seguinte questionamento “o que aconteceu com o cachorro e o gato de vocês?”, utilizando-se tanto da linguagem formal quanto informal, sobretudo na contração da preposição *para* como “pra”. Encerrou o assunto da carta com uma singela despedida e assinatura destacando a função de remetente.

Valorizando o contexto de produção da carta pessoal com as finalidades definidas e a escolha dos interlocutores, o trabalho com o gênero textual possibilitou a ampliação do letramento dos estudantes associando-o ao contexto social local em que os remetentes, alunos, demonstraram um grau de intimidade com os desabrigados, interlocutores da situação comunicativa. Além disso, ficou esclarecido de que a carta é um dos muitos gêneros utilizados para comunicar como representação das situações sociais e do trabalho com a leitura do próprio contexto.

Ler é produzir sentido entre os propósitos do texto e, ao mesmo tempo, manter um diálogo entre leitor, texto e contexto de produção. Nesse sentido, a leitura ilumina a obscuridade do pensamento humano, possibilita que os sujeitos encontrem seus caminhos e, principalmente, se sobressaiam nas mais variadas situações cotidianas. Além disso, trabalhar e promover leitura na educação básica é ampliar as dimensões cognitivo-linguísticas dos sujeitos. (SOUSA, 2017c, p. 11)

A leitura está presente na elaboração e no estudo de quaisquer gêneros textuais e, neste caso, a carta pessoal aproxima os sujeitos produtores das situações comunicativas na escolha dos destinatários a quem os enunciados ou solicitações são direcionados. Destarte, desenvolver um trabalho de entendimento, experimentação e compreensão dos gêneros textuais significa também realizar as múltiplas aprendizagens que carecem de ser promovidas no tratamento com o texto em sala de aula.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As metodologias propostas na escola devem ser propiciadoras da realização de trabalho com os gêneros textuais em uma perspectiva múltipla, demonstrando aos sujeitos a significância de estudo, leitura e produção do plano textual inserido nos

enunciados produzidos.

Toda escrita no ambiente escolar se torna relevante quando parte de um contexto em que a linguagem, na modalidade escrita, é utilizada, uma vez que o social se tornou a mola-mestra das reflexões para o trabalho com o gênero textual carta pessoal. Sendo assim, trabalhar com textos no ensino significa sempre uma oportunidade de repensar como os discursos podem ser ampliados e formulados nas propostas de letramento dos sujeitos.

Dessa forma, a prática da carta pessoal no ensino básico como evento comunicativo e letramento social encontra aporte necessário quando os saberes dos estudantes são valorizados e entendidos como potencialidades de elaboração dos enunciados e argumentos textuais, pois todo texto fala do que o autor investiga expressar.

REFERÊNCIAS

MAIA, Raul. **Redação prática**. São Paulo: Difusão Cultural do Livro, 2010.

SCHNEUWLY, Bernard. Palavra e ficcionalização: um caminho para o ensino da linguagem oral. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim et al. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização: Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

_____.; DOLZ, Joaquim. Os gêneros escolares: das práticas de linguagem aos objetos de ensino. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim et al. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização: Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

SOUSA, Ivan Vale de. Gêneros textuais no livro da Educação de Jovens e Adultos. In: MORETTO, Milena. (Org.). **O livro didático na educação básica: múltiplos olhares**. Jundiaí: Paco Editorial, 2017a.

_____. Leitura interdisciplinar de imagens estáticas na escola. In: _____. (Org.). **Leitura na Educação Básica: perspectivas e desafios**. Jundiaí: Paco Editorial, 2017b.

_____. Ensino de leitura na escola: sujeitos e contextos. In: _____. (Org.). **Leitura e mediação pedagógica em perspectivas: olhares múltiplos na formação leitora**. Jundiaí: Paco Editorial, 2017c.

_____. Carta pessoal como evento comunicativo no Ensino Básico. In: **Anais do II Congresso Internacional de Letras: Transdisciplinaridade, Língua Portuguesa e Literatura**. 1ª ed. São Luís/MA: EDUFMA, 2018.

LETRAMENTO ACADÊMICO NA MODALIDADE EAD: DESIGN INSTRUCIONAL DE UM CURSO DE EXTENSÃO DE REDAÇÃO CIENTÍFICA

Rosana Ferrareto Lourenço Rodrigues

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo – Câmpus São João da Boa Vista. São João da Boa Vista/SP - E-mail
rosanaferrareto@ifsp.edu.br

RESUMO: O letramento acadêmico tem sido um interesse comum das instituições de ensino onde se desenvolve pesquisa científica. Capacitar pesquisadores em formação para as boas práticas da escrita científica é uma demanda crescente, uma vez que a produtividade é avaliada a partir da publicação de artigos em periódicos de alto impacto. O objetivo deste trabalho é apresentar o processo de *design* instrucional de um Curso de Extensão de Redação Científica a distância que visa a atender essa demanda.

INTRODUÇÃO

A cidade de São João da Boa Vista e região têm se tornado um polo universitário, para onde convergem muitos alunos em busca de cursos de graduação e pós-graduação. Nesse contexto, uma das demandas desses pesquisadores em formação é a habilidade escrita para fins de produção e publicação de artigos científicos. Quanto publicados em periódicos de alto impacto, os artigos contribuem para a boa

avaliação da produtividade de pesquisadores e suas instituições de ensino. Diante disso, para os pesquisadores em formação, qualquer oportunidade de complementação e aperfeiçoamento das orientações presenciais que recebem nas instituições em que desenvolvem pesquisa é muito válida.

Nesse sentido, a política de capacitação a partir de um curso de extensão pretende atender a demandas sociais, num processo que vai até a sociedade, aos diversos segmentos sociais, a fim de estender o produto do ensino e o produto da pesquisa gerados no âmbito acadêmico (RAYS, 2003). Motivados por essa proposta é que os professores envolvidos no Projeto de Letramento Técnico-Científico (LALETEC), de um Instituto Federal, conceberam um Curso de Extensão de Redação Científica na modalidade a distância. O letramento é um processo que atende à demanda de alunos que ingressam na pesquisa e precisam ser “alfabetizados” cientificamente. Entendemos que esses alunos são sujeitos letrados, porque trazem para a esfera acadêmica concepções de leitura e escrita construídas ao longo do ensino fundamental e médio. Rojo (2009, p. 11) defende que “um dos objetivos principais da escola é possibilitar que os alunos participem das várias práticas sociais que se utilizam da leitura e da escrita

(letramentos) na vida da cidade, de maneira ética, crítica e democrática”.

A democratização do ensino, proporcionada pela Educação a Distância (EaD), é um dos grandes diferenciais desta proposta. É evidente a disseminação recente de escritórios de escrita científica (MARQUES, 2011), cujo objetivo é similar: capacitar pesquisadores para as boas práticas da redação acadêmica. Destacam-se, inclusive, os trabalhos de Volpato (2013) e Aluísio, Oliveira Jr. e Zucolotto (2014). Contudo, suas propostas se baseiam na publicação de guias escritos de redação; na oferta de palestras e cursos presenciais, filmados e disponibilizados *online*; e na produção e divulgação de videoaulas.

O curso que aqui apresentamos foi concebido a partir dos pressupostos do *design* instrucional (DI), processo sistemático e adaptativo que consiste no planejamento, implementação e avaliação de uma situação de ensino-aprendizagem, concretizada por meio de um curso virtual. As práticas mais recentes e modernas da EaD estão pautadas no conceito de DI, que é a pedagogia do Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA). O papel pedagógico do *designer* instrucional na elaboração de cursos virtuais transcende o “simplesmente ‘jogar’ na internet o material didático que era utilizado no ensino presencial” (GORGULHO JÚNIOR, 2012, p. 125). Seu trabalho deve estar alicerçado na combinação cuidadosa de informações, capacitação e colaboração. A sala de aula virtual, em um AVA, proporciona mais do que aulas expositivas. A interatividade é possibilitada pela dinâmica de funcionamento das ferramentas tecnológicas do Moodle, AVA em que o curso é ofertado.

MATERIAL E MÉTODOS

O planejamento do curso foi conduzido a partir de um *checklist* diagnóstico de informações básicas, tais como: público-alvo; administração de recursos humanos e materiais; projeto pedagógico; programação; inclusão; cronograma; e avaliação. O curso foi desenvolvido a partir de uma abordagem pedagógica cognitivista, com base na teoria das múltiplas inteligências, respeitando-se os estilos de aprendizagem e valorizando-se a afetividade nas interações.

Quanto à fundamentação do conteúdo proposto, e para orientar a concepção de texto escrito, adotou-se a Linguística Textual para propor uma apropriação de recursos linguísticos que devem compor cada uma das partes da macroestrutura da tipologia textual argumentativa – introdução, desenvolvimento, conclusão; bem como os aspectos microestruturais responsáveis pela coesão, coerência e gramática.

O conteúdo programático do curso (Quadro 1) está organizado em dez aulas de quatro horas de dedicação semanais, com carga horária total de 40h. e duração de dez semanas.

Macroestrutura do texto científico	Aula 1: O texto científico (gênero - tema, composição, estilo e tipo textual argumentativo); Aula 2: A macroestrutura do texto argumentativo (modelo da retórica aristotélica); Aula 3: O artigo científico (seções); Aula 4: O desenvolvimento (referencial teórico e metodologia); Aula 5: A conclusão (resultados e discussão);
Microestrutura do texto científico	Aula 6: O estilo (linguagem); Aula 7: O resumo (segundo a ABNT); Aula 8: O <i>abstract</i> (e o uso da tradução automática); Aula 9: O uso de dados visuais (tabela, quadros, gráficos); e Aula 10: A coesão textual (referenciação / marcadores discursivos).

Quadro 1: Conteúdo programático

Ainda sobre a concepção pedagógica adotada no DI do curso, empregou-se a Taxonomia de Bloom (1956) para a definição dos objetivos e explorou-se ao máximo as ferramentas do Moodle para o *design* das atividades teóricas e práticas propostas no mapa de atividades (Quadro 2), recurso de *design* instrucional utilizado para a descrição de todas as atividades, teóricas ou práticas, bem como a indicação das ferramentas do ambiente virtual a serem empregadas. Para a avaliação das atividades práticas, foram contempladas as estratégias avaliativas diagnóstica, formativa e somativa, conforme os objetivos propostos e a natureza das atividades.

Aula/ Semana (período)	Unidade (Tema principal)	Sub-unidades (Sub-temas)	Objetivos específicos	Atividades teóricas e mídias/ferramentas de EaD	Atividades práticas e mídias/ ferramentas de EaD
Semana 1 4h 7 dias 06 a 12/09	Texto científico	Gênero - tema, composição, estilo e tipo textual argumentativo	Reconhecer gêneros textuais científicos: seus temas, sua composição, estilo e tipo textual. Realizar revisão da literatura sobre o tema de pesquisa.	Atividade 2: <i>Podcast</i> Atividade 3: Leitura "Texto Científico" (ABREU, 2006; PRODANOV e FREITAS, 2013). Atividade 4: Vídeos Gênero literário – texto científico: < https://www.youtube.com/watch?v=CZR0ptpPaR0 > e Pesquisa - Tema, Problema, Hipótese e Variáveis: < https://www.youtube.com/watch?v=yZwen5BzE8 >.	Atividade 1: Fórum de apresentação: "Quais são suas experiências com o texto científico? Você realiza alguma pesquisa? Onde? Que curso? Qual o tema? Conte um pouco mais sobre sua formação". Atividade 5: Questionário Verdadeiro ou Falso: Reconhecimento de textos do gênero científico Atividade 6: Tarefa: Roteiro para a revisão da literatura sobre o tema de pesquisa.

Quadro 2: Mapa de atividades (aula 1)

Quanto ao *design* das aulas, estão organizadas entre atividades teóricas (textos

escritos e vídeos) e atividades práticas (exercícios de leitura e escrita, a partir de ferramentas do Moodle, como tarefas, questionários, fóruns e palavras cruzadas). Em todas as aulas, está disponível um fórum de dúvidas para a interação entre tutores e alunos.

O grande diferencial quanto aos materiais do curso é a presença de um *podcast* produzido especialmente para introduzir o assunto de cada uma das dez aulas. Essa abordagem é conhecida como *flipped learning* ou “sala de aula invertida”. Nessa metodologia de ensino, os alunos leem algum texto, ou veem algum vídeo, antes da aula propriamente dita, quando só então são propostas as atividades práticas, depois que os alunos já tenham tido prévio contato com o conteúdo expositivo (HERREID; SCHILLER, 2013). A produção do *podcast* é tema do TCC de um aluno de graduação do câmpus, que é colaborador do projeto.

O curso atende a 80 alunos, organizados em quatro turmas de 20, tutoriadas por dois bolsistas, com fomento da Pró-Reitoria de Extensão do IFSP (Edital nº 990/2015).

Na estrutura do curso, estão ainda previstas duas aulas presenciais: uma inaugural, antes da aula virtual 1, para apresentação da equipe pedagógica e da estrutura do curso e ambientação dos alunos no Moodle. O outro encontro presencial ocorre depois da aula 10, para uma avaliação escrita final (um ensaio sobre o tema de pesquisa). Os critérios de avaliação seguem a organização didática do câmpus: todas as atividades práticas das aulas virtuais têm o peso de 49% e a avaliação final presencial, peso de 51%.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Uma vez que o objetivo deste trabalho é apresentar o processo de planejamento com foco no *design* instrucional do Curso EaD de Redação Científica, a metodologia empregada e os materiais utilizados para seu desenvolvimento são os principais resultados obtidos.

Contudo, como é a primeira oferta do curso, que ainda está em andamento, podem ainda ser relatados, como resultados parciais, a alimentação da plataforma Moodle com as atividades previstas no mapa de atividades, e o processo seletivo para ingresso no curso.

Antes do início do curso, todas as atividades foram postadas no Moodle e os recursos testados. O sumário de cada semana contém as instruções necessárias para o acesso e realização das atividades e os materiais ficam disponíveis via *download* ou acesso direto na web. Os prazos e critérios de avaliação estão também bem orientados no espaço de cada tarefa. Na figura 1, pode-se visualizar uma aula completa no Moodle.

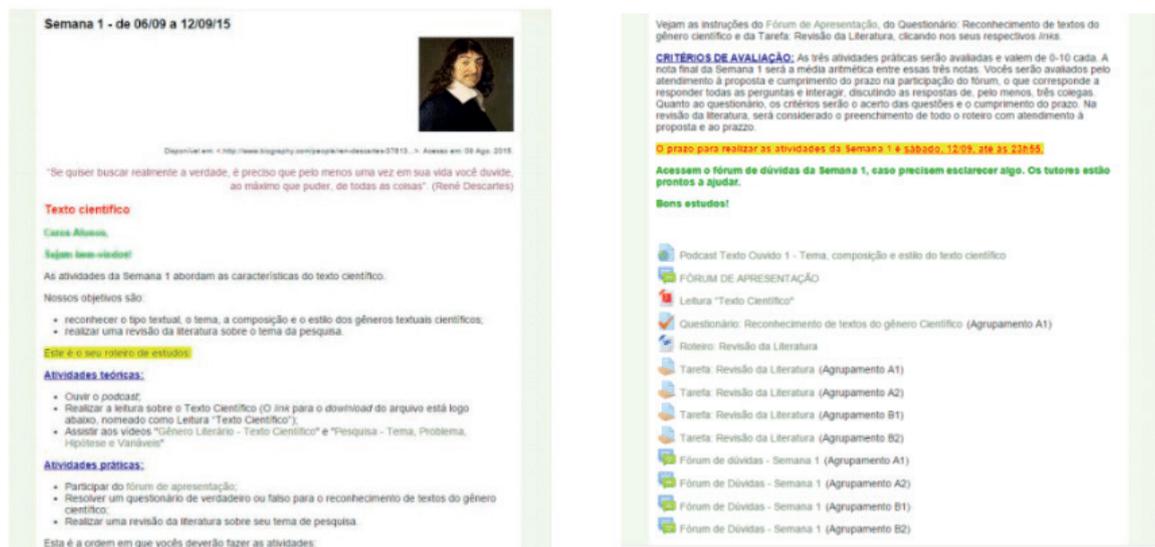


Figura 1: Aula 1 no Moodle

O processo seletivo para ingresso no curso foi divulgado via edital da Coordenadoria de Extensão do câmpus e as inscrições ocorreram via formulário *online* no *site* do projeto LALETEC. O critério de avaliação foi a redação de uma carta de apresentação, em que o candidato teria de justificar o interesse pelo curso. A carta foi analisada conforme os seguintes critérios: atendimento à proposta quanto ao gênero textual (carta), à sua tipologia argumentativa (justificativa), ao tema (ingresso no curso em questão) e à extensão (15-30 linhas); uso da norma culta da língua portuguesa com coesão e coerência; e perfil do aluno (compatibilidade com a proposta do curso). Houve 98 inscritos, com 80 classificados, 6 na lista de espera e 12 inscrições indeferidas. O período de inscrições e de matrículas teve duração de um mês antes do início do curso.

CONCLUSÕES

As principais contribuições deste trabalho são a disseminação de boas práticas de *design* instrucional e a proposta de um curso de letramento acadêmico de amplo acesso, graças à possibilidade de democratização que a educação a distância pode proporcionar.

Destaca-se o uso do *podcast* como recurso tecnológico educativo, uma iniciativa inovadora na sala de aula virtual que tem se mostrado eficaz à medida que viabiliza ensinar e aprender redação científica a distância com qualidade, por ser de simples produção, fácil acesso e por proporcionar intersecção com o entretenimento.

REFERÊNCIAS

ALUÍSIO, Sandra M.; OLIVEIRA JR., Osvaldo N.; ZUCOLOTTI, Valtencir. Models for scientific writing. In: SCHUSTER, Ethel; LEVKOWITZ, Haim; OLIVEIRA JR, Osvaldo N. (Orgs.). **Writing scientific papers in English successfully: your complete roadmap**. Hyprtek: Andover and São Carlos, 2014. p.

30-58.

BLOOM, B. S. **Taxonomy of educational objectives**: the classification of educational goals. David McKay Company, Inc. 1956.

GORGULHO JÚNIOR, J. H. C. **O designer instrucional e a equipe multidisciplinar**. Itajubá: Storbem – Núcleo de Educação a Distância da Universidade Federal de Itajubá, 2012.

HERREID, Clyde Freeman; SCHILLER, Nancy A.. Case Studies and the Flipped Classroom. **Journal Of College Science Teaching**, [s. L.], v. 42, n. 5, p.62-66, maio 2013.

MARQUES, F. Escreva bem ou pereça: Cursos e serviços ajudam pesquisadores a redigir um bom trabalho científico. **Pesquisa Fapesp**. ed. 182. abr. p. 34-39. 2011. Disponível em: <<http://revistapesquisa.fapesp.br/wp-content/uploads/2011/04/034-039-182.pdf>>. Acesso em: 15 jul. 2015.

RAYS, O. Ensino-pesquisa-extensão: notas para pensar a indissociabilidade. **Cadernos educação especial**, Rio Grande do Sul, n.21, 2013. Disponível em: <<http://coralx.ufsm.br/revce/ceesp/2003/01/a7.htm>>. Acesso em: 16 dez. 2014.

ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

VOLPATO, Gilson. *Ciência*: da filosofia à publicação. 6 ed. Edição Cultura Acadêmica, 2013.

UM ESTUDO SOBRE O PROCESSO DE PRODUÇÃO TEXTUAL ESCRITA DE ALUNOS DO CURSO DE LETRAS DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE RORAIMA

Evanilde Miranda de Freitas Guimarães

Acadêmica do Curso de Especialização em Ensino de Línguas em Contexto de Diversidade Linguística da Universidade Estadual de Roraima.
miranda.evanilde@gmail.com.

Jairzinho Rabelo

Professor Mestre do Curso de Especialização em Ensino de Línguas em Contexto de Diversidade Linguística da Universidade Estadual de Roraima.

RESUMO: Esta pesquisa tem como objeto de estudo a produção textual escrita de alunos do curso de Letras da Universidade Estadual de Roraima, afim de responder as seguintes questões: qual a relação dos alunos de Letras com a construção da produção escrita? Que estratégias são usadas pelo professor no processo de ensino-aprendizagem da produção textual escrita? Que direcionamentos podem ser dados para estreitar a relação ensino-aprendizagem referente à produção textual? São objetivos analisar como se estabelece o processo de ensino-aprendizagem da produção textual escrita de alunos, para verificar as estratégias usadas pelo professor no processo de ensino-aprendizagem da produção textual escrita e discutir possíveis ações que auxiliem os alunos no domínio de teorias e práticas pertinentes à produção textual escrita. Para tanto, o estudo de natureza qualitativa, tem como

percurso metodológico a pesquisa bibliográfica, pesquisa de campo e pesquisa documental com análise da produção textual desses alunos, com fito de analisar como se dá o processo de ensino-aprendizagem da produção textual, levando em consideração as estratégias usadas pelo professor e as dificuldades vivenciadas pelos acadêmicos, para propor possíveis ações superadoras da problemática. Ademais, a pesquisa fundamenta-se em autores como Ingedore Koch (1999) retratando a linguística textual; Maria Costa Val (1991) conceituando o que é texto e textualidade; e Ingedore Koch & Vanda Maria Elias (2006) sobre os sentidos do texto.

PALAVRAS-CHAVE: Produção Textual. Escrita. Científico. Letras. Linguística.

RESUMEN: Esta investigación tiene como objeto de estudio la producción textual escrita de alumnos del curso de Letras de la Universidad Estadual de Roraima, a fin de responder a las siguientes cuestiones: cuál es la relación de los alumnos de Letras con la construcción de la producción escrita? ¿Qué estrategias son usadas por el profesor en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la producción textual escrita? ¿Qué directrices pueden ser dados para estrechar la relación enseñanza-aprendizaje referente a la producción textual? Son objetivos analizar cómo se establece el proceso de

enseñanza-aprendizaje de la producción textual escrita de alumnos, para verificar las estrategias usadas por el profesor en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la producción textual escrita y discutir posibles acciones que auxilien a los alumnos en el dominio de teorías y prácticas pertinentes a la producción textual escrita. Para ello, el estudio de naturaleza cualitativa, tiene como recorrido metodológico la investigación bibliográfica, investigación de campo e investigación documental con análisis de la producción textual de esos alumnos, con el fin de analizar cómo se da el proceso de enseñanza-aprendizaje de la producción textual, y las dificultades vivenciadas por los académicos, para proponer posibles acciones superadoras de la problemática. Además, la investigación se fundamenta en autores como Ingedore Koch (1999) retratando la lingüística textual; María Costa Val (1991) conceptuando lo que es texto y textualidad; y Ingedore Koch y Vanda Maria Elias (2006) sobre los sentidos del texto.

PALABRAS CLAVE: Producción textual. Escritura Científica. Letras. La lingüística.

1 | INTRODUÇÃO

A preocupação com a escrita já foi alvo de muitos debates ao longo da história. Muitas áreas de estudo realizaram pesquisas referentes ao texto como a Análise do Discurso, a Semiótica do Texto e dentre outras, a Linguística Textual. A última, que servirá de instrumento para esse estudo, centra-se na estruturação do texto e nos sentidos que o mesmo apresenta. Porque é tão importante escrever bem? Porque há uma alta cobrança com a escrita bem elaborada? Esses questionamentos parecem óbvios, mas são pertinentes, pois sinalizam a realidade da deficiência na escrita em muitos âmbitos, desde o profissional, o escolar ao ensino superior, onde muitos têm dificuldade para produzir textos, tanto orais quanto escritos.

A pesquisa realizada pelo III Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional (Inaf), aponta que apenas ¼ da população brasileira entre 15 e 64 anos possui domínio pleno de compreensão de textos e 8% ainda detém-se no analfabetismo. Acreditou-se por muito tempo que a deficiência de compreensão e produção de textos era motivada pela falta de domínio das regras gramaticais de uso da língua, no entanto, mesmo priorizando-se o ensino gramatical, o problema persistia. De acordo com dados de 2014 do Ministério da Educação dos quase 6,2 milhões de pessoas que fizeram a prova do Enem, apenas 250 obtiveram nota máxima 1000. Outras 217, 339 zeraram a redação por não entenderem o que foi proposto e por fugirem do tema. Isso sinaliza que o problema com a escrita ainda persiste e perpassa o ambiente escolar, uma vez que o fato implica também na qualidade da formação, influenciando assim, em toda uma carreira profissional e na vida dos que dependerão desses profissionais.

A motivação pelo tema partiu da experiência de lecionar a disciplina de Leitura e Produção Textual na Universidade Estadual de Roraima, no Plano Nacional de Formação de Professores – PARFOR. Na ocasião, pude observar que embora os acadêmicos tivessem boa comunicação oral, apresentavam dificuldades em relação

à produção textual escrita, como coesão, coerência, ortografia, paragrafação e etc. Como docente, me senti um tanto incomodada por não poder cobrar dos alunos e nem conseguir apresentar uma solução para superar o problema, em razão do curto tempo da disciplina.

O tema é abordado por autores como Marina Pereira Cavalcante (2011) retratando os desafios da produção textual das redações de candidatos do Recrutamento Interno da Empresa Brasileira de Correios e Telégrafos (ECT); e Orlando de Paula (2012) apresentando as manifestações de coesão e coerência de textos de formandos de Letras, a partir de questões discursivas de Linguística e Língua Portuguesa do Exame Nacional de Cursos (ENC), substituído pelo Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE). Todavia, a presente pesquisa visa compreender as dificuldades dos alunos do curso de Letras, buscando, a partir de suas produções textuais, questionário e entrevista, apresentar propostas que contribuam para melhorar o processo de ensino-aprendizagem na construção de textos escritos.

Desse modo, a pesquisa busca analisar como se estabelece o processo de ensino-aprendizagem da produção textual escrita de alunos do curso de Letras, a fim de identificar as principais dificuldades de produção textual escrita vivenciadas por esses alunos; identificar de que maneira o professor lida com a produção textual escrita em um contexto de diversidade linguística e discutir possíveis ações que auxiliem os alunos do curso de Letras no domínio de teorias e práticas pertinentes à produção textual escrita. Nessa perspectiva, a pesquisa é relevante por ampliar as discussões sobre o tema. É também importante, no sentido de poder auxiliar os discentes a superar as dificuldades no processo de construção de textos e ajudar os professores a estreitar a relação ensino-aprendizagem referente à produção de textos no curso de Letras. A pesquisa pode ter continuidade e apontar para um curso de extensão, especificamente para esse público como ação contributiva para desenvolvimento das competências da escrita.

2 | O CURSO DE LETRAS NO BRASIL

Este capítulo trata sobre o surgimento do curso de Letras no Brasil e na Universidade Estadual de Roraima, sobre o ato de ensinar e aprender a produção textual escrita, o funcionamento da escrita e os elementos que estruturam o texto escrito.

2.1 Curso de Letras da Universidade Estadual de Roraima

Os cursos de Letras surgiram no Brasil nos anos 30. Segundo Fiorin (2006), foi em 1934 na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo. Em 1935, na Universidade do Distrito Federal e em 1939, na Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil e na Universidade de Minas Gerais. O autor elucida

que no período colonial, a metrópole mantinha o monopólio da formação superior na Universidade de Coimbra, com cursos de Filosofia e Teologia nos seminários católicos para formar padres. A partir da fuga da família real portuguesa para o Brasil, com a mudança de monopólio em 1815 e o país é elevado a Reino Unido de Portugal e Algarves, e com independência proclamada em 1822, é que surge a necessidade do ensino superior. O interesse era formar burocratas para o Estado e especialistas na produção de bens simbólicos para o consumo de classes dominantes. Assim, a Universidade Paulista, surge com o fito de criar uma nova elite para liderar o país, superando o atraso nacional, por meio da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras. Docência e pesquisa marcavam a base da concepção de nova universidade. A área das ciências humanas tinha forte tendência alternativa liberal do fascismo, com professores vindos da França, de acordo com Duarte (1976).

Em 1996 a Lei de Diretrizes e Bases prevê que a formação docente deve ser “em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação”. A partir daí, amplia-se a demanda de licenciaturas e regulamentações para garantir o cumprimento da lei. De acordo com documentos oficiais do Ministério da Educação (MEC) os cursos de formação de professores, suas diretrizes e propostas pedagógicas devem estar de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental (PCN-EF) e Orientações Curriculares Nacionais (OCN). Para as Diretrizes Curriculares para o Curso de Letras (2001) os cursos devem viabilizar o desenvolvimento de habilidades afim de que o docente tenha um desempenho de competência, no domínio da língua, seu funcionamento, estruturas e manifestações culturais. Ambos, PCN e OCN (BRASIL, 1998), (BRASIL, 2006) defendem que o ensino da língua portuguesa deve tomar o texto como ponto de partida, para evitar meras decodificações da gramática normativa, de modo que os conteúdos básicos de Letras devem fundamentar-se nos estudos linguísticos e literários, voltados para o texto e o uso da língua e da Literatura como práticas sociais. Sob essa ótica, pensar o ensino superior é refletir sobre uma formação profissional de aprendizagem promotora de sujeitos atuantes e transformadores de sua realidade.

O projeto do curso de Letras da Universidade Estadual de Roraima (2006) apresenta como foco a formação de profissionais enquanto agentes de transformação social, interculturalmente competentes, capazes de lidar de forma crítica com a linguagem, em especial a verbal nos contextos oral e escrito. Conforme o projeto, o curso oferece ensino profissional crítico e de reflexão acerca do fenômeno linguístico, tendo o texto como unidade de ensino e a leitura como perspectiva de letramento. Ao longo do curso, fazem parte da prática de produção textual, as atividades de iniciação científica como trabalhos científicos, resenhas, resumos, projetos, TCC, além das atividades complementares do total de 200 horas, de caráter acadêmico-científico-culturais, que contribuem para a formação intelectual, profissional, artística e cidadã.

2.2 O ensinar e o aprender a Produção Textual

A prática da produção textual leva a refletir sobre dois aspectos fundamentais do processo de aquisição do saber, o ensinar e o aprender. Considerando que escrever um bom texto é uma ação possível a todos que se dispõem a aprender a partir de treino e persistência, é possível refletir sobre sua prática de ensino, estratégias, metas e resultados, que assumem fundamental importância no processo de produção textual. Eliane Santos Raupp (2005, p. 56) reflete sobre o ensino afirmando que “ensinar língua portuguesa hoje, é não duvidar de que a leitura confere à escrita uma característica de prática social entre sujeitos” isto porque é também por meio desta que o leitor vai gradativamente construindo seu discurso interno, ao produzir e registrar leituras, sua história e seus textos. Na verdade, a ideia de prática social entre sujeitos imprime a carência de se ir além da técnica, visto que é preciso ensinar a ler com o fito de tornar-se capaz de apropriar-se de conhecimento acumulado ao longo da história, e ensinar a escrever de modo a propiciar reflexão sobre o que se produz de conhecimento. Postura semelhante assume Marcos Bagno (2001), quando questiona o ensino da língua e propõe um conjunto de sugestões práticas aliadas à reflexões teóricas advindas de investigações linguísticas recentes, a fim de transformar aulas dos professores em atividades de pesquisa com a interação dos alunos, para que assim, haja superação dos problemas no processo de ensino-aprendizagem.

Em se tratando do escrever, conforme Vieira (2005, p.32) o funcionamento da escrita é constituído por princípios funcionais, a partir da solução do problema de como escrever e para que escrever. Linguísticos, em conformidade com a resolução do problema de como a linguagem escrita está organizada para obter significados na cultura, incluindo regras gramaticais, sintáticas, semânticas e pragmática; e relacionais, de acordo com a superação do problema de como a linguagem escrita chega a ser significativa. Sob essa ótica, entende-se que a redação de um texto de qualidade não implica em dicas rápidas e imediatistas, mas em conhecimento de mundo e de sua língua, somados à uma gama de saberes técnicos, como domínio da ortografia, do léxico, da gramática e da pontuação. A familiarização com a escrita é, portanto, essencial porque é a partir do texto que a língua se materializa e se totaliza. Como Travaglia (2003) advoga, o texto deve ser o ponto de partida para o processo de ensino-aprendizagem da língua materna, de modo a levar o discente a refletir sobre a estrutura e funcionamento do sistema linguístico, afim de apropriar-se deles.

Maria Costa Val (1991) conceitua texto como a ocorrência linguística com unidade sociocomunicativa (contexto sociocultural), semântica (coerência pelo sentido) e formal (material, pela coesão), podendo ser de qualquer extensão, falada ou escrita. A autora elucida que a ideia de um texto bem elaborado implica em textualidade, conjunto de características que vão além de sequências de frases, que propõe fatores tanto linguísticos quanto extralinguísticos. Fazem parte dos linguísticos a coesão, coerência e a intertextualidade. Já os extralinguísticos são compostos por aceitabilidade,

informatividade, situacionalidade e intencionalidade. Nos aspectos linguísticos, a coerência é fator fundamental, uma vez que o sentido não se dá apenas em si mesmo, mas quando “apresenta uma configuração compatível com o conhecimento de mundo do receptor” (VAL, 1991). Já a coesão, é estabelecida “pela manifestação linguística da coerência”, por meio de mecanismos gramaticais e lexicais.

Em se tratando de aspectos extralinguísticos, a situacionalidade relaciona-se ao contexto em que ocorre o discurso, que pode estabelecer de fato o sentido do texto. A informatividade influencia no interesse do receptor, de modo que um discurso menos previsível torna-se mais interessante, mesmo que a recepção seja mais difícil. A intertextualidade é construída de fatores que torna um texto dependente não dependem do conhecimento de outros. Dos cinco aspectos, dois estão relacionados ao protagonista do ato comunicacional, a aceitabilidade e a intencionalidade. A primeira refere-se “à expectativa do receptor de obter conhecimentos ou a cooperar com os objetivos do produtor”. A segunda, ao esforço do produtor em produzir um discurso coerente, coeso e capaz de satisfazer os objetivos que tem em mente”.

A linguística do texto, que antes centrava-se apenas nos textos escritos e em sua produção, hoje trata tanto da compreensão como da produção de textos orais e escritos. Ela assinala que entre o discurso e o texto está o gênero. De acordo com Marcushi (2008, p.84) gêneros são “modelos correspondentes a formas sociais reconhecíveis nas situações comunicacionais em que ocorrem”. Os tipos textuais são caracterizados pela forma (aspectos lexicais e sintáticos) que os textos são apresentados, podendo ser narrativo, descritivo, informativo, argumentativo ou dissertativo. Dentro das tipologias textuais está a redação científica, texto dissertativo-argumentativo, cobrada no ensino superior, não apenas como Trabalho de Conclusão de Curso. Os acadêmicos precisam dominar esse tipo textual de caráter técnico, objetivo e bem elaborado, pois ele faz parte da vida cotidiana deles, por meio da produção de resumos, resenhas, avaliações discursivas, projetos e artigos. Em contrapartida, apesar de tantas pesquisas referentes ao texto ao longo dos anos, estudos ainda mostram que a fragilidade das produções textuais é uma realidade não apenas na educação básica, mas também no ensino superior. Isso leva a indagar por que é tão difícil escrever bem e qual a gênese desse problema tão antigo, afim de propiciar direcionamentos possíveis de viabilizar a superação dessa problemática. Nesse sentido, o texto deve ser o ponto de partida para o processo de ensino-aprendizagem da língua materna, de modo a levar o discente a refletir sobre a estrutura e funcionamento do sistema linguístico, afim de apropriar-se deles (TRAVAGLIA, 2003). Uma vez que escrever um bom texto não é um dom distribuído a poucos, mas uma habilidade possível de ser desenvolvida a partir de muito esforço, persistência e treino.

3 | A IMPORTÂNCIA DO DOMÍNIO DA PRODUÇÃO TEXTUAL DOS PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA

Este capítulo refletirá acerca da necessidade de unir teorias à atividade da docência, sobretudo no que se refere às competências do professor, sua influência no processo de ensino da produção textual e fatores de entraves para a aprendizagem dos alunos.

3.1 Professores aprendentes: dimensões de competência e aprendizagem dos alunos

Sem dúvida, a prática produz evolução e desenvolvimento. Não há fórmula mágica para se escrever bem, de forma coerente, coesa e objetiva, é preciso praticar e o professor deve ser o primeiro a dominar as teorias e práticas de produção textual, uma vez que terá de ensinar os alunos, haja vista também isto faz parte dos quatro tipos de competências necessárias a esses profissionais. Competência, segundo Sargis (2002, p.6) trata-se da “capacidade de mobilizar um conjunto de recursos, com o objetivo de realizar uma atividade”. Perrenoud (2000) vai além e defende que competência implica em capacidade de atualização de saberes, tendo como características essenciais, a personalidade (as pessoas são os não competentes), ao ambiente (onde a competência é exercida) e mobilização (diferente de acúmulo de saberes, mas virtualização de uma ação).

Em seu estudo, Professora bem-sucedidas: *saberes e práticas significativas*, Maria Mendes (2008) define como professor competente aquele que articula as quatro dimensões da competência: técnica, política, ética e estética. A dimensão técnica é relativa ao domínio de conhecimentos, aos conteúdos de ensino a serem ministrados pelo professor. A competência política é referente à capacidade crítica diante da realidade em que estão inseridos. A ética implica em uma relação harmoniosa e equilibrada entre a técnica e a política. E a estética, é uma competência de suma relevância, haja vista que propicia ao professor, a partir da sensibilidade, perceber os limiares da aprendizagem, afim de buscar direcionamentos que atinjam o objetivo do ensino. Desse modo, para que o docente tenha eficácia no ensino da produção textual, além do uso de recursos metodológicos é fundamental que este tenha domínio da dimensão técnica percebida nesse contexto, na familiarização de alguns elementos como: leitura e gêneros textuais.

3.2 Gêneros Textuais: o texto científico

Para Luiz Antônio Marcushi (2007) gêneros e tipos textuais são termos distintos em aspecto teórico e terminológico, de modo que conhecê-los é essencial para se saber trabalhar a escrita de forma eficaz, compreendendo as estruturas e funcionamento da língua escrita. Segundo o autor, gênero está relacionado aos

“textos materializados”, tendo características sócio comunicativas estabelecidas pelos conteúdos, propriedades, composição e estilo. Já os tipos textuais referem-se à natureza linguística, à estrutura do texto, com aspectos lexicais, sintáticos, relações lógicas e verbais, sendo categorizados como narração, dissertação, argumentação, exposição e injunção.

Dentro do tipo argumentativo estão os textos científicos como resumos, resenhas, redação, artigos, Trabalho de Conclusão de Curso – TCC, gêneros textuais comuns ao âmbito acadêmico onde os discentes são pressionados a produzir. Desirée Mota-Roth (2010) afirma menciona o ditado “publique ou pereça”, para enfatizar que na cultura acadêmica a produtividade cultural é medida pela publicação, ou seja, se produz textos científicos para serem publicados. Os gêneros acadêmicos possuem funções, estrutura e objetivos específicos, exigindo do seu autor o domínio das habilidades específicas de cada tipo, prezando pela sistematização da escrita, dada a natureza do texto científico, que requer objetividade, clareza e precisão. Nesse sentido, é preciso levar em consideração a aplicação adequada das regras gramaticais, estilo direto, boa articulação dos parágrafos, ideias lógicas, impessoalidade nos verbos, escrita simples, mas original, evitando-se o plágio.

Para a autora, a resenha tem por objetivo avaliar ou criticar o resultado da produção intelectual em alguma área, em quatro etapas, apresentação do produto, descrição, avaliação e recomendação (ou não). E o *abstract* ou resumo objetiva sumarizar o conteúdo do texto, em um parágrafo, servindo também para persuadir o leitor a ler o texto na íntegra. No que se refere ao projeto de pesquisa, Luciana Vianello (2001), apresenta três fases importantes desde a organização à sistematização da pesquisa, fase decisória, fase construtiva e fase redacional. A primeira implica no momento em que o tema e o problema são definidos, a segunda, envolve tanto o processo de construção da pesquisa quanto sua execução, e a terceira, é caracterizada pela análise dos dados e sua organização de ideias sistematizada, escrita. Dentro de todo esse cenário está a estrutura da escrita, que deve conter tema, justificativa, problema, hipótese, objetivos, referencial teórico, procedimentos metodológicos e considerações finais.

Conforme Mota-Roth (2010) o artigo serve como via de comunicação entre pesquisadores, profissionais, professores, alunos de graduação e pós-graduação. Pode ser experimental, com testagens de hipóteses, ou de revisão teórica, com relato de pesquisa por um levantamento de toda literatura publicada sobre um tema. São exigidas do autor, habilidades como: Seleção de referências bibliográficas relevantes sobre o tema; Reflexão sobre os estudos anteriores na área; Delimitação de um problema ainda não totalmente estudado na área; Elaboração para o exame desse problema; Delimitação e análise de dados\fontes de referência representativo do universo sobre o qual se quer atingir generalizações; Apresentação e discussão dos resultados da análise de dados; e Conclusão a partir de generalizações sobre os resultados do estudo. Produzir textos escritos é resultado de um trabalho mental, uma

ação de complexidade, haja vista a capacidade de várias operações, passando por etapas como planejamento do texto, textualização e revisão textual. De modo que é preciso ser capaz de selecionar informações relevantes do texto para realizar a produção textual, que é um ato complexo que demanda vários processos cognitivos como gerar, selecionar, organizar ideias, revisar e editar.

Textos como resumos e resenhas são importantes porque propiciam a compreensão das ideias centrais do texto, a interpretação, organização das ideias e a parafraseação, contribuindo, assim, para evitar o plágio. A partir desse conhecimento e prática é que o professor poderá auxiliar os alunos a superar as dificuldades na produção textual escrita. Em se tratando de plágio o “Estudo para desenvolvimento de uma política de integridade acadêmica para a Unicamp realizou uma pesquisa com alunos de graduação e pós-graduação em agosto e setembro de 2018. Os resultados apresentados em 29 de outubro do mesmo ano revelaram que 87% dos alunos universitários não sabem o que é plágio. Alunos de todas as áreas de conhecimento não sabem fazer distinção entre uma citação de uma cópia de conteúdo de trabalho acadêmico. Segundo o estudo esse é um tema que não é trabalhado no ensino médio que reflete no ensino superior, entretanto “mesmo que a produção de textos originais seja pequena no ensino médio, esse é um assunto que precisa ser discutido”.

4 | METODOLOGIA

A pesquisa foi realizada com alunos do curso de Letras, na turma da Universidade Estadual de Roraima – UERR, com endereço na Rua Sete de setembro, 231, bairro Canarinho, em Boa Vista-RR, e na turma do campus de Excelência Aplicada à Educação, na Escola Estadual Professor Severino Gonçalo Gomes Cavalcante, na Av. Nazaré Filgueiras, nº 2054, bairro Dr. Silvio Botelho. O curso de Letras da UERR, de duração mínima de 4 anos e máxima de 8 anos, organiza-se conforme as Diretrizes de Formação de Professores, Parecer do CNE/ CES, 28/2001 e com carga horária total de 3.275 horas distribuídas em: 2.250 horas destinadas às atividades científicas; 405 horas de Estágio Curricular Supervisionado; 420 horas de Prática Profissional como Componente Curricular; 200 horas de Atividades Complementares.

O percurso metodológico se deu com a pesquisa documental, a partir do projeto do curso de Letras e pesquisa de campo de abordagem etnográfica que “envolve observação densa, criteriosa, detalhada tendo como foco a fala e a interpretação dos sujeitos participantes” (SILVA, OLIVEIRA, PEREIRA, LIMA, 2010, p. 4) e visa entender os significados atribuídos pelos próprios sujeitos ao seu contexto e cultura. Assim, foram feitas entrevistas com os professores de produção textual para identificar qual a visão dos mesmos sobre a relação dos acadêmicos com a produção de textos; questionário aplicado a 30 alunos das duas turmas de Letras, entre 18 a 54 anos, para verificar quais suas principais dificuldades em produzir textos escritos, por meio dos

quais foi possível discutir possíveis ações que contribuam para melhorar o ensino-aprendizagem da produção textual.

4.1 Dados da pesquisa e discussão

Os dados foram obtidos a partir de questionário aplicado aos alunos sobre a dificuldade de se produzir o texto acadêmico, apresentando as seguintes indagações:

5 | QUAL SUA MAIOR DIFICULDADE PARA PRODUZIR UM TEXTO ACADÊMICO?

A ideia inicial foi a opção mais mencionada, seguida da coerência e argumentação, e coesão (estrutura). Os dados sugerem que os alunos apresentam pouca leitura e\ou conhecimento sobre o que pretendem escrever, pois como Gilson Luiz Volpato (2007) explica, antes de se começar um texto científico é preciso estruturar as ideias e discutir criticamente todos os dados, de preferência com outros pesquisadores da área. A coerência (FÁVERO, 2009), implica em resultados cognitivos dos usuários e não apenas traços do texto, e esse sentido, a falta de clareza de ideias e argumentação é uma consequência da pouca leitura, que dificulta a capacidade de sustentar tese e posicionamento de forma clara. Somada a isso, há obstáculos relacionados a coesão textual, referente à concatenação das palavras e frases dentro de uma sequência, como referência, substituição, elipse, conjunção e léxico. Para Koch coesão e coerência são termos complexos de conceituar, pois enquanto a coerência remete ao sentido, a coesão está relacionada à estrutura, entretanto, a noção de coesão precisa ser complementada por registros semânticos. Dessa maneira, a coesão se dá em parte pela gramática e em parte pelo léxico, uma vez que o sistema linguístico possui três níveis: semântico (significado), léxico-gramatical (formal) e fonológico-ortográfico (expressão).

6 | QUE GÊNERO ACADÊMICO VOCÊ ACHA MAIS DIFÍCIL PRODUZIR?

O gênero considerado mais difícil foi artigo\monografia, seguido da resenha crítica e da redação. De acordo com um dos professores entrevistados, a principal dificuldade dos alunos é produzir textos autorais, seja escrito, seja falado. Na apresentação de seminário o aluno não consegue se livrar “famosa cola... não consegue defender um ponto de vista sem ter um papel de suporte. Quando vai para a escrita é a mesma coisa, não consegue defender um ponto de vista porque não está habituado a fazer isso” (professor A). O professor B diz que o problema é de base, das séries iniciais, de processamento textual porque o texto ainda é visto só como um construto não como um processo. “Mas é um processo: quem produz, para quem produz e o produto, que é o texto”. Ele explica que os alunos estavam “acostumados no ensino

médio um texto mais curto mais curto possível, sem muita reflexão sem revisão e vem com “uma tradição de aprendizagem muito mecânica, muito de gavetinha, com formas já cristalizadas” e na universidade ao se deparar com “o texto acadêmico, com particularidade e uma certa complexidade, que predomina a mediação da escrita” encontram dificuldade “e começam a achar muito difícil demais. Eles demoram para conseguir, tanto é que essa demora é longa, às vezes o curso todo, a gente vai ter na monografia eles aprendendo”.

Ítalo de Souza Aquino (2010, p. 15) afirma que “o formato técnico da escrita científica, com regras bem definidas, parece que fica escondido nas prateleiras que só são apresentadas ao jovem quando ele entra na universidade”, onde lhe é exigido essa leitura e escrita sem que ainda tenha “digerido” essa nova linguagem. Isso reflete na formação do professor e no tipo de profissional que este será, pois vai de encontro com o que Paulo Freire defende na Pedagogia da Autonomia, que ensinar exige a corporeificação das palavras pelo exemplo, não é dizer o que fazer, mas influenciar porque faz, afim de não cair no farisaísmo do “faça o que eu mando e não o que eu faço” (FREIRE, 1996, p. 16). Assim, mais uma vez percebe-se a influência da leitura nesse processo da escrita.

7 | VOCÊ GOSTA DE LER?

A afirmação máxima foi mais ou menos, seguida de, leio bastante, e por fim a dos que só ler o que é obrigado para cumprir alguma atividade. É perceptível a realidade do problema com a leitura e as consequências da falta de hábito da mesma no Brasil. Um estudo publicado em 2001 no livro Letramento do Brasil, revelou que de 2 mil pessoas entrevistadas entre 15 e 64 anos 69% não vão à biblioteca, e que 37% delas mencionaram o professor como pessoa de influência em seu gosto pela leitura, seguido das mães, com 36%. Os professores também afirmam que os alunos não gostam de ler. Mas será que eles estão fazendo a tarefa de casa? Além de gostar de ler o docente também precisa estimular a prática da leitura. De acordo com o estudo de 2001, divulgado pela Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação – CNTE, 41% dos professores afirmaram ler pelo menos um livro por mês, 34% deles eventualmente leem e 25% não responderam ou não costumam ler. Partindo disso, seria absurdo afirmar que aqui se ler pouco, se entende bem menos, e se produz menos ainda?

8 | QUE TIPO DE LIVRO OU TEXTOS LHE ESTIMULA A LER?

Essa questão traz algo curioso, pois os alunos declaram que os livros ou textos que mais lhe atraem são os de Romance\poesia, depois os Teóricos, seguidos de

Revistas científicas, e por fim, Revista de moda ou fofoca. Outros tipos. Entretanto, o que se percebe é que houve uma necessidade de afirmar que possuem uma leitura mais acadêmica, pois poucos optaram pelos livros mais para entretenimento ou fofoca, porém a questão seguinte questiona esse resposta. Desse modo, não basta só ler, essa leitura precisa fazer sentido, como Freire (1982) defende é preciso ter uma postura crítica sobre o ato de ler, visto que a compreensão do texto é atingida a partir da relação entre texto e contexto. Outra reflexão é levantada por Paulo Freire (1982), é sobre a maneira inadequada de lidar com esse ato, quando “a insistência na quantidade de leituras sem o devido adentramento nos textos a serem compreendidos, e não mecanicamente memorizados, revela uma visão mágica da palavra escrita”. Não é só ser praticante ou promotor da leitura, é preciso fomentá-la de forma eficaz, pois a consequência será percebida no posicionamento das ideias, no olhar frente à sociedade, e também na qualidade da escrita textual. É fácil admitir isso ao observar a qualidade dos resumos e resenhas produzidas por alunos, inclusive acadêmicos.

9 | QUE TIPO DE TEXTO VOCÊ TEM MAIS DIFICULDADE PARA INTERPRETAR?

Na questão anterior, os textos ditos mais atrativos foram principalmente os literários, que enriquecem o conhecimento, promovem a capacidade crítica e reflexiva, o que reflete também no domínio da escrita. Entretanto isso parece contradizer o resultado, pois, mesmo tendo a prática de leitura mais refinada, os alunos declararam ter dificuldade de interpretação principalmente com conteúdo de vocabulários difíceis, a opção mais marcada. Seguida de estilo filosófico, e depois de textos com sentido figurado, e por fim com intertextualidade. A leitura é, sem dúvida, essencial para a prática da escrita, embora a primeira seja mais que decodificação do signo linguístico. É um processo complexo por tratar-se de uma ação que envolve vários elementos desde conhecimento prévio ao comportamento ativo diante daquele que se lê. Por exemplo, na leitura em voz alta, vários fatores podem influenciar na apreensão significativa da escrita, como a dicção, a forma como as palavras são articuladas, a entonação dada aos fonemas, o ritmo e até a velocidade podem ser entraves no entendimento do texto. A interpretação é parte essencial da leitura. Koch & Elias (1985) defendem que a leitura é o processo no qual o leitor realiza a partir de seus objetivos e conhecimento, a compreensão e a interpretação do texto. Vai além de extrair informações ou decodificar letras, implica em estratégias de seleção, antecipação, inferência e verificação, sem as quais é impossível ter adequada competência, pois a leitura é um processo de construção de sentido. O professor A diz que procura minimizar as dificuldades de produção textual, mas não resolve porque nós não estamos habituado, aqui na UERR e em nenhuma outra, a trabalhar a questão da interdisciplinaridade”. E acrescenta que “um texto deveria ser trabalhado em qualquer disciplina, e fica sempre relegado para o professor de produção textual da universidade e no ensino fundamental e médio,

ao professor de Língua Portuguesa”. Todavia, o problema maior percebido é o de pouco hábito de leitura de textos científicos, que influencia na pouca familiarização com esses textos e também na dificuldade dessa escrita.

10 I VOCÊ POSSUI OUTRA FORMAÇÃO SUPERIOR?

A maioria afirmou estar iniciando a vida acadêmica. Apenas alguns já possuem formação superior variada: 3 em Pedagogia, 1 em Comércio Exterior e 1 em Administração. Mesmo já conhecendo o universo acadêmico e sua escrita ainda apresentam dificuldade com a produção de artigo\monografia, assim como com interpretação de textos científicos e mais complexos.

11 I VOCÊ SE SENTE SEGURO HOJE PARA A PRÁTICA DOCENTE COM OS CONHECIMENTOS TÉCNICOS QUE POSSUI?

A maioria dos alunos reconhecem que ainda não estão prontos para lecionar, e disseram que precisam dominar a didática e também conhecimento textual-discursivo. Porém mesmo os dados revelando dificuldades práticas de conteúdo, de competência escrita e de interpretação, alguns alunos (todos da primeira graduação) declararam já sentir-se seguros para a prática docente por ter domínio de conteúdo e serem capazes de planejar e praticar docência com eficácia. Por outro lado, os todos os que já possuem uma outra formação ainda não se sentem seguros para lecionar. Para Freire (1996) advoga que ensinar exige reflexão crítica sobre a prática, em movimento dialético sobre o fazer e o pensar sobre o fazerem, uma vez que a prática espontânea ou desarmada produz saber ingênuo, desprovido da curiosidade epistemológica do sujeito.

12 I CONSIDERAÇÕES FINAIS

O corpus da pesquisa somam um total de 30 textos dos alunos das tuas turmas do curso de Letras. Os textos apresentaram erros como ausência de acentos, uso de letra minúscula em nomes próprios, dificuldade com o uso da vírgula e problemas com a paragrafação. Quanto ao dado sobre a maior dificuldade com a produção textual, embora a opção tenha sido a ideia inicial, a partir da análise dos textos foi possível identificar pouco conhecimento sobre o que propunha a escrever, portanto, reflexo da leitura, e dificuldade com a escrita científica. O que sugere a necessidade de maior familiarização com o gênero acadêmico e que com a prática contínua essas dificuldades podem ser superadas, principalmente com a prática da leitura adicionada a escrita. As

estratégias mencionadas pelos professores foi a prática da escrita, a produção e o reescrever o texto, embora em uma das turmas o professor tenha confessado que não conseguiu nesse semestre por essa estratégia em prática. Nesse sentido, levando em consideração a carga horária da disciplina de produção textual, uma proposta de contribuição para superar a dificuldade de produção textual escrita dos alunos do curso de Letras da UERR é a criação de uma plataforma digital. A ideia é usar a tecnologia a favor do ensino, a fim de despertar o interesse dos alunos para o hábito da leitura e para a escrita de textos autorais científicos. Assim, a ferramenta será um complemento para a formação dos acadêmicos ao longo do curso, a fim de que as dificuldades sejam sanadas antes que o profissional vá para a sala de aula.

REFERÊNCIAS

AQUINO, Italo de Souza. Como escrever artigos científicos sem rodeio e sem medo da ABNT. São Paulo: Saraiva, 2010.

BAGNO, Marcos. **Português ou Brasileiro? (um convite à pesquisa)**. 182 p. São Paulo. Parábola Editorial: 2001.

BASSET, Fernanda. Pesquisa: 87% dos alunos que chegam à universidade sem saber o que é plágio. Reportagem da Veja Abril de 29 de outubro de 2018.

Disponível em: <https://veja.abril.com.br/educacao/pesquisa-87-dos-alunos-chegam-a-universidade-sem-saber-o-que-e-plagio/?fbclid=IwAR1XwLGai-40vSrAWtaAg7dTS0CKzd7U0TVuNHgQiPoRKIfGnBCTCw4CZgU> Acesso 29 de outubro de 2018.

BRASIL. PARAMETROS CURRICULARES NACIONAIS: **Introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Secretaria de Educação Fundamental – Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS: **terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental**: língua portuguesa. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CHAROLLES, Michel. Coherence a as aprinciple of interpretability of discourse. Text, 3 (1). 1983, p.71-98.

FÁVERO, Leonor Lopes, KOCH, Ingedore Villaça. **Critérios de textualidade**. *Veredas*, v. 104, p. 17-34, 1985.

_____. Coesão e coerência textuais. 11 ed. São Paulo: Ática, 2009.

FIORIN, José Luiz. ISSN: 1517-7238 1517-7238 v. 7 n° 12 1° sem. 2006 p. 11-25.

YAMAMOTO, Karina. Aluno do ensino médio na escola pública sabe menos que o do fundamental na particular. Reportagem da Uol, São Paulo, de 16 de agosto de 2012. Disponível em: <https://educacao.uol.com.br/noticias/2012/08/16/aluno-da-escola-publica-sai-do-medio-sabendo-menos-que-estudante-do-fundamental-da-particular.htm>.

KOCH, Ingedore Villaça. **O desenvolvimento da Linguística Textual no Brasil**. Documentação em Estudos da Linguística Teórica e Aplicada - D.E.L.T.A. Vol. 15, N.º ESPECIAL, 1999 (165-180).

_____. Linguística Textual: retrospecto e perspectivas. Alfa, São Paulo, 41: 67-78,

1997 67.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Produção Textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MENDES, Maria Celeste de Jesus. Professoras bem-sucedidas saberes e práticas significativas. In: **31ª Reunião Anual da AMPED**. Caxambu-MG, 2008. (GT 04 Didática).

MOTA-ROTH, Desirée. *Produção textual na universidade*. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

RAUPP, Eliane Santos. **Ensino de Língua Portuguesa: uma perspectiva linguística**. Publ. UEPG Ci. Hum., Ci. Soc. Apl., Ling., Letras e Artes, Ponta Grossa, **13** (2) 49-58, dez. 2005.

SARGIS, C. Le processus d'identification des compétences clés: proposition d'un mode opératoire. In: CONGRÈS ASAC-IFSAM, Montréal, 2000.

SILVA, M. O. L. da, OLIVEIRA, S.S., PEREIRA, V. A., LIMA, M. da G. S. B. *Etnografia e pesquisa qualitativa: apontamentos sobre um caminho metodológico de investigação*. Anais do VI Encontro De Pesquisa Em Educação UFPI, G1 ISBN: 978-85-7463-375-6, **Teresina 01 a 03 de dezembro de 2010**.

TOKARNIA, Mariana. **Resultado mostra fragilidade na leitura e escrita, dizem professores**. Reportagem da Agência Brasil.

Disponível em: <http://agenciabrasil.etc.com.br/educacao/noticia/2015-01/resultado-do-enem-mostra-fragilidade-na-leitura-e-na-escrita-dizem>. Acesso em 11 de outubro de 2017.

TRAVAGLIA, L. C. **Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática**. São Paulo: Cortez, 2003.

VAL. Maria Costa. **Redação e Textualidade**. São Paulo. Martins Fontes: 1991.

VIANELLO. Luciana Peixoto. **Apostila de Métodos e Técnicas da Pesquisa**. Ensino a distância\ EaD. Pós-graduação lato sensu da UMA, Belo Horizonte – MG, 2011, p. 05-37.

VIEIRA, Lúta Lerche. *Escrita, para que te quero?* Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, UECE, 2005.

VOLPATO. Gilson Luiz. Como escrever um artigo científico. Anais da Academia Pernambucana de Ciência Agronômica. Vol. 4, p. 97-115. 2007.

A SEMÂNTICA EM TEXTOS BÍBLICOS: UMA ANÁLISE COMPARATIVA

Jorge Adrihan do Nascimento de Moraes

UCP – Universidad Columbia del Paraguay

Assunção – Paraguai.

RESUMO: O presente artigo analisa a Semântica em textos bíblicos das versões *Revisada e Corrigida* e *Nova Versão Internacional*, a partir de uma comparação. A pesquisa emergiu do questionamento de quais entendimentos são possíveis para um leitor da Bíblia, caso a leia em diferentes versões um mesmo texto. Diante disso, teve como objetivo analisar fragmentos bíblicos dos livros de *I Samuel*, *Romanos*, *Apocalipse*, *Jonas* e *Ezequiel*, para identificar as divergências de sentido em textos que são muito utilizados por protestantes. Para isso, expõe o objeto de estudo da Semântica e os conceitos de significado, sentido e referência. Aborda a composição e como foram elaboradas as versões bíblicas em estudo e finaliza com a análise semântica comparativa de textos. O estudo mostra o quanto uma mesma passagem bíblica pode sofrer alteração de sentido, de acordo com a versão bíblica que é utilizada, trazendo problemas de entendimentos por parte dos leitores. Dessa forma, é possível determinar as alterações de sentido, a partir dos vocábulos, conjunções e outros elementos linguísticos que são utilizados. Como arcabouço teórico, utiliza-se Cançado (2015) e Fiorin (2016).

PALAVRAS-CHAVE: Semântica; Sentido; Textos bíblicos; Análise comparativa.

ABSTRACT: This article analyzes the Semantics in Biblical texts of the Revised and Corrected versions and New International Version, from a comparison. The research emerged from the questioning of what understandings are possible for a reader of the Bible, if he read in different versions the same text. In view of this, it aimed to analyze Biblical fragments of the books of I Samuel, Romans, Revelation, Jonah and Ezekiel, to identify the divergences of meaning in texts that are much used by Protestants. For this, it exposes the object of study of semantics and the concepts of meaning, meaning and reference. It covers the composition and how the Bible versions in the study were elaborated and ends with the comparative semantic analysis of texts. The study shows how much the same biblical passage can bear alteration of meaning, according to the biblical version that is used, bringing problems of understanding on the part of the readers. In this way, it is possible to determine the changes of meaning, from the words, conjunctions and other linguistic elements that are used. As a theoretical framework, Cançado (2015) and Fiorin (2016) are used.

KEYWORDS: Semantics; Sense; Biblical texts; Comparative analysis.

1 | INTRODUÇÃO

A bíblia é um dos livros mais vendidos e lidos no mundo todo. Por isso, ao longo dos séculos, seus textos, que foram escritos originalmente em Hebraico, Aramaico e Grego, sofreram diversas traduções, também chamadas de versões, para que pudessem abranger distintas culturas e povos, pois muitos grupos sociais se utilizam das palavras contidas nela como regra de vida. Assim, como também, muitas religiões a usam como fundamento para suas doutrinas. Dessa forma, torna-se de grande importância um estudo semântico dos textos bíblicos.

O estudo utilizará duas versões muito conhecidas pelos protestantes: *Revista e Corrigida*, primeira tradução bíblica para a *Língua Portuguesa*, e *Nova Versão Internacional*, última versão bíblica publicada, que busca facilitar o entendimento dos leitores e trazer os textos mais próximos da linguagem atual.

A pesquisa consiste num estudo comparativo semântico de textos das versões bíblicas: *Revista e Corrigida* e *Nova Versão Internacional*, a partir de fragmentos dos livros de *I Samuel*, *Romanos*, *Apocalipse*, *Jonas* e *Ezequiel*. Busca-se, através da análise, identificar diferenças de sentido que um mesmo texto pode possuir dentro dessas versões. Mostrando, assim, que a semântica pode ser diferente de acordo com a estrutura do texto. Pois, um leitor pode ter contato com um determinado trecho de uma versão e ter um entendimento, por conta dos elementos linguísticos utilizados nele e, outro leitor ter uma compreensão distinta desse mesmo trecho em outra versão bíblica, pois possui outras palavras e termos.

Essas traduções foram escolhidas, pois a *Revista e Corrigida* é a mais conhecida e utilizada nos países de *Língua Portuguesa* e a *Nova Versão Internacional* é a tradução mais recente. Para isso, será utilizada uma seleção de textos bíblicos que possibilitam tal análise. Assim, promove uma observação mais consistente em relação aos efeitos de sentido gerados pelos textos. Dessa forma, não será realizado um estudo diacrônico, mas sincrônico, focalizando nas diferenças linguísticas e semânticas.

Para se realizar um aprofundamento no campo dos sentidos, será analisado o uso dos elementos gramaticais nas versões bíblicas citadas e as diferenças semânticas que acarretam para o leitor.

As pesquisas para a elaboração do trabalho têm sua relevância fundamentada no fato de que a língua é viva, um sistema heterogêneo e cultural. Por isso, irá contribuir para que se possa perceber o quanto um mesmo texto pode trazer diferença de sentido a partir dos vocábulos, conjunções e outros elementos linguísticos que são utilizados.

Portanto, o estudo tem a pretensão de analisar as divergências semânticas em textos bíblicos de livros das versões *Revista e Corrigida*, de João Ferreira de Almeida e *Nova Versão Internacional*, da comissão formada pela Sociedade Bíblica Internacional e Editora Vida.

2 | SEMÂNTICA

A semântica é um ramo da linguística ligada ao sentido de vocábulos e estruturas oracionais, ou seja, “É o estudo do significado [...] a habilidade linguística do ser humano é baseada em um conhecimento específico que o falante tem sobre a língua e a linguagem” (CANÇADO, 2015, p.17). A partir dessa definição, compreende-se que a língua é um conjunto de signos que um falante se utiliza para fazer uso da linguagem, da comunicação. Dessa forma, o ser humano para se comunicar se serve dos elementos linguísticos de seu idioma, dos usos dos signos que poderão transmitir a mensagem desejada. Para isso, é preciso que haja entendimento da gramática, pois ela regulamenta o uso dos signos e o entendimento da linguagem, ou seja, da utilização desse idioma em diferentes contextos.

Chomsky distingue competência de desempenho. A competência linguística é a porção do conhecimento do sistema linguístico do falante que lhe permite produzir o conjunto de sentenças de sua língua [...] O desempenho corresponde ao comportamento linguístico. (FIORIN, 2015, p. 15)

A competência é capacidade que um indivíduo tem de elaborar e organizar as estruturas numa comunicação. Uma criança, por exemplo, por mais que nunca tenha estudado sintaxe, sabe fazer organizações sintáticas, de maneira que transmita o seu pensamento. O desempenho linguístico é a forma como essa competência linguística foi utilizada. Pois, de acordo com a organização, os sentidos podem ser alterados ou até mesmo ficarem vagos, nessa questão entra a semântica, que explora esses sentidos.

A semântica é o ramo da linguística voltado para investigação do significado das sentenças [...] o linguista busca descrever o conhecimento linguístico que o falante tem de sua língua [...], mais especificamente, o semantista busca descrever o conhecimento semântico que o falante tem de sua língua. (CANÇADO, 2015, p.18).

A semântica aborda a relação entre as sentenças, os significados que elas transmitem, de maneira que o uso de certos vocábulos pode trazer sentidos diferentes. Dessa maneira que, um texto quando escrito sempre se utiliza de um sentido por trás, pois o autor transmite suas ideias e seus pensamentos através das palavras. Nessa questão de explorar e examinar os sentidos que um texto pode possuir e transmitir ao leitor, usa-se a *Semântica*.

A frase é uma estrutura linguística caracterizada por relações sintáticas e uma significação [...] Um texto diz mais do que está na sua superfície, pois ele não somente transmite conteúdos explícitos, mas também conteúdos implícitos, marcados no enunciado ou na situação de comunicação. (FIORIN, 2016, p. 36-38).

Ao ler uma frase ou um determinado texto, é preciso compreender que ele não é composto somente por palavras e termos, mas possui um sentido por trás,

caracterizado pelos elementos utilizados nele. Através de uma análise semântica, pode-se retirar de uma escrita a significação que existe nela, por conta da estrutura sintática, dos vocábulos utilizados e da forma como se apresenta.

Um texto é muito mais do que um conjunto de palavras organizadas sintaticamente, mas é a expressão de pensamentos e intenções, que nunca poderão ser verdadeiramente revelados, pois não se sabe o que se passou na mente do autor ao escrevê-lo, mas é possível, através da semântica, desvendar os sentidos que estão por trás dele.

2.1 Significado, Sentido e Referência

A língua é composta de palavras e expressões que são constituídas de significado, ou seja, há um conceito atrelado a cada signo. Esse conceito é denominado significado, chamado de denotação “que é o efeito pelo qual as palavras falam ‘neutramente’” (ILARI, 2016, p.41). Assim, todos os sujeitos de uma determinada língua realizam uma representação mental de cada palavra no mundo.

Para alguns linguistas, o significado é associado a uma noção de referência, ou seja, da ligação entre as expressões linguísticas e o mundo; para outros o significado está atrelado a uma representação mental. (CANÇADO, 2015, p. 27).

Portanto, o sentido de cada palavra ou expressão dependerá da referência mental que o indivíduo realiza dela no mundo, permitindo que possua outros sentidos, denominados de conotação. Pois, uma pessoa pode se utilizar de uma palavra de sua língua para transmitir o pensamento que deseja, a partir da forma como é organizada sintaticamente e do que se pretende.

A conotação é o efeito de sentido pelo qual a escolha de uma determinada palavra ou expressão dá informações sobre o falante, sobre a maneira como ele representa o ouvinte, o assunto e os propósitos da fala em que ambos estão engajados etc. (ILARI, 2016, p.41).

A língua como um sistema de signos permite diversas combinações e construções para que o escritor transmita o que almeja, mas isso não se dá de maneira aleatória, pois serão escolhidos termos para que o leitor compreenda, a partir das referências dos vocábulos no mundo, que podem ser referências a objetos, seres etc. Um exemplo disso é a fala de Jesus em um de seus discursos: “Disse-lhes Jesus: Eu sou o caminho, e a verdade, e a vida. Ninguém vem ao Pai senão por mim”. (BÍBLIA REVISTA E CORRIGIDA, 2001, João 14.6).

Neste trecho, Jesus constrói uma metáfora para exemplificar a importância de sua figura às pessoas. Assim, ao se deparar com este fragmento, automaticamente o leitor fará a sua referência no mundo das palavras *caminho*, *vida* e *verdade*. Um dos conceitos desses vocábulos é, respectivamente: “Faixa de terreno destinada ao trânsito de um para outro ponto” (FERREIRA, 2001, p. 123), “O espaço de tempo que

vai do nascimento à morte; existência” (FERREIRA, 2001, p.711) e “Princípio certo” (FERREIRA, 2001, p.707).

Logo, Jesus quis transmitir que é preciso caminhar pelos seus ensinamentos para que se possa obter uma verdadeira existência e chegar ao ponto que é o Pai e, que não há outro princípio a ser seguido a não ser o dele. Diante disso, cada indivíduo fará referência ao que é um caminho a seu ver, alguns representarão em sua mente um caminho longo, outros um caminho curto e espaçoso, ou seja, o efeito de sentido dependerá da referência mental que o leitor fará de cada expressão ou palavra do texto.

Levando em consideração que Jesus fala isso para Judeus, os quais tinham a nomenclatura de caminho, para a porta do templo, verdade, para o interior, chamado de Lugar Santo, e vida que eles denominavam o Lugar Santíssimo, no qual habitava a presença de Deus. No mesmo instante em que Cristo pronuncia que é o caminho, a verdade e a vida, eles realizaram referência ao templo que utilizavam para adorar a Deus, com o sentido de que só poderiam chegar à vida, ou seja, ao lugar santíssimo, por meio de Jesus. Logo, a referência mental que os Judeus fizeram naquela época, não é a mesma de um leitor contemporâneo.

Compreende-se que para entender o sentido atribuído às palavras, é preciso verificar seu significado, ou seja, seu conceito, e assim cada leitor realizará uma referência delas no mundo, só então se chegará ao entendimento da construção.

3 | A BÍBLIA: VERSÕES NOVA VERSÃO INTERNACIONAL E REVISTA E CORRIGIDA

A bíblia é um livro composto de uma seleção de outros livros que narram a história do povo Judeu, bem como a sua religião. Apresenta, também, uma das maiores religiões contemporâneas, o cristianismo.

Apesar de ser um livro histórico, possui textos poéticos e literários. Muitos grupos sociais e religiosos utilizam-na como regra de vida e com princípios a serem seguidos. Ela é dividida entre antigo e novo testamento, os quais foram escritos em línguas distintas. O antigo testamento foi escrito originalmente em Hebraico e Aramaico, o novo testamento em Grego.

Ao longo dos séculos, seus textos foram sofrendo interpretações para se adequarem aos tempos e serem lidos por diferentes povos. Na *Língua Portuguesa*, a primeira versão feita da bíblia foi a *Revista e Corrigida*, elaborada por João Ferreira de Almeida. Após ela, muitas outras surgiram utilizando palavras e termos que fossem adequados aos tempos específicos. Por isso, atualmente, outra versão bíblica foi feita, com vocábulos dentro da linguagem dos indivíduos contemporâneos, a *Nova Versão Internacional*, elaborada por uma comissão da Editora Vida.

3.1 Revista e Corrigida

A primeira versão bíblica, publicada por João Ferreira de Almeida em 1681, foi e é muito utilizada, principalmente, pelos protestantes. Esse tradutor nasceu em Portugal e primeiro realizou a tradução do Novo Testamento e logo após o Velho Testamento, sendo terminado por volta de 1694 por Jacobus op den Akker, por conta da morte de Almeida.

Em 1681, a primeira edição do Novo Testamento de Almeida finalmente saiu da gráfica. A impressão foi feita em Amsterdã, na Holanda, na tipografia da viúva J. V. Zomeren. O título era este: “O Novo Testamento Isto he o Novo Concerto de Nosso Fiel Senhor e Redemptor Iesu Christo traduzido na Lingua Portuguesa”. (Em: <<http://www.sbb.org.br/a-biblia-sagrada/joao-ferreira-de-almeida/>> Acesso em 19 de novembro de 2019)

Muitas revisões foram feitas nessa versão bíblica e até mesmo hoje outras são feitas pelas editoras, porém mantendo a linguagem culta e erudita feita por Almeida. Por ser uma tradução mais antiga e de um século mais distante, usa muitas palavras e termos bastante cultos e com estruturas sintáticas que não se veem mais atualmente.

Uma das características da RC é a de ser uma tradução de equivalência formal em linguagem erudita. Por esse tipo de equivalência, o tradutor procura reproduzir no texto trazido os aspectos formais do texto na língua no original, isto é, o seu vocabulário, a sua estrutura e os aspectos estilísticos. (BÍBLIA DE ESTUDO PLENITUDE, 2001, p. 2).

Almeida, ao realizar a tradução da bíblia para a *Língua Portuguesa*, procurou manter os aspectos formais das línguas no original. Não somente isso, mas as categorias gramaticais como se encontram nos textos Hebraicos e Gregos da bíblia. Por isso, é comum encontrar uma linguagem bastante culta e diferente do cotidiano do Português atual, já que muitos anos se passaram e a língua se modifica ao longo do tempo.

Nessa tradução, João Ferreira de Almeida procurou manter os efeitos estilísticos das línguas originais, apesar de que “quando se traduz de uma língua para outra, a coerção do material leva à perda dos efeitos estilísticos de expressão que estão presentes no texto produzido na língua de partida” (FIORIN, 2016, p.50). Isso significa que por mais que o autor quisesse manter os efeitos, isso se torna praticamente impossível, pois cada língua possui seus sentidos e expressões que quando são traduzidas perdem sua originalidade, por conta da mudança dos vocábulos.

3.2 Nova Versão Internacional

Com a necessidade do surgimento de uma nova tradução bíblica que se adequasse ao contexto linguístico da sociedade atual, houve o pensamento e o projeto da versão chamada de Nova Versão Internacional. Ela foi elaborada pela Editora Vida e feita por uma comissão de professores, teólogos, linguistas, pastores e missionários que

representam diversas denominações cristãs. Como toda tradução, eles procuraram utilizar palavras e construções mais próximas da realidade atual, porém, mantendo o sentido das línguas no original.

Essa versão das escrituras sofre muitas críticas de estudiosos e teólogos, pois pelo fato de querer se adequar ao vocabulário contemporâneo, muitas passagens bíblicas sofreram mudanças de sentido e ficaram distantes dos textos no original. Mas, o objetivo era justamente esse, a Nova Versão Internacional pretende eliminar a linguagem erudita e arcaica que a *Revista e Corrigida* tem, facilitando a leitura e o entendimento dos textos.

A NVI define-se como uma tradução da Bíblia evangélica, fiel ao original e contemporânea. Não se trata de uma tradução literal do texto bíblico, do tipo palavra por palavra. Não obstante, a NVI não é uma tradução livre nem uma simples paráfrase. Sua fidelidade está no sentido do original mais do que na forma. A NVI não rejeita, porém, a forma do texto original desnecessariamente. Na verdade, o alvo da NVI é comunicar a Palavra de Deus ao leitor moderno com a mesma clareza e impacto que teve o texto bíblico original entre os primeiros leitores. (Em: <<http://www.dc.golgota.org>> Acesso em 19 de novembro de 2018).

Portanto, a *Nova Versão Internacional* possui métodos de tradução diferentes da utilizada por João Ferreira de Almeida, na *Revista e Corrigida*. Não foi feita uma tradução buscando palavras na Língua Portuguesa que fossem sinônimas ou expressões que fossem semelhantes, mas os tradutores da *Nova Versão Internacional* buscaram no original o sentido dos textos e reproduziram isso na *Língua Portuguesa*.

Dessa forma, compreende-se o quão diferente são os termos utilizados em ambas as traduções, não somente pelo século que foram elaboradas, mas pelo modo como os tradutores as organizaram.

4 | A SEMÂNTICA EM TEXTOS DAS VERSÕES NOVA VERSÃO INTERNACIONAL E REVISTA E CORRIGIDA

Sabe-se que quando se realiza a tradução de um texto para outra língua, por mais que se faça uso dos sinônimos e de outros recursos que permitem manter o significado geral do texto, os sentidos nunca serão os mesmos do original, já que mudanças ocorreram. Tratando-se da bíblia, um livro escrito há muitos anos, por muitas pessoas e que sofreu distintas traduções, a semântica será diferente ao ler um mesmo texto em versões distintas. Isso causa ao leitor uma transformação na interpretação do texto, pois de acordo com a construção, o efeito de sentido pode ser diferente.

A primeira razão por que precisamos aprender como interpretar é que, quer deseje, quer não, todo leitor é ao mesmo tempo um intérprete; ou seja, a maioria de nós toma por certo que, enquanto lemos, também entendemos o que lemos. Tendemos, também, a pensar que nosso entendimento é a mesma coisa que a

A partir de trechos bíblicos das versões *Revista e Corrigida* e *Nova Versão Internacional*, um leitor pode obter sentidos diferentes desses mesmos textos, pois foram traduzidos em épocas e momentos distintos da *Língua Portuguesa*. Assim, a semântica será diferente, pois foram utilizadas outras palavras, outras estruturas e construções. Isso acarreta problemas de interpretação, já que o leitor poderá obter entendimentos distintos de acordo com a tradução. Por isso, alguns textos dessas versões foram selecionados, para que pudesse ser feita uma análise do sentido divergente que passam para um leitor.

E sucedeu que, acabando de falar com Saul, a alma de Jônatas se ligou com a alma de Davi; e Jônatas o amou como à sua própria alma. E Saul, naquele dia, o tomou e não lhe permitiu que tornasse para casa de seu pai. E Jônatas e Davi fizeram aliança; porque Jônatas o amava como a sua própria alma. (BÍBLIA REVISTA E CORRIGIDA, 2001, I Samuel 18.1-3).

O presente texto mostra a relação que Jônatas tinha com Davi. Saul, rei de Israel naquele período, era inimigo de Davi e pai de Jônatas. Um indivíduo fazendo a leitura desse texto poderá interpretar que existia uma relação amorosa entre Jônatas e Davi, pois a expressão “ligou com a alma de Davi” pode significar uma relação homoafetiva entre os dois, também pelo uso do termo “aliança”, que ligado ao outro termo pode trazer esse sentido. Todo esse significado também dependerá da referência do leitor. Assim, um sujeito de acordo com o seu contexto de mundo pode interpretar que Davi e Jônatas tiveram uma relação amorosa e por isso Saul não deixou mais Davi voltar. Porém, na *Nova Versão Internacional* essa relação é especificada.

Depois dessa conversa de Davi com Saul, surgiu tão grande amizade entre Jônatas e Davi que Jônatas tornou-se o seu melhor amigo. Daquele dia em diante, Saul manteve Davi consigo e não o deixou voltar à casa de seu pai. E Jônatas fez um acordo de amizade com Davi, pois se tornara o seu melhor amigo. (BÍBLIA NOVA VERSÃO INTERNACIONAL, 2011, I Samuel 18.1-3).

Nessa tradução bíblica mais recente, as expressões não foram utilizadas, especificando, assim, o sentido do texto. Dessa forma, não há como o leitor pensar que Jônatas e Davi tiveram uma relação homoafetiva, pois é utilizada a palavra “amizade”. Se um indivíduo ler esse texto na versão *Revista e Corrigida* poderá compreender uma relação amorosa ou mesmo ficar sem compreender o tipo de aliança que houve entre Jônatas e Davi, causando uma vagueza. Já na *Nova Versão Internacional* entende-se um afeto de amigos. Portanto, todos os termos “aliança” e “amar como a sua própria alma” que causavam vagueza ao texto foram mudados para poder determinar os fatos.

Outro trecho bíblico, muito utilizado pelos protestantes e, que causa transformação de sentido é o de *Romanos*, escrito pelo apóstolo Paulo e que é muito utilizado para falar sobre a salvação do homem e das obras de Deus em favor da humanidade. Em

um dos trechos diz o seguinte: “A saber: se com a tua boca, confessares ao Senhor Jesus e, em teu coração creres que Deus o ressuscitou dos mortos, serás salvo”. (BÍBLIA REVISTA E CORRIGIDA, 2001, Romanos 10.9).

Através do uso da conjunção condicional “se”, um leitor compreende que a salvação somente virá caso haja um pronunciamento por parte dele, mas o texto não diz qual deve ser essa fala, pois só diz a quem deve se confessar. O dicionário da *Língua Portuguesa* apresenta o verbo confessar da seguinte forma:

v.t.d 1.Declarar os pecados;revelar. 2.Declarar (pecados) ao confessor. 3.Ouvir em confissão. T.d.i. 4.Confessar (1 e 2). P. 5. Declarar pecados ao confessor. 6.Reconhecer-se.[conjug.: [confess] ar]. (FERREIRA, 2001, p.174).

Esse verbo pode ser utilizado como transitivo direto, indireto ou mesmo como transitivo direto e indireto. Na construção mencionada, esse termo é transitivo indireto e com o significado de declarar a alguém. Porém, não menciona o que declarar. Já na *Nova Versão Internacional*, há uma determinação de o que confessar: “Se você confessar com a sua boca que Jesus é o Senhor e crer em seu coração que Deus o ressuscitou dos mortos, será salvo.” (BÍBLIA NOVA VERSÃO INTERNACIONAL, 2011, Romanos 10.9).

Nesse texto, há também a conjunção condicional “se”, dando o entendimento de que é preciso realizar algo para obter a salvação, no caso o confessar e também utiliza o verbo com o significado de declarar. No trecho da *Revista e Corrigida*, utilizou-se o verbo confessar como transitivo indireto, indicando que se deve declarar ao Senhor Jesus. Na *Nova Versão Internacional*, utilizou-se o verbo confessar como transitivo direto, a partir da conjunção integrante “que”, a qual inicia uma oração subordinada substantiva objetiva direta, complementando o verbo confessar e determinando que se deve pronunciar que Jesus é o senhor e não pronunciar a ele.

Percebe-se também a informalidade usada na *Nova Versão Internacional*, quando utiliza o pronome “Você” e a *Revista e Corrigida* conjuga os verbos na segunda pessoa do singular, “tu”. Outra característica distinta encontrada nas versões é a expressão “a saber” presente na *Revista e Corrigida* e não na *Nova Versão Internacional*. Essa expressão traz o significado de que as palavras à frente são importantes e o leitor deve prestar atenção nelas. Assim, a retirada feita na *Nova Versão Internacional* não transparece a mesma relevância do texto, como a *Revista e Corrigida*.

No livro de *Romanos*, outro trecho causa divergência: “E não vos conformeis com este mundo, mas transformai-vos pela renovação do vosso entendimento, para que experimenteis qual seja a boa, agradável e perfeita vontade de Deus”. (BÍBLIA REVISTA E CORRIGIDA, 2001, Romanos 12.2).

Nessa passagem, entende-se que para experimentar a vontade de Deus, que é caracterizada como boa, perfeita e agradável, é preciso não aceitar o mundo e se transformar, trazendo um novo entendimento. Todo o efeito de sentido gira em torno da palavra “conformar” que significa: “v.t.d 1. Formar; configurar. 2. Cociliar,

harmonizar. *T.d.i.* 3. Conformar. P. 4. Acomodar-se, resignar-se. [Conjug.: [conform] ar]”. (FERREIRA, 2001, p.174)

Já na *Nova Versão Internacional*, alguns vocábulos não são utilizados: “Não se amoldem ao padrão deste mundo, mas transformem-se pela renovação da sua mente, para que sejam capazes de experimentar e comprovar a boa, agradável e perfeita vontade de Deus”. (BÍBLIA NOVA VERSÃO INTERNACIONAL, 2011, Romanos 12.2).

Nessa versão, o sentido está na palavra “amoldar”, que possui os conceitos: “*v.t.d.* 1. Ajustar(-se) ao molde. 2. Ajustar (-se), adaptar(-se). [Conjug.: [amold]ar]”. (FERREIRA, 2001, p.39).

Quando se lê “conformeis” entende-se que é a mesma coisa que aceitar e, quando se lê “amoldem” compreende-se que é tomar a forma, ser semelhante. O vocábulo “comprovar” não está presente na *Revista e Corrigida*, podendo trazer diferença de sentido para o leitor.

Na *Nova Versão Internacional*, entende-se que as pessoas não podem tomar a forma do padrão do mundo, ou seja, a forma de comportamento, costumes etc. E, que só se torna apto, capaz de experimentar a boa, perfeita e agradável vontade de Deus, quem toma a atitude de não se amoldar e de renovar a mente. Com o uso do vocábulo “comprovar”, o leitor entende que ele irá experimentar e confirmar de que essa vontade é realmente, boa, perfeita e agradável.

Na versão *Revista e Corrigida*, a semântica que traz é não aceitar o mundo, mas não especifica o que do mundo e, o verbo “comprovar” não está presente, o que pode causar uma dúvida ao leitor: será que realmente, depois de cumprir esses passos, irá se confirmar todas essas características da vontade de Deus?

A *Nova Versão Internacional* procurou especificar e determinar os sentidos, para que não acarretem dúvidas ao leitor. Porém, no livro de Apocalipse, ela traz essa especificação de outra forma, com uma pontuação: “e entre os candelabros alguém ‘semelhante a um filho de homem’, com uma veste que chegava aos seus pés e um cinturão de ouro ao redor do peito”. (BÍBLIA NOVA VERSÃO INTERNACIONAL, 2011, Apocalipse 1.13).

O livro de Apocalipse, também chamado de livro das revelações, descreve as visões que o apóstolo João teve do céu e dos acontecimentos futuros. Ele, então, escreve tudo que viu naquele ambiente. No fragmento citado anteriormente, através do uso das aspas no trecho “semelhante a um filho de homem”, a tradução traz o sentido de que não era alguém humano, mas se tratava de um ser parecido com seres humanos, mas sem uma especificação. Isso por conta do vocábulo “semelhante”, que significa algo parecido e o uso das aspas, que através delas o leitor poderá fazer uma referência a Jesus ou não.

Na versão *Revista e Corrigida*, não se utilizam as aspas, mas se realiza a especificação de outra forma: “e, no meio dos sete castiçais, um semelhante ao Filho do Homem, vestido até aos pés de uma veste comprida e cingido pelo peito com um cinto de ouro”. (BÍBLIA REVISTA E CORRIGIDA, Apocalipse 1.13, 2001).

O uso das letras maiúsculas em “Filho” e “Homem” dá o sentido de importância e de que não se trata de alguém comum. Além disso, realizou-se o uso da preposição “do” formada pela contração com o artigo definido masculino, especificando qual seria esse homem, que era Jesus. Essa especificação foi feita através da anáfora.

Chamamos de anafóricas as expressões que se interpretam por referências a outras passagens do mesmo texto [...] A anáfora diz respeito a pessoas e objetos, tempos, lugares, fatos etc. mencionados em outros pontos do mesmo texto; também na função anafórica são úteis os pronomes, o artigo definido, os tempos verbais (particularmente aqueles que indicam tempo relativo), e os advérbios. (ILARI, 2013, p.55-56).

A versão *Revista e Corrigida* utilizou o artigo definido masculino para especificar e fazer referência a qual seria esse homem, que já havia sido mencionado no texto. Assim, o leitor poderá compreender a qual homem o fragmento se refere.

Percebe-se que essa versão possui mais elementos gramaticais para que o leitor entenda qual seria o ser mencionado. Utilizou-se o artigo, as letras maiúsculas, enquanto que na *Nova Versão Internacional*, somente foram utilizadas as aspas e não especifica através de um artigo, o que pode causar o entendimento ao leitor de que esse homem não era Jesus.

E Deus viu as obras deles, como se converteram do seu mal caminho; e Deus se arrependeu do mal que tinha dito lhes faria e não o fez. Mas desgostou-se Jonas extremamente disso e ficou todo ressentido. (BÍBLIA REVISTA E CORRIGIDA, 2001, Jonas 3.10 – 4.1).

O presente texto mostra o momento no qual Deus vê o arrependimento, através das palavras anunciadas pelo profeta Jonas ao povo de Nínive, capital da Assíria, e resolve não mais destruir as pessoas que ali viviam. O profeta não gosta dessa atitude, pois queria que Deus as destruísse, por serem inimigas de Israel.

Nessa versão, a semântica que traz é que eles estavam em uma prática equivocada e Deus vendo que se arreponderam dela, desistiu de destruí-los como disse que faria. E, Jonas ficou numa atitude de não gostar da decisão de Deus. Nesse fragmento, três expressões são importantes destacar: “dito lhes faria e não o fez”, “desgostou-se” e “Ressentido”. Pois, na *Nova Versão Internacional* esses termos não são utilizados.

Tendo em vista o que eles fizeram e como abandonaram os seus maus caminhos, Deus se arrependeu e não os destruiu como tinha ameaçado. Jonas, porém, ficou profundamente descontente com isso e enfureceu-se. (BÍBLIA NOVA VERSÃO INTERNACIONAL, 2001, Jonas 3.10 – 4.1).

Algumas atitudes são especificadas e intensificadas nessa versão. O uso do plural em “maus caminhos” traz o sentido de que de que o povo de Nínive estava não só cometendo uma prática equivocada, mas muitas.

As divergências se encontram nos termos “destruiu”, “ameaçado”, “descontente”

e “enfureceu-se”. Na versão *Revista e Corrigida*, não é descrito o que Deus faria com o povo, já na *Nova Versão Internacional*, a ação é determinada, pois utiliza-se o verbo destruir. O texto caracteriza as palavras de Deus como ameaçadoras, dessa forma mostra um Deus que é capaz de ameaçar o homem. A *Revista e Corrigida* não caracteriza a atitude de Deus, deixando isso a cargo do leitor, que poderá realizar uma inferência ou não.

Outros termos que intensificam, agora em relação à postura de Jonas, são eles: “descontente” e “enfureceu-se”. A *Revista e Corrigida* cita que Jonas desgostou-se e ficou ressentido. Descontente e Desgostou-se são sinônimos, porém não expressam o mesmo sentido, já que não existem sinônimos perfeitos.

Segundo Cruse (1986), é impossível se falar em sinônimos perfeitos; só faz sentido se falar em sinonímia gradual, ou seja, as palavras, mesmo consideradas sinônimas, sempre sofrem um tipo de especialização de sentido ou de uso. (CANÇADO, 2015, p. 48).

O mesmo ocorre com as expressões “ressentido” e “enfureceu-se”, pois há uma intensificação na postura de Jonas. O termo “ressentido” denota uma tristeza e mágoa de Jonas, mas não determina que ele tenha tomado alguma postura, como o verbo enfurecer especifica. Dessa forma, enfurecer denota uma posição mais extrema de Jonas em relação à atitude tomada por Deus. Logo, Percebe-se que a *Nova Versão Internacional* exacerba as ações de Jonas.

No livro de Ezequiel também é encontrado um fragmento, que pode trazer compreensões diferentes para o leitor:

Veio sobre mim a mão do Senhor; e o Senhor me levou em espírito, e me pôs no meio de um vale que estava cheio de ossos, e me faz andar ao redor deles; e eis que eram mui numerosos sobre a face do vale e estavam sequíssimos [...] Assim diz o Senhor Jeová a estes ossos: Eis que farei entrar em vós o espírito, e vivereis. (BÍBLIA REVISTA E CORRIGIDA, 2001, Ezequiel 37. 1 -5).

Ezequiel, profeta de Israel no tempo em que eles estavam sendo cativos de Babilônia, recebeu uma visão de Deus e relatou-a. Essa mesma descrição possui palavras e expressões diferentes na *Nova versão Internacional*, podendo causar problemas de sentido ao leitor.

A mão do Senhor estava sobre mim, e por seu espírito ele me levou a um vale cheio de ossos. Ele me levou de um lado para o outro, e pude ver que era enorme o número de ossos no vale, e que os ossos estavam muito secos. Assim diz o soberano, o Senhor, a estes ossos: Farei um espírito entrar em vocês, e vocês terão vida. (BÍBLIA NOVA VERSÃO INTERNACIONAL, 2001, Ezequiel 37. 1-5).

A primeira divergência está nos trechos: “e me faz andar ao redor deles” e “Ele me levou de um lado para o outro”. Andar ao redor e de um lado para o outro não são a mesma coisa. Quando a *Revista e Corrigida* diz que o profeta andou ao redor, o leitor compreende que ele observava dando voltas pelos ossos, os quais estavam no meio,

participando ativamente da visão e vivendo tudo aquilo que descreve.

Na *Nova Versão Internacional*, entende-se que o profeta pode ter caminhado entre os ossos, já que andou de um lado para o outro, mas não que ele tenha vivenciado toda a situação. É como se o personagem andou, mas não participou de tudo, somente observou.

Outro problema semântico ocorre por conta do uso dos elementos gramaticais em: “Farei entrar em vós o espírito, e vivereis” e “Farei um espírito entrar em vocês, e vocês terão vida”. Na *Revista e Corrigida*, utiliza-se o artigo definido masculino para especificar o espírito que, através de uma anáfora, o leitor pode diagnosticar que esse espírito é o de Deus. Já na *Nova Versão Internacional*, não foi utilizado o artigo definido, mas indefinido, causando uma indeterminação de qual espírito seria esse.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante das análises feitas e da pesquisa, compreende-se que um mesmo texto lido em versões diferentes da bíblia pode trazer sentidos não tão semelhantes para o leitor, isso por conta dos elementos gramaticais utilizados e das construções sintáticas elaboradas.

Essa divergência fica ainda mais evidente quando se realiza um estudo comparativo de textos, de forma que se encontram diferentes maneiras de abordar um mesmo assunto, utilizando distintas palavras e unidades linguísticas, mas que podem trazer conflitos na hora da interpretação do leitor.

A semântica como o estudo dos sentidos deve ser levada em consideração em textos bíblicos tão lidos por grupos sociais há séculos. A má interpretação leva à reprodução e entendimento distintos de um mesmo texto. Apesar de a bíblia possuir muitas linguagens conotativas, o leitor sempre irá encarar os fragmentos, de acordo com sua vivência e conhecimento de mundo. Por isso, todos os elementos utilizados em um texto são importantes em seu sentido.

A versão *Revista e Corrigida* utiliza uma linguagem culta, formal e diferente das estruturas encontradas hoje na *Língua Portuguesa*. Isso porque foi elaborada no século VII e, por mais que tenha sofrido revisões ao longo do tempo, seus textos causam ao leitor um distanciamento dos acontecimentos descritos e deixam as descrições longe da realidade atual, trazendo cansaço na leitura e interpretação.

A *Nova Versão Internacional* realiza construções contemporâneas do Português, com uma linguagem culta, porém simples e em alguns textos usando a informalidade, o que causa uma proximidade do leitor com os fatos mencionados, tornando a leitura mais fácil e prazerosa. Nessa versão, o leitor possui palavras e termos que são utilizados atualmente, sendo diferente da *Revista e Corrigida*.

Portanto, ao longo da pesquisa e das análises semânticas, percebeu-se que um mesmo leitor poderá obter sentidos diferentes de um mesmo texto bíblico, de

acordo com a versão que for utilizada, isso por conta das divergências semânticas encontradas em alguns trechos bíblicos e que podem causar conflitos no entendimento das situações descritas.

Portanto, pastores, professores de teologia e outras pessoas ligadas ao meio religioso protestante devem ter cautela ao escolher uma versão bíblica para utilizar em seus sermões e estudos bíblicos, pois dependendo de qual for a tradução escolhida, levarão entendimentos distintos para os ouvintes.

REFERÊNCIAS

BÍBLIA, Português. **Bíblia Sagrada**. Tradução de João Ferreira de Almeida. São Paulo: Sociedade Bíblica do Brasil, 2001.

BÍBLIA, Português. **Bíblia Sagrada NVI**. Tradução de uma comissão formada por Luiz Alberto Teixeira Sayão. São Paulo: Editora Vida, 2011.

BÍBLIA, Português. **Bíblia de Estudo Plenitude**. Tradução de João Ferreira de Almeida. São Paulo: Sociedade Bíblica do Brasil, 2001.

CANÇADO, Márcia. **Manual de Semântica**. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2015.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **O Minidicionário da Língua Portuguesa**. 4ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

FIORIN, José Luiz. **Introdução à Linguística: Objetos Teóricos**. 6 ed. São Paulo: Contexto, 2016.

_____. **Introdução à Linguística: Princípios de Análise**. 5 ed. São Paulo: Contexto, 2016.

_____. **Elementos de Análise do Discurso**. 15 ed. São Paulo: Contexto, 2016.

_____. **Argumentação**. São Paulo: Contexto, 2016.

GOLGOTA. Disponível em: <<http://www.dc.golgota.org/nvi/nvi.html#14>>. Acesso em: 19 de Novembro de 2018 às 15h30m.

GONÇALVES; VIEIRA. **Métodos de Exegese e Hermenêutica bíblica**. 22 ed. Paraná: Centro Universitário de Maringá, 2014.

ILARI, Rodolfo. **Introdução à Semântica – brincando com a gramática**. 8 ed. São Paulo: Contexto, 2013.

SOCIEDADE BÍBLICA DO BRASIL. Disponível em: <http://www.sbb.org.br/a-biblia-sagrada/joao-ferreira-de-almeida/>. Acesso em: 19 de Novembro de 2018 às 13h40m.

STUART, Douglas; FEE, Gordon D. **Manual de Exegese Bíblica – Antigo e Novo Testamento**. São Paulo: Vida Nova, 2008.

O FENÔMENO SEMÂNTICO DA POLISSEMIA ABORDADO POR UM LIVRO DIDÁTICO DO 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Livia Oliveira Biscotto

Universidade Estadual de Montes Claros -
Unimontes

Montes Claros – Minas Gerais

Maria Cristina Ruas de Abreu Maia

Universidade Estadual de Montes Claros -
Unimontes

Montes Claros – Minas Gerais

Maria Rita Francisca Lima

Universidade Estadual de Montes Claros -
Unimontes

Montes Claros – Minas Gerais

RESUMO: O trabalho é o resultado de uma pesquisa que propõe analisar a abordagem da polissemia no material didático do 9º ano do Ensino Fundamental. O objetivo geral é descrever a maneira como a polissemia é tratada em um livro didático destinado a esse nível de ensino. Os objetivos específicos são: conceituar o fenômeno semântico de polissemia; analisar o que os documentos norteadores do ensino de Língua Portuguesa - mais especificamente a Base Nacional Curricular Comum (2016) e o Currículo Básico Comum de Minas Gerais (2014), propõem a respeito do ensino da polissemia no Ensino Fundamental II; observar o modo como esse fenômeno semântico é explorado no livro didático; e averiguar se há coerência entre o que é proposto pelos documentos e a maneira como

a polissemia é abordada pelo livro didático. Para compor o *corpus* de análise, foi escolhido o livro da coleção Português Linguagens, escrito por William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães, destinado a alunos do 9º ano do Ensino Fundamental. Teoricamente, a pesquisa se baseia nos estudos de Cançado (2008), Perini (2005) e Pietroforte e Lopes (2002). Os resultados da investigação evidenciaram que a correspondência entre o que os documentos propõem que seja trabalhado sobre a polissemia no Ensino Fundamental e o que é efetivamente abordado pelo livro didático é apenas parcial. As divergências encontradas estão relacionadas principalmente aos gêneros textuais, posto que, ao abordarem o trabalho com a polissemia, os documentos citam gêneros que não são contemplados pelo material didático.

PALAVRAS-CHAVE: Polissemia. Livro didático. Ensino Fundamental.

1 | INTRODUÇÃO

O presente trabalho buscou fazer uma investigação a respeito de como é tratada a polissemia no material didático do ano final do Ensino Fundamental. O livro escolhido para compor o *corpus* de análise pertence à coleção Português Linguagens, escrito por William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães,

destinado a alunos do 9º ano do Ensino Fundamental. O livro foi escolhido por ser recomendado pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), do Ministério da Educação, e por ser adotado em diversas escolas públicas. A versão utilizada é a mais recente, recomendada para os anos de 2017, 2018 e 2019. Os pressupostos teóricos que fundamentam a investigação estão nos estudos de Cançado (2008), Perini (2005) e Pietroforte e Lopes (2002).

Objetiva-se observar a maneira como a polissemia é tratada no livro didático escolhido. Especificamente, pretende-se:

(i) conceituar a polissemia dentre os tipos de ambiguidade, de acordo com as definições disponíveis no referencial teórico;

(ii) analisar o que os documentos que norteiam o ensino de Língua Portuguesa (mais especificamente, a Base Nacional Curricular Comum (BNCC) e o Currículo Básico Comum (CBC) do Estado de Minas Gerais) propõem a respeito do ensino da polissemia no Ensino Fundamental II;

(iii) observar o modo como esse fenômeno semântico é explicado e explorado nos exercícios apresentados pelo livro didático escolhido;

(iv) averiguar se há coerência entre o que é proposto pelos documentos e a maneira como a polissemia é abordada, na prática, pelo material.

Sobre a Base Nacional Comum Curricular, é pertinente esclarecer que ela foi publicada em 2014 e instituída pelo Presidente do Conselho Nacional de Educação através da Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017. Segundo a resolução, as instituições e materiais didáticos já podem adequar-se às orientações da BNCC, uma vez que sua implementação total, de acordo com o documento, deve ser efetivada de modo preferencial até 2019 e obrigatoriamente até o início de 2020.

2 | FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O fenômeno da polissemia é parte importante das línguas humanas. Conforme Pietroforte e Lopes (2002, p. 132), a “língua humana é polissêmica, pois os signos, tendo um caráter arbitrário e ganhando seu valor nas relações com os outros signos, sofrem alterações de significado em cada contexto”. Também sobre a relevância desse recurso, Perini defende que a polissemia é

[...] uma propriedade fundamental das línguas humanas, que sem ela não poderiam funcionar eficientemente. Seria impraticável dar um nome separado a cada “coisa”, incluindo aquelas que nunca vimos. [...] A polissemia confere às línguas humanas a flexibilidade de que elas precisam para exprimirem todos os inumeráveis aspectos da realidade. Consequentemente, a maioria das palavras são polissêmicas em algum grau (PERINI, 2005, p. 251).

Sendo assim, pode-se inferir que é errôneo interpretar a polissemia como uma “exceção” na língua, ou seja, como um fenômeno que ocorre em um reduzido número

de palavras. Apesar disso, como afirma Perini, trata-se de um fenômeno gradual, o que quer dizer que algumas palavras se destacam por apresentarem um maior e mais perceptível nível e de polissemia. A essas palavras, chamamos de polissêmicas.

A polissemia, assim como a homonímia, é tratada nos livros de semântica como um tipo de ambiguidade. De forma geral, ambiguidade ocorre quando, por alguma razão, a uma frase ou a uma palavra pode se atribuir mais de um sentido. Cançado (2008) lista diversos tipos de ambiguidade, como a lexical, a sintática, a de escopo, a semântica, a relacionada a papéis temáticos e ainda as que são construídas com gerúndios ou com preposições. A polissemia enquadra-se na ambiguidade lexical, que é o tipo de ambiguidade no qual o duplo sentido é construído no nível da palavra, do item lexical, independentemente de fatores como a organização da frase, por exemplo.

A polissemia, no entanto, não é o único tipo de ambiguidade lexical, há também outro fenômeno que se insere nessa categoria - a homonímia. Com relação à distinção entre elas, é possível afirmar a linha que separa os dois fenômenos semânticos é tênue. Perini, sobre essa questão, informa que “é um dilema que até hoje não recebeu solução satisfatória. A saída tradicional envolve um conjunto heterogêneo de critérios” (PERINI, 2005, p. 250). Dentre esses critérios, estão o critério das classes de palavras e o critério da proximidade do sentido.

O critério que leva em consideração as classes de palavras a que os termos pertencem é bem claro, uma vez que, se uma palavra puder ser interpretada como pertencente ora a uma categoria gramatical, ora a outra, trata-se de um caso de homonímia. Para exemplificar, podemos pensar nas palavras “lava” (que pode ser substantivo se estiver se referindo ao magma, isto é, à lava dos vulcões, mas também pode ser uma o verbo “lavar” conjugado na terceira pessoa do singular do tempo presente do modo indicativo) e “verão” (que pode ser um substantivo quando se refere à estação do ano, mas também pode ser o verbo “ver” na terceira pessoa do plural do futuro do presente do modo indicativo).

Com relação ao sentido, Cançado afirma que “Palavras polissêmicas serão listadas como tendo uma mesma entrada lexical, com algumas características diferentes; as palavras homônimas terão duas (ou mais) entradas lexicais.” (CANÇADO, 2008, p. 64). Isso significa que as palavras cujos sentidos pertencerem a um mesmo campo semântico ou compartilharem nuances de sentido serão polissêmicas, já palavras cujos possíveis sentidos pertencerem a campos semânticos diferentes, isto é, quando os sentidos forem distantes, serão palavras homônimas.

Em casos como “balão”, se pensarmos em balão usado para decoração de festa infantil e em balão que sobe com ar quente para transportar pessoas, trata-se de um caso de polissemia, pois, apesar de os objetos serem diferentes, seus sentidos têm relação entre si, pois o formato é parecido e ambos envolvem ar. Já no caso de “carteira”, se pensarmos na carteira onde se guarda dinheiro e na carteira onde se senta em uma escola, os sentidos são muito distantes, o que caracteriza um caso de homonímia.

No entanto, essa definição é problemática, visto que nem sempre a diferença é tão evidente. A esse respeito, Perini questiona: “[...] que fazer nos muitíssimos casos intermediários? Como distinguir com segurança uma diferença semântica ‘grande’ de uma ‘pequena’?” (PERINI, 2005, p. 251). Um caso dúbio é, por exemplo, o caso de “teto”, que tanto pode se referir a uma construção, como em “teto de uma casa” quanto pode se referir a limite, no caso de “teto de gastos”. Entre os dois sentidos, há uma distância considerável, embora não se possa dizer que são totalmente desvinculados.

Tendo em vista essas considerações, concordamos com Cançado quando ela afirma que “[...] distinguir polissemia de homonímia não é uma tarefa banal.” (CANÇADO, 2008, p. 65). Apesar da dificuldade para delimitar essas fronteiras, diante da necessidade de identificar as ocorrências em que o material didático aborda o fenômeno da polissemia, utilizamos os critérios apresentados para excluir os outros casos de ambiguidade.

3 | METODOLOGIA

A pesquisa foi documental, pois foi feita análise de documentos (do BNCC ou do CBC) e também do livro didático. Quanto aos objetivos, foi descritiva, uma vez que o objetivo foi fazer uma descrição da maneira como a polissemia era abordada no livro didático e, com relação à análise de dados, foi qualiquantitativa. O *corpus* é um livro didático da coleção Português Linguagens, escrito por William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães. A versão utilizada foi a 9ª edição, do ano de 2015.

4 | ANÁLISE DOS DOCUMENTOS

No Currículo Básico Comum de Língua Portuguesa do estado de Minas Gerais, o termo ‘polissemia’ quase não aparece, sendo mais frequente o emprego da expressão genérica ‘ambiguidade’. A questão da ambiguidade é listada dentro do Eixo I – Produção e Compreensão de textos, no quarto item, que aborta “seleção lexical e efeitos de sentido” (CBC, 2014, p. 31). O documento aborda a questão da ambiguidade dentro do gênero notícia, pois, dentre os itens a serem observados durante o estudo desse gênero, enumera “Voz do verbo: Ativa e passiva; Ambiguidade de sentido; Pronomes oblíquos átonos como elemento coesivo; Adjetivo” (CBC, 2014, p. 72).

O CBC menciona também o uso da ambiguidade no contexto dos textos literários, como se pode ver no trecho: “[...] porque joga com a ambiguidade e com a subjetividade, a literatura estabelece um pacto específico de leitura, em que a materialidade da palavra se torna fonte virtual de sentidos: [...] a desconstrução da palavra, a reinvenção de sentidos” (CBC, 2014, p. 16). Além dessas ocorrências, o documento aborda a temática ao mencionar as competências que devem ser desenvolvidas no âmbito da

produção de texto:

Como produtores, é imperioso que relacionemos ideias pertinentes e suficientes para a expressão do tema e que apontemos a relevância maior ou menor das informações de modo que o destinatário possa construir a coerência do texto. Mas também que brinquemos com as palavras e saibamos tirar partido da negociação dos sentidos – das ambiguidades, das metáforas, dos neologismos, de pressupostos e subentendidos (CBC, 2014, p. 21).

A palavra ‘polissemia’, no entanto, é citada uma única vez, entre os conteúdos que o documento lista como aqueles que devem ser trabalhados no contexto do gênero propaganda, visto que, ao abordar esse gênero, cita “Polissemia e ambiguidade lexical, estrutural e contextual, metáforas, metonímias” (CBC, 2014, p. 78).

A Base Nacional Curricular Comum, por sua vez, diferentemente do CBC, ao abordar os conteúdos que devem ser trabalhados no 8º e no 9º anos do Ensino Fundamental, refere-se à ambiguidade nos textos multimodais, como é possível perceber no fragmento: “Inferir e justificar, em textos multissemióticos – tirinhas, charges, memes, gifs etc. – o efeito de humor, ironia e/ou crítica pelo uso ambíguo de palavras, expressões, ou imagens ambíguas, de clichês” (BRASIL, p. 139).

Por outro lado, assim como no CBC, o termo ‘polissemia’ só aparece uma vez, dentro do Eixo da Análise Linguística/Semiótica, na área de semântica, que apresenta como competências a serem desenvolvidas nessa etapa de escolaridade “Conhecer e perceber os efeitos de sentido nos textos decorrentes de fenômenos léxico-semânticos, tais como aumentativo/diminutivo; sinonímia/antonímia; polissemia ou homonímia [...]” (BRASIL, 2017, p. 81).

É possível perceber, através da observação de como a questão da ambiguidade e da polissemia aparecem nesses documentos, que o trabalho com esses fenômenos linguísticos é importante para a compreensão dos efeitos de sentido e para capacitar os alunos a compreenderem o funcionamento desse recurso. Embora o termo ‘polissemia’ não seja recorrente na BNCC e no CBC, entende-se que esse fenômeno esteja englobado na expressão genérica ‘ambiguidade’, que é citada mais vezes, assim, pode-se concluir que é necessário que se aborde a polissemia em diversos gêneros, como em notícias, propagandas, tirinhas, charges e gêneros literários.

5 | ANÁLISE DO LIVRO DIDÁTICO

O livro Português Linguagens – 9º ano do Ensino Fundamental não emprega, nem sequer uma vez, o termo ‘polissemia’. Isso não significa que esse fenômeno linguístico não tenha sido abordado, porém os autores optam por se referir a ele como ‘ambiguidade’.

A primeira abordagem da polissemia ocorre nos exercícios propostos na página 47, referentes à crônica apresentada nas páginas 45 e 46, como se observa nas

figuras:

Perfis de redes sociais são retratos ideais de nós mesmos

Desde as priscas eras do Orkut, em minhas perambulações pelas redes sociais, noto do fenômeno. Entro no perfil de uma moça e começo a olhar suas fotos: encontro-a ali, ainda criança, vestida de odalisca num Carnaval já amarelado do século 20, vejo com seu cachorro, numa praia, recentemente; com uma turma na piscina de um sítio, no final da adolescência; numa 3x4 com o namorado, espremida na mesma cabine, talvez numa viagem à Europa. [...]

(Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/colunas/antonioprata/1114664-perfis-de-redes-sociais-sao-retratos-ideais-de-nos-mesmos.shtml>. In: CEREJA; MAGALHÃES, 2015, p. 45).

Figura 1 – Fragmento do texto da página 45

2. No primeiro parágrafo, o narrador refere-se a uma foto de um “Carnaval já amarelado do século XX”. Qual é o sentido da palavra amarelado no contexto?

(CEREJA; MAGALHÃES, 2015, p. 47)

Figura 2 – Exercício da página 47

No caso, a questão proposta tem como foco o significado da palavra “amarelado”, que é uma palavra polissêmica. Embora seu sentido principal seja o sentido de “ser de cor amarela”, no contexto foi utilizada para qualificar o Carnaval do século passado, isto é, foi empregado com o sentido de algo antigo. É importante salientar que esses dois sentidos têm relação entre si, porque é possível inferir que o caráter de envelhecido envolve o processo de amarelamento, uma vez que papeis, assim como fotografias, tornam-se amareladas com o passar do tempo.

Na segunda vez em que a polissemia é aparece no livro didático, ela é abordada no gênero propaganda, mais especificamente em um anúncio de carro, como se pode observar a partir das figuras a seguir:



[Na vida, você precisa de força para chegar cada vez mais longe. E de elegância, para chegar em grande estilo.]

Figura 5 – Texto da página 88

4. O enunciado principal apresenta certa ambiguidade.

- a) Que sentido tem o enunciado, se não levamos em conta a imagem do anúncio?
- b) Que novo sentido passa a ter o anúncio quando cruzamos a linguagem verbal com a linguagem não verbal?
- c) Além do argumento da força do produto anunciado, que outros argumentos são utilizados para convencer o consumidor a adquirir o produto?

(CEREJA; MAGALHÃES, 2015, p. 89)

Figura 6 – Exercício da página 89

Nesse caso, a ambiguidade encontra-se na expressão “chegar cada vez mais longe”, pois o verbo “chegar” tem mais de um sentido. O usual, o sentido normalmente atribuído para esse verbo nessa expressão, alcançar objetivos cada vez mais altos, o que remete à ideia de progresso e de superação, de forma ampla. No entanto, ao analisar a linguagem não-verbal do anúncio publicitário, a imagem do carro nos remete ao sentido geográfico de atingir, como atingir um destino pretendido, um ponto no espaço. É possível depreender que se trata de uma polissemia devido ao fato de que os dois sentidos de certa forma são próximos, uma vez que ambos remetem ao sentido de alcançar/atingir, a diferença é apenas que um dos sentidos é restrito a questão de localização, ao aspecto geográfico, e o outro é mais amplo, sendo utilizado em outros contextos, como nas expressões “chegar ao topo da carreira”, “chegar à meta de peso pretendida”, entre outros.

A terceira vez em que o fenômeno linguístico da polissemia é trabalhada no livro envolve, mais uma vez, o gênero anúncio publicitário.



Figura 3 – Anúncio da página 54

1. Na parte superior do anúncio, lemos o enunciado: “Já que não é certo beber durante as refeições, sirva pratos que já dão água na boca”.

- a) Qual relação existe entre a imagem do anúncio e esse enunciado?
- b) Explique o duplo sentido da expressão água na boca.

(CEREJA, MAGALHÃES, 2015, p. 4).

Figura 4 – Exercício da página 54

Na letra b) dessa questão, os autores apresentam um caso de expressão ambígua, que é “água na boca”, que, por um lado, pode ter o significado literal de levar água até a boca ou pode remeter à salivação. Nesse caso, o anúncio quis explorar

essa dupla possibilidade de sentidos, sugerindo que o produto anunciado é gostoso o suficiente para que as pessoas salivem. Pode-se depreender que se trata de uma expressão polissêmica, uma vez que os dois sentidos (que estão relacionados à água e à saliva) são relacionados, pois fazem referência a líquidos.

Na página 104, há uma piada que brinca com os sentidos das expressões ‘idioma’ e ‘língua’, como se observa na figura:

- O idioma francês é o mais interessante e útil – dizia uma.
A outra:
Qual nada, Acho que é o idioma inglês.
Uma outra:
-Mas que vem a ser idioma?
-Idioma quer dizer língua.
-É?! Então fiquem sabendo que eu gosto muito é de idioma de vaca com batatas.

(BUCHWEITZ, Donaldo, (Org.) *Piadas para você morrer de rir*. Belo Horizonte: Leitura, 2001, p. 180.)

Figura 7 – Texto da página 104

1. Observe o emprego da palavra **idioma** na anedota.

a) O significado dado a essa palavra no 6º parágrafo é aplicável a quais ocorrências dela no texto? Por que?

(CEREJA; MAGALHÃES, 2015, p. 104, grifo no original).

Figura 8 – Exercício da página 104

O humor da piada é gerado pelo fato de a palavra ‘língua’ ser polissêmica, podendo ter o sentido de língua como parte do corpo ou de língua como idioma (é possível afirmar que se trata de polissemia pelo fato de os dois sentidos estarem, em alguma medida, relacionados, é através da língua/parte do corpo que se fala a língua/idioma). A personagem que faz um uso inadequado da palavra ‘idioma’, porém, não percebe que esta palavra não apresenta a mesma propriedade polissêmica que ‘língua’.

Posteriormente, a polissemia é trabalhada mais uma vez dentro do gênero crônica, como se pode observar:

Psicopata no trânsito

[...] -É isso aí – e David o olhou, penalizado – Estou pensando também no senhor, se aborrecendo por minha causa, perdendo tempo comigo numa noite de sábado, vai ver até que estava de folga hoje...
-Pois então? – reanimado, o guarda farejou um entendimento: - Se o senhor quisesse, a gente podia dar um jeito... O senhor sabe, com boa vontade, tudo se arranja.

(SABINO, Fernando. *A falta que ela me faz*. Rio de Janeiro: Record, 1995, p. 94 In: CEREJA; MAGALHÃES, 2015, p. 205)

Figura 9 – Fragmento do texto da página 205

2. No trecho “o guarda farejou um entendimento”, foi empregado o verbo **farejar**.

- a) A quem normalmente esse verbo é atribuído.
- b) Por que, nesse trecho, o verbo é atribuído ao policial?

(CEREJA; MAGALHÃES, 2015, p. 207)

Figura 10 – Exercício da página 207

Nesse caso, a questão aborda dois sentidos do verbo “farejar”. Na letra a), a pergunta remete a cachorro, que é o ser a quem esse verbo é usualmente atribuído. Associado a cachorro, o sentido desse verbo é o de cheirar, remete ao olfato. Contudo, a letra b) chama a atenção para o fato de que esse verbo, no texto, foi atribuído ao guarda, o que dá ao verbo a um novo sentido, uma vez que, no contexto, o policial não estava “cheirando um entendimento”, mas sim estava procurando, estava buscando um consenso. Apesar da aparente distância entre esses sentidos, é válido postular a existência de uma relação polissêmica porque o cachorro, ao farejar, emprega o olfato com o objetivo de procurar algo. Logo, no sentido em que aparece no texto, apesar de dar mais a ideia de cheirar, o verbo farejar remete também a uma busca, então os significados são, em certa medida, próximos.

A última vez em que a polissemia é abordada é, outra vez, no gênero crônica, conforme demonstram as figuras:

No trânsito, a ciranda das crianças

[...] As crianças executam uma ciranda em meio aos carros, correndo agarradas às caixinhas. Os que se aproximam, dentro dos veículos, mantêm os vidros fechados. Defesa paulistana. O vidro fechado isola o motorista do mundo.

(BRANDÃO, Ignácio de Loyola, *Calcinhas Secretas*. São Paulo: Ática, 203, p. 76-78 In: CEREJA; MAGALHÃES, 2015, p. 245)

Figura 11 – Fragmento do texto da página 245

8. A palavra **ciranda** tem mais de um sentido. Veja alguns deles:

Ciranda: movimentação, agitação, roda, dança de roda infantil.

- a) Que sentido essa palavra assume no título quando se considera o trabalho cotidiano e incansável das crianças?

(CEREJA; MAGALHÃES, 2015, p. 247, grifo no original)

Figura 12 – Exercício da página 247

A partir desse exercício, os autores propõem que os alunos reflitam sobre os diferentes sentidos que podem ser atribuídos à palavra “ciranda”. No contexto da crônica, que aborda a realidade do trabalho infantil, essa palavra ganha um tom irônico,

pois, em vez de significar uma brincadeira, uma dança de roda, na verdade remete à agitação da rotina de trabalho das crianças. No entanto, é possível verificar que há uma relação, uma vez que ambos os sentidos estão relacionados a movimento.

Diante dessas ocorrências de exercícios sobre polissemia, uma análise qualitativa sobre os gêneros abordados no CBC e na BNCC pode ser evidenciada através do diagrama a seguir:



Figura 13: Diagrama da relação entre os gêneros abordados pelos documentos e pelo livro didático.

Fonte: Elaborado pelas autoras.

É possível constatar, portanto, que houve uma correspondência parcial entre os gêneros abordados pelos documentos e os gêneros do livro didático, uma vez que o livro didático aborda os gêneros literários (o que condiz com o que é proposto pelo BNCC) e gêneros publicitários (o que é compatível com o que é sugerido pelo CBC) e ainda um gênero que não é citado em nenhum dos documentos, que é a piada. Por outro lado, deixa de trabalhar gêneros multissemióticos como tirinhas e charges (que são recomendados pela BNCC) e também gêneros jornalísticos como notícias e reportagens (que são mencionados pelo CBC como relevantes no ensino da polissemia).

A análise quantitativa, por sua vez, permite que classifiquemos os exercícios que abordam o fenômeno da polissemia nos três gêneros que apareceram no livro didático, que são a crônica (gênero literário), a propaganda (gênero publicitário) e a piada, conforme o gráfico a seguir:

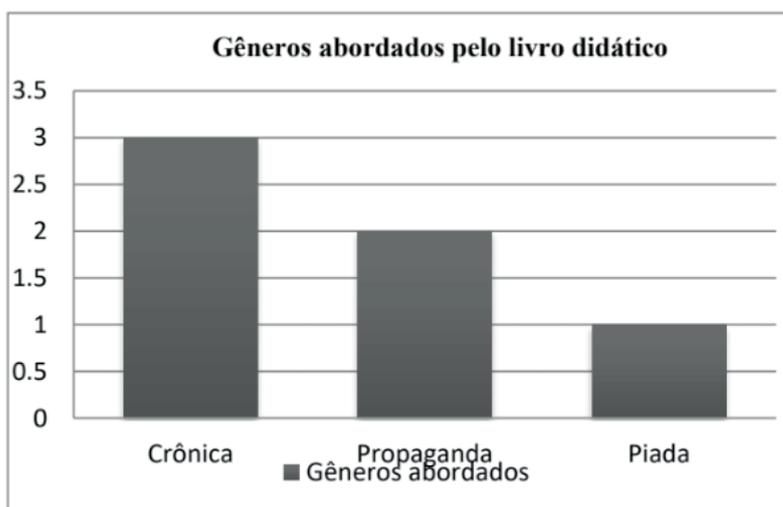


Figura 14: Gráfico da distribuição dos exercícios de polissemia por gênero no livro didático.

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Houve, ao longo de todo o livro didático, apenas seis casos que envolviam palavras polissêmicas. Metade deles ocorreram em textos pertencentes ao gênero crônica. O segundo gênero mais abordado foi a propaganda, trabalhada em dois momentos, e por último, fica a piada, trabalhada apenas uma única vez.

Percebe-se, dessa forma, relativa diversidade de abordagens, visto que o fenômeno semântico da polissemia foi trabalhado em gêneros diversos. A análise permitiu observar que o livro privilegiou o uso da polissemia em um literário recorrente, que é a crônica; também foi abordado o duplo sentido que a polissemia pode gerar para criar surpresas em um gênero publicitário, que é propaganda; e foi explorada também a possibilidade que a polissemia tem de constituir elemento gerador de humor, o que é constatável através do gênero piada.

6 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

De modo geral, constatou-se que a polissemia ficou ofuscada no livro, levando-se em conta que só abordou o tema em apenas seis exercícios. Poderiam ter sido levantados mais debates sobre o assunto, uma vez que os textos do livro didático permitiam outras abordagens.

A escolha dos autores por não utilizar a expressão ‘polissemia’ é compreensível, uma vez que se trata de um termo específico da ciência linguística que não necessariamente deveria ser apresentado a alunos na faixa etária do 9º ano, pois, ao estudar a língua, a preocupação maior não deve ser com a metalinguagem.

A respeito da maneira como a polissemia foi trabalhada ao longo do livro, os exemplos escolhidos para serem abordados são interessantes e promovem a reflexão sobre a língua. As questões propostas são bem formuladas e se baseiam no texto, o que é positivo por se tratar de uma atividade que aborda a linguagem de forma contextualizada, que reflete o uso real da língua e não em frases soltas e construídas artificialmente com um fim didático.

Um aspecto importante a ser considerado é o fato de o livro não dedicar espaço para a conceituar ambiguidade ou discutir/problematizar esse fenômeno, os exercícios são propostos sem uma explicação teórica. No entanto, supomos que isso se deva ao fato de ter havido uma explicação nos livros didáticos da coleção “Português Linguagens” destinados aos anos escolares que antecedem o 9º ano. No entanto, a discussão do conceito poderia ter sido retomada, uma vez que talvez haja alunos que estudem com o livro “Português Linguagens” no 9º ano, mas que tenham estudado com outros livros didáticos em anos anteriores e não estejam familiarizados com a definição de ambiguidade.

Além disso, a análise do livro didático evidenciou que, apesar de terem sido abordados alguns gêneros recomendados pelo CBC e pela BNCC, outros gêneros citados por esses documentos foram deixados de lado. Considerando que cada

gênero textual apresenta suas particularidades, o ideal seria o trabalho com a maior diversidade possível de textos.

Dessa forma, teria sido mais proveitoso se o livro tivesse apresentado a forma como esse fenômeno linguístico ocorre também na notícia e em tirinhas/charges, propondo exercícios que incitem a reflexão sobre os efeitos de sentido que são evocados em cada ocorrência, principalmente levando-se em consideração a frequência com que esses gêneros aparecem no cotidiano.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base nacional comum curricular**. Brasília, DF, 2016. Disponível em: < <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/inicio>>. Acesso em: jul. 2018.

CANÇADO, Márcia. **Manual de semântica: noções básicas e exercícios**. 2. ed. revisada. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.

CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar. **Português: linguagens**, 8ª série. 3. ed. São Paulo: Saraiva, 2015.

MINAS GERAIS. SEE. **Currículo Básico Comum do Ensino Fundamental: Língua Portuguesa - anos finais**, SEED/MG., 2014. Disponível em: <<https://www.trescoracoes.mg.gov.br/docs/seduc/cbc-anos-finais-lingua-portuguesa.pdf>> Acesso em: Acesso em: 07 de julho de 2018.

PERINI, Mário Alberto. **A gramática descritiva do Português**. São Paulo: Editora Ática, 2005.

PIETROFORTE, Antonio Vicente Seraphim.; LOPES, Ivã Carlos. A semântica lexical. In: FIORIN, José. Luís. (Org.). **Introdução à Linguística**. São Paulo: Contexto, 2002.

A REPRESENTAÇÃO DA IMAGEM DO SUJEITO NEGRO NOS LIVROS DIDÁTICOS ANTES E APÓS A LEI Nº 10.639/03

Tatianne Silva Santos

Instituto Federal de Educação, Ciência e
Tecnologia Goiano

Tânia Regina Vieira

Instituto Federal de Educação, Ciência e
Tecnologia Goiano

Danilo Rabelo

Universidade Federal de Goiás

RESUMO: O presente artigo tem como objetivo discutir os impactos da Lei 10.639/03, que estabelece a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nos estabelecimentos educacionais do país, na representação da imagem do sujeito negro nos livros didáticos. Para tanto, foram selecionadas algumas obras publicadas de 1980 a 2013 a fim de analisar como foi abordada a temática ao longo desse período. Os resultados dessa análise evidenciam que a significativa mudança na qualidade dos livros decorre da relação entre editoras e governo federal que se estabelece a partir 1985, por meio do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), período em que o Estado passa a ser o maior comprador de livros didáticos no Brasil.

PALAVRAS-CHAVE: Lei 10.639/03. Negro. Livro Didático.

ABSTRACT: This article aims to discuss the

impacts of Law 10.639 / 03, which establishes the obligation to teach Afro - Brazilian and African History and Culture in the country's educational establishments, in the image representation of the black subject in textbooks. In order to do so, some works published from 1980 to 2013 were selected in order to analyze how the theme was approached during this period. The results of this analysis show that the significant change in the quality of books stems from the relationship between publishers and the federal government established since 1985, through the National Program of Didactic Book (PNLD), during which time the state becomes the largest buyer of textbooks in Brazil.

KEYWORDS: Law 10.639 / 03. Black. Textbook.

1 | INTRODUÇÃO

Ao longo de sua história, o Brasil produziu uma estrutura de desigualdade social e política entre os diferentes grupos étnicos que compõem esta sociedade. Até muito pouco tempo atrás, o Estado não reconhecia que o fato dos negros apresentarem baixos índices de desenvolvimento humano e os brancos os mais elevados estava relacionado ao impacto da escravidão racial no desenvolvimento da sociedade nacional.

Em relação a essa postura do Estado,

Cavalleiro (2005, p.9) afirma que

A resistência negra tem se mantido e se fortalecido, a ponto de atualmente não ser mais possível, num debate lúcido, a defesa da imagem da sociedade brasileira como um exemplo de democracia racial. Por meio de pressão e atuação incessantes, o movimento negro organizado denunciou as condições de vida da população negra brasileira, evidenciando, entre outras coisas, que o acesso e a permanência dessas pessoas no sistema educacional é permeado por uma série de entraves.

Diante desse cenário, o Estado se viu obrigado a construir uma política pública de cultura de combate às desigualdades educacionais, sociais e políticas: a Lei 10.639/03 institui a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira e africana nos estabelecimentos de ensino do país; os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's); A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9394/96); o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Esse conjunto de documentos norteia e exige a adoção de uma nova postura das instituições educacionais de reconhecimento da diversidade cultural e étnica do Brasil.

Por política pública de cultura considera-se, de acordo com Calabre (2005, p.9),

Um conjunto ordenado e coerente de preceitos e objetivos que orientam linhas de ações públicas mais imediatas no campo da cultura. A recuperação da política cultural, levada a cabo por um determinado governo em um período da história de um país, pode ser realizada através do mapeamento das ações do Estado no campo da cultura,[...]. O mapeamento de tais ações deve ter como foco os âmbitos da produção, da circulação e do consumo culturais.

Este artigo visa refletir a influência dessa política pública de cultura na representação da imagem do sujeito negro no livro didático. Para tanto apresenta um análise dos impactos das ações do Estado no mercado editorial, traz uma revisão de pesquisas outrora realizadas que analisam a imagem das populações negras em algumas coleções didáticas voltadas para a educação básica, fazendo um recorte de 1980 a 2012, apresenta a análise da coleção História Geral e do Brasil, 2ª ed., de Vicentino e Dorigo (2013), indicada pelo PNLD Ensino Médio de 2012, e aponta que a melhora na qualidade da imagem reproduzida sobre os afro-brasileiros se deve ao fato da relação que se estabelece, a partir de 1985, entre Estado e editoras, por meio do PNLD. Em uma via de mão dupla as editoras passam a atender às demandas do governo federal enquanto esse se compromete a comprar os livros didáticos produzidos por elas, revelando que o objetivo principal da produção editorial é o mercadológico e não o pedagógico.

2 | POLÍTICAS PÚBLICAS PARA O LIVRO DIDÁTICO E O MERCADO EDITORIAL

Após a Independência do Brasil, principalmente durante II Reinado, o modelo de ensino utilizado pelo Brasil vinha da França e os livros, de acordo com Vogt e Brum (2016), eram traduções de compêndios franceses, com isso a história predominante era a visão hegemônica da Europa Ocidental, e a história do Brasil era estudada apenas em algumas poucas aulas, consistindo no repositório de biografias de pessoas ilustres, e de datas e batalhas julgadas importantes. Somente na década de 1930 é que os livros didáticos passaram a ser, efetivamente produzidos no Brasil. Devido ao aumento do valor dos produtos importados, em decorrência da crise de 1929, o governo de Getúlio Vargas se viu obrigado a produzir livros didáticos.

Em 1938, durante o Estado Novo, por meio do Decreto nº 1.006, foi definido o que seria um livro didático e estabeleceu-se a Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD), que tinha como objetivo a atribuição de regras para a produção de livros, compra e utilização, ou seja, era responsável por controlar e analisar tudo o que era produzido no país. Nesse momento, de acordo com Miranda e Luca (2004, p.125),

a educação constituiu-se como veículo privilegiado para introdução de novos valores e modelagem de condutas, sobretudo com base nos mecanismos prescritivos no campo do currículo e do material instrucional, dentre os quais o livro didático emergia como peça ideológica fundamental, que desempenha importante papel estratégico na difusão de valores apregoados pelo regime

Após o golpe de 1964, para atender ao regime ditatorial, o ensino e os livros passaram a ter por finalidade a formação de cidadãos obedientes, instituindo-se o modelo norte-americano por meio de uma educação focada na economia e política. Dessa forma, a compra e distribuição de livros didáticos eram cuidadosamente realizadas pelo governo militar, que utilizou de censura e vetou a liberdade democrática. Nesse momento, foi instituída a Comissão do Livro Técnico e do Livro Didático (Colted). Era essa comissão quem determinava quais conteúdos deveriam haver nos livros didáticos. Sobre esse período Miranda e Luca (2004, p.125) destacam que

O peso da interferência de pressões e interesses econômicos sobre a história ensinada, na medida em que os governos militares estimularam, por meio de incentivos fiscais, investimentos no setor editorial e no parque gráfico nacional, exerceram papel importante no processo de massificação do uso do livro didático no Brasil. Cabe destacar que a associação entre os agentes culturais e o Estado autoritário transcendeu a organização do mercado consumidor da produção didática e envolveu relações de caráter político-ideológico, cujas repercussões sobre o conteúdo dos livros didáticos foram marcantes, sobretudo pela perspectiva de civismo presente na grande maioria das obras, bem como pelo estímulo a uma determinada forma de conduta do indivíduo na esfera coletiva.

Nesse contexto histórico, observa-se uma preocupação com a formação da “consciência histórica pensada sob o ponto de vista da manipulação, do controle ideológico e da formação de mentes acríticas em função de falsificações deliberadamente

inseridas no material didático destinado às crianças e aos jovens” (MIRANDA; LUCA, 2004, p.125). Ademais, as pesquisas revelam que a história ensinada, durante esse período, tinha um papel de destaque, pois acabavam constituindo “uma forma de pensar o livro didático de História e as políticas públicas a ele associadas exclusivamente enquanto políticas sociais discriminatórias e homogeneizadoras” (MIRANDA; LUCA, 2005, p. 126).

Até a década de 1970, os livros didáticos eram pequenos e formados, predominantemente, por textos. Depois desse período, os livros didáticos passaram a ser mais atrativos, com capas chamativas, riqueza de ilustrações e cores. Gatti Junior (2004, p. 37) explica que esse período foi marcado pela transitoriedade de manuais escolares para livros didáticos:

A década de 1960 foi o momento de transição de manuais escolares para os livros didáticos do final da década de 1990, pois todas as características foram paulatinamente sendo transformadas e adaptadas a uma nova realidade escolar. A alegada democratização do ensino, que no caso brasileiro ganhou contornos de massificação, permitiu o ingresso de novos personagens no ambiente escolar, oriundos da classe operária (zona urbana) e mesmo do campesinato (zona rural).

Após a ditadura militar, os movimentos sociais ganham força em território brasileiro e começaram a reivindicar, entre outras coisas, melhoras na educação, além de fomentar discussões acerca dos problemas presentes nos livros didáticos. Ocorreram mudanças na escola e na sociedade brasileira que se “expressaram também na lógica de produção dos textos escolares que, de manuais pouco utilizados, passaram a ser livros didáticos, com um papel central no universo escolar e nos planos dos governantes” (GATTI JUNIOR, 2004, p.37).

Em 1985, o Governo Federal instituiu o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) com objetivo de oferecer livros didáticos aos alunos e professores de escolas públicas de forma universal e gratuita. Em 1993, o Ministério da Educação (MEC) estabelece a criação de um grupo de trabalho para avaliar esse material antes de colocá-lo à disposição de professores e escolas para análise e escolha.

São estabelecidas as diretrizes e bases para a educação nacional, em 1996, por meio da criação da Lei nº 9394/96 (LDB), e estabelecem-se os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN’s – documento que propõe mudanças no âmbito educacional, inclusive nas disciplinas de História, Artes e Literatura, em 1997. Nesse período a relação entre editora e governo passa a ser mais complexa. Gatti Junior (2004, p.23) explica que não há possibilidade de afirmar que seja “uma via de mão única, mesmo que, naquele momento, as editoras quisessem adaptar suas coleções didáticas aos PCN’s, o passado recente demonstrava que não só para as reformas curriculares, mas, principalmente, para a efetivação do ensino pelos professores” de todo país.

Por fim, a Lei nº 10.639/03 estabelece a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira e africana na educação básica e, depois, as novas Diretrizes Curriculares da Educação Básica (2013) propõem que a cultura negra seja trabalhada

nos diferentes níveis de ensino.

Como visto, do final da década de 1960, ganhando intensidade na década de 1980, até os dias atuais, as editoras passam a fornecer milhares de livros para o Governo Federal, Gatti Junior (2004, p.23) afirma que

As editoras brasileiras voltadas para o segmento dos livros didáticos demonstravam estar acostumadas a conviver com propostas de mudanças curriculares e educacionais. Sabiam, também, que muitas delas não vingam na prática, por falta de diversas condições, dentre elas, a ausência de um material didático que as sustente, pois as editoras têm clareza que grande número de escolas e de professores, por uma série de razões conhecidas, tem dificuldade de promover mudanças em sua prática de ensino sem o suporte de um material didático consistente, que, inclusive, os ajude a organizar as aulas.

Assim, a relação entre governo e editoras fica evidente como sendo uma via de mão dupla, em que o governo entra com a compra do material, desde que se atenda às políticas públicas no campo educacional. Desde sua criação até os dias de hoje, os critérios utilizados pelo PNLD vêm sendo aprimorados até mesmo porque, constantemente, são alvos de críticas feitas tanto relativas ao programa quanto aos parâmetros de avaliação. Miranda e Luca (2004, p.127) afirmam que a avaliação pedagógica realizada pelo programa é marcada por “tensões, críticas e confronto de interesses”.

Destarte, os livros didáticos sofrem influências sociais, políticas e ideológicas, logo, não pode ser analisados fora de um contexto que ultrapassa o sistema educacional. É necessário compreendero verdadeiro funcionamento do mercado editorial. Desde o início das publicações de livros de forma industrial, eles são considerados, antes de tudo, artigos mercantis, que fazem parte da chamada indústria cultural, e, portanto, trata-se de um tipo específico de mercadoria. Isso nos leva a inferir que o propósito deixa de ser somente o pedagógico. A função do livro é, principalmente, o de manter e sustentar seus produtores. Semelhante à comercialização de outros produtos, os resultados financeiros e os custos sempre tiveram e terão lugar importante na decisão dos livreiros ou dos editores. Dessa forma, para as editoras importam, em primeiro lugar, os resultados financeiros a baixo custo, não obstante, elas têm consciência de que devem satisfazer as exigências do governo e as demandas sociais da sociedade como um todo.

Vale destacar que “para as compras do setor público importa menos a orientação metodológica ou a ideologia contida em coleção didática” (MIRANDA; LUCA, 2004, p.128), por isso o olhar atento do professor é tão importante no processo de escolha. Porém, é lamentável saber que, por vezes, são influenciados, uma vez que, as grandes editoras despontam no processo de divulgação de suas obras lançando mão de diversos subsídios para convencê-los.

Esse diagnóstico é preocupante, uma vez que os livros didáticos passaram a desempenhar importante papel em sala de aula, muitas vezes norteando o trabalho

docente. O livro didático não é neutro, sendo assim é importante que olhares investigativos estejam sempre voltados para eles.

Atualmente, os conceitos atribuídos para livros didáticos são bem variados, Gatti Junior (2004, p.34-35) apresenta vários deles:

“material impresso, estruturado, destinado ou adequado a ser utilizado num processo de aprendizagem ou formação; materiais caracterizados pela seriação de conteúdos; mercadorias; depositário de conteúdos educacionais, instrumento pedagógico; portador de um sistema de valores; suportes na formulação de uma História Nacional; fontes de registros de experiências e de relações pedagógicas ligadas a políticas pedagógicas da época; e ainda como materiais reveladores de ângulos do cotidiano escolar e do fazer-se da cultura nacional” (BITTENCOURT, 1993, p.3; CARVALHO, L.I. 1991, p.17-18; CARVALHO, A.M.M. 1992, p. 3; OLIVEIRA et al., 1984, p.11; MUNAKATA, 1994, p.12)

A multiplicidade de conceitos demonstra a relevância do seu papel no campo educacional, político e social. É necessário compreender que, por trás de um livro didático, há uma complexa trama que é levada em consideração para sua produção: mercado, políticas públicas, Estado, compradores, autores, saberes, ideologia e leitores finais. Dessa forma, é necessário compreender o livro didático em toda sua complexidade. Tudo o que está incluído nele merece atenção e análise, especialmente, quando se trata da temática referente aos sujeitos negros.

3 | A PRESENÇA DO SUJEITO NEGRO NO LIVRO DIDÁTICO(1980-2011)

Após a Lei nº 10.639/03, as editoras se apressaram para reformular os livros na tentativa de incluir o negro e assim cumprir o que estabelecem a lei e as diretrizes. Porém, de nada adiantam as políticas se houver um “falso cumprimento” delas. Com essa preocupação, foi realizado um compêndio de algumas pesquisas desenvolvidas em nosso território sobre a forma como o sujeito negro tem sido representado no livro didático de 1980 a 2012. Além disso, foi analisada a Coleção História Geral e do Brasil, 2ª edição, de 2013, dos autores Paulo Vicentino e Gianpaolo Dorigo (Editora Scipione) indicada pelo PNLD de 2012. Tendo em vista que a abertura política lenta e gradual iniciou-se em 1979 e culminou em 1985 com o fim da ditadura militar e no fato de que durante a década de 1980 houve muitas discussões sobre o currículo e metodologia de ensino na educação básica, o recorte temporal foi feito da produção ocorrida de 1980 pra cá, ou seja, antes e após a lei. A seleção do livro de Vicentino e Dorigo se deu pelo fato de ter sido a quarta coleção mais escolhida pelos professores entre as 19 indicadas pelo PNLD de 2012, de acordo com o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. A intenção de apresentar o compêndio de pesquisas e análise da obra selecionada é verificar se de fato a Lei nº 10.639/03 produziu mudanças na forma como o negro tem sido representado.

Santos (2005) aponta que a Educação apresenta, geralmente, um cunho nacional

com base na história, cultura, mitos, tradições nacionais e locais. Contudo, quando a história do país se cruza com vários povos e culturas torna-se pertinente analisar até que ponto essa história mantém uma versão excludente dos envolvidos nesses processos de longa interação desigual e opressora, continuando a silenciar as suas histórias e a sua versão da história e recorrendo a estereótipos e mitos do “brando e grandioso colonialismo”.

O livro didático é um produto de elevado grau de complexidade. Especialmente sobre os conteúdos dos livros de História, Miranda e Luca (2004, p.124) afirmam: “que não deve ser tomado unicamente em função do que contém sob o ponto de vista narrativo, uma vez que não só a sua produção vincula-se a múltiplas possibilidades de didatização do saber histórico, como também sua utilização pode ensejar leituras muito diversas”.

Vogt e Brum (2016), após analisar livros produzidos¹ na década de 1980, asseguram que nos livros produzidos nessa década, uma questão que se percebe com nitidez é que retratam os negros apenas até a abolição da escravatura, encerrando aí a sua presença nos manuais didáticos. É como se, após a abolição, o negro não existisse para a história. É como se, uma vez liberto, o negro passasse a ser visto e aceito sem preconceitos e como cidadão na sociedade brasileira. Como afirma Abud (1986, p. 46), “o livro didático tem sido um dos mais utilizados canais de transmissão e, sobretudo, de manutenção dos mitos e estereótipos que povoam a história do Brasil”.

Já a análise feita pelos mesmos pesquisadores referente a obras produzidas na década atual revela que,

Os livros didáticos de História mudaram e muito, de 1980 pra cá. E mudaram pra melhor [...] Percebe-se que a presença dos negros é retratada em várias partes ao longo dos livros. [...] A diversidade de fontes utilizadas e de temas abordados permitiu remontar trajetórias de vida de personagens e de famílias cativas possibilitou que formas implícitas e explícitas de resistência escrava viessem à tona; corroborou para que negociações e conflitos no sistema escravista fossem desbaratados. Muitas dessas pesquisas tiveram em Edward Palmer Thompson uma forte inspiração, enfatizando o protagonismo dos escravos nos mais variados sentidos, especialmente no que diz respeito a suas vidas. Além do historiador inglês, muitos dos trabalhos recentes sobre o trabalhador cativo sofreram a influência da micro história italiana, o que favoreceu a redução da escala de análise enquanto procedimento analítico. A escolha de uma localidade para discutir questões mais amplas e as análises microscópicas possibilitaram verificar situações não perceptíveis na escala macro (MATHEUS, 2012). Essas pesquisas deixam evidente a complexidade que foi a escravidão no Brasil. Uma parcela desse conhecimento gerado passou a ser incorporado aos livros didáticos. Isso tornou possível ao aluno do Ensino Médio identificar o negro enquanto ator social, enquanto sujeito histórico, particularmente no que diz respeito à sua vida.

1 Os pesquisadores analisaram os livros “História do Brasil”, de Elias Esaú e Luiz Gonzaga de Oliveira Pinto, do Instituto Brasileiro de Edições Pedagógicas, IBEP, de 1984; “História do Brasil: da Colônia à República”, de Elza Nadai e Joana Neves, da Editora Saraiva, de 1982; “História do Brasil: para uma geração consciente”, de Gilberto Cotrim, da Editora Saraiva, de 1985; “História Geral e do Brasil”, de Cláudio Roberto Vicentino e Gianpaolo Franco Dorigo, da editora Scipione, de 2012; “Novo Olhar História”, de Marco César Pellegrini, Adriana Machado Dias e Keila Grinberg, da editora FTD, de 2010; “História Global: Brasil e Geral”, de Gilberto Cotrim, da editora Saraiva, de 2010.

Nota-se a mudança percebida nos livros didáticos deve-se não somente à Lei nº 10.639/03, mas também às novas correntes historiográficas que foram sendo adotadas no meio acadêmico e transportadas para o saber escolar.

Em outro estudo, baseado na perspectiva dos Estudos Culturais, Souza (2009, p. 35) ²explica que

A revisão de literatura em Rosemberg, Bazilli e Silva (2003) conclui que, as pesquisas sobre preconceitos raciais nos livros didáticos dos anos 1950, havia uma concepção latente de que o racismo se expressava em proposições que defendiam a inferioridade natural dos negros semelhantes às teorias racistas do final do século XIX. Os resultados das pesquisas, nas décadas de 80 e 90 do século XX, segundo os autores acima, ao analisarem as representações dos negros nos textos e nas ilustrações, aprenderam um quadro de depreciação sistemática de personagens negros, associada a uma valorização sistemática de personagens brancos. Porém, o trabalho de Ana Célia da Silva (2000, 2001) segundo também a revisão de literatura citada acima identifica um grupo de livros que apresenta, com mais frequência, uma representação positiva dos negros tanto em seus textos como nas suas ilustrações. (...) Nos mais recentes livros didáticos de História do Ensino Fundamental, passa a ocorrer, com muita frequência, uma visão positiva da história e da cultura dos afrodescendentes e dos africanos. Segundo Freitas (2006), um maior destaque à história da África e à cultura africana e à descrição de comunidades de quilombos como espaços de resistência negra aparecem muito mais do que no passado. Percebe-se uma forma diferente de contar a história do Brasil, através da tentativa de uma visão integrada dos acontecimentos com sugestões de reflexões a partir dos temas trabalhados com suas repercussões no mundo atual. A história da África é incluída de maneira diferente, com maior espaço para sua cultura, principalmente no que diz respeito a sua diversidade. Palavras como “encontro, desencontro entre culturas, conflito, dominação e resistência” são discutidas e problematizadas (COSTA, 1006; OLIM E MENEZES, 2007) em livros didáticos, demonstram que as imagens selecionadas sobre a escravidão ainda permanecem com a visão negativa sobre o negro. Nas imagens reproduzidas, o negro aparece sempre como objeto ou mercadoria, uma simples peça no sistema capitalista: no açoite, no trabalho e no mercado de venda. Essas imagens-texto atendem apenas a uma função explicativa estando, no entanto, em consonância com os conteúdos dos textos. Nessas análises os pesquisadores Costa (2006), Olim e Menezes (2007) perceberam a predominância de um discurso que prioriza as estruturas econômicas, atribuindo a elas o desenvolvimento político e social. Textos e imagens ainda revelam a historiografia de visão eurocêntrica. Essas pesquisas mostram que as imagens ao representarem a diversidade étnica brasileira, colocam o negro apenas como ser social, quando em condição de escravo, sofrendo castigo físico e como ser passivo. Geralmente, são retratados como sujeitos de sofrimento, já sua captura na África, no transporte para o Brasil, no castigo nos engenhos e mesmo na situação de muitos negros colocados como pobres, subnutridos, abandonados à própria sorte, dentre outros.

Em outra pesquisa, Moura et al (2006, p. 33-34), ao analisar os livros didáticos de 4ª série, e a ideologia presente neles na representação da raça negra, concluiu que nas coleções investigadas

Pode-se ver pontos positivos e negativos de figuras que representam a imagem do negro da sociedade: um pai negro ensinando o ofício da marcenaria para o filho (...),

2 A autora realizou uma pesquisa analisando os livros didáticos VICENTINO, Cláudio. Projeto Radix: história. São Paulo: Scipione, 2005 e BRAICK, Patrícia Ramos, MOTA, Myriam Becho. História: das cavernas ao terceiro milênio. São Paulo: Moderna, 2006.

a integração entre duas crianças, uma branca e uma negra. Dos pontos negativos, ressalta-se o trabalho infantil representado por crianças negras; e os maus tratos para com os escravos (escravos sendo açoitados no Brasil colonial). O livro de Português retratou de forma muito simples e com poucas figuras a presença do negro e sua história, destaque para brincadeiras entre crianças negras com outras crianças. O livro de Geografia mostrou a presença do trabalho negro na sociedade e sua contribuição em diversos setores sociais como: enfermeira, professora, publicitário. Porém, reforçou de forma negativa a raça mediante figuras com a presença de negros sendo catadores de lixo, crianças negras sendo exploradas. No livro de História, das 20 figuras presentes sobre os negros, todas apresentam a raça negra sendo desqualificada, com ações enquadradas a subempregos e de forma escrava com a visão do Brasil colonial. Dessa forma, a pesquisa mostrou que não houve uma melhora significativa nos livros didáticos dos anos de 2004 de forma positiva e esclarecedora quanto à presença da raça negra e sua cultura.

Mais do que a simples presença de conteúdos referente à história do negro no Brasil e sobre a África, é necessário estar atento à representação social do negro no livro didático. A.Silva (2011) relata que na década de 1980,

A representação social do negro não se constituía para torná-lo familiar, uma vez que essa representação estava modelada de tal forma que diferia bastante da sua percepção inicial, causando afastamento e exclusão. Isso porque os objetos que são colocados na nossa consciência pela ideologia do recálculo das diferenças, ao articularem-se com a percepção inicial do negro, transformam-no em um ser estigmatizado, na maioria das vezes, tornando-o cada vez mais estranho e não familiar. (...) Na representação social do negro, no processo de reconstituição e modelagem da sua percepção externa estão contidos os estereótipos, os preconceitos, os julgamentos, os juízos, que são elementos ou objetos internalizados na consciência dos indivíduos, que os utilizam para construir o conceito da percepção inicial apreendida e que passa a integrar o seu universo interior.

Na medida em que o negro é representado de forma estereotipada e preconceituosa, esses elementos são consolidados na consciência de tal forma que se apresentados de forma diferente, por meio de uma visão concreta, esse conceito é ativado, provocando preconceito e discriminação. É por isso que transformar as representações sociais significa transformar os processos de formação de conduta em relação ao outro representado, bem como as relações com esse outro (A. SILVA, 2011).

A pesquisadora fez um levantamento de como o negro foi representado nos livros didáticos de Língua Portuguesa na década de 90 e concluiu que:

Os personagens representados negros foram ilustrados sem aspecto caricatural na maioria das vezes. Possuem nomes próprios, contexto familiar, não estão associados à representação estereotipada de animais, tais como o porco e o macaco. O status de classe média foi considerado como parâmetro de classe social para a maioria dos personagens negros descritos e ilustrados. Os papéis e funções considerados subalternos, nos quais os personagens negros estavam estigmatizados, cederam lugar a uma diversificação de papéis e funções. Papéis considerados subalternos começam a ser representados também por personagens brancos. As crianças representadas negras vão à escola, têm amigos de outras raças/etnias e interagem com elas sem subalternidade. Praticam atividades de lazer. Não são apenas más, como outrora. Praticam travessuras e boas ações,

são elogiadas e recebem adjetivação positiva por parte de adultos não negros. Foram localizadas em lugar de destaque em grande parte das ilustrações, tais como, no centro, em primeiro e segundo lugares. De grande significação para a atribuição de características de humanidade ou do ser humano, anteriormente apenas atribuída aos brancos na representação pela ausência de menção à sua cor, é a ausência, na maioria dos livros, da distinção dos personagens negros pela cor da pele. Contudo o negro, como minoria, é uma representação que persiste no livro didático, embora apresente uma forma diferenciada, uma vez que na maior parte das ilustrações o personagem negro apareceu só ou formando dupla com um personagem branco. Dessa forma, ele não é minoria na maior parte das ilustrações, é minoria na frequência total das representações dos livros analisados. Por outro lado, as manifestações culturais negras não foram descritas e ilustradas nos livros analisados.

Além disso, é notável a ausência das manifestações culturais das populações negras nos livros analisados. A visibilidade está completamente relacionada ao reconhecimento, dessa forma, na medida em que invisibiliza esses aspectos os tornam desconhecidos. Andrea Brighenti (apud Moraes, 2013, p.24-25), afirma que a visibilidade e a invisibilidade também possuem o potencial de silenciamento de falas, pois se não é visto, se não possui uma história, conseqüentemente, não é reconhecido e não existe. Como pode uma sociedade em que a maioria da sua população é formada por afro-brasileiros invisibilizar a história do negro na formação da sociedade nacional? Qual é a intenção por parte dos autores ao colocá-los de forma tímida, retirando a sua presença e principalmente suas manifestações culturais? O compêndio de pesquisas não deixa dúvida: a participação do negro na construção da sociedade brasileira foi relativamente omitida nos livros didáticos analisados, prejudicando a construção do real significado da participação dos afrodescendentes na constituição da nação brasileira.

4 | A PRESENÇA DO SUJEITO NEGRO NA COLEÇÃO HISTÓRIA GERAL E DO BRASIL

Diante da constatação, por meio das pesquisas supracitadas, de que a abordagem utilizada pelas editoras não contempla a diversidade étnica e valorização do sujeito negro na construção da sociedade brasileira e com vistas a contribuir com o trabalho docente é que este tópico apresenta uma análise da situação que não seja de escravidão, ou marginalização ou pobreza no livro didático. Para tanto, foi escolhida a coleção História Geral e do Brasil,^{2ª} edição, de 2013, dos autores Cláudio Vicente e Gianpaolo Dorigo, da Editora Scipione. Como falado anteriormente, optou-se por essa coleção devido ao fato de ter sido a quarta mais adotada pelos docentes do Ensino Médio em todo o país. O livro foi utilizado durante os anos de 2012, 2013 e 2014 influenciando o pensamento de milhares de alunos.

A coleção está dividida em três volumes que foram organizados de forma cronológica, intercalando conteúdos de História Geral e do Brasil, por meio de uma perspectiva histórica integrada. Assim, o volume 1 contempla o período que vai desde

a Pré-História à Idade Média e propõe abordar desde os primeiros agrupamentos na África e civilizações antigas até as expansões marítimas europeias. O volume 2 parte do eurocentrismo e expansão europeia, contemplando o apogeu e decadência do sistema colonial, passando pelo iluminismo e é finalizado fazendo uma abordagem sobre liberalismo, socialismo e nacionalismo, África no século XIX e o Brasil durante o segundo reinado. O volume 3 aborda as questões históricas relativas aos séculos XX e XXI que no Brasil compreendem os primeiros anos da República passando pela Era Vargas e, por fim, fala sobre as lutas sociais, sobre a História Geral retrata acontecimentos como Revolução Russa, nazifascismo, crise de 1929, Segunda Grande Guerra Mundial, Guerra Fria e nova ordem mundial.

De acordo com o Guia de Livros Didáticos PNLD 2012 (p.82) na coleção

trabalha-se a ideia da História como interpretação e processo em construção e enfatiza-se a possibilidade de se contraporem diferentes pontos de vista sobre os mesmos acontecimentos. Há preocupação em incorporar a experiência de outras sociedades, além daquelas do mundo ocidental. Nos dois primeiros volumes, as referências ao Oriente, à África e à América contribuem para compor uma narrativa histórica plural.

É de extrema relevância para a construção positiva da imagem do sujeito negro e do conhecimento histórico como um todo evidenciar a importância da experiência histórica africana. Especialmente sobre África e afrodescendentes, o guia considera que

A abordagem concernente à História e cultura da África, dos afrodescendentes e dos indígenas consta do conjunto da coleção. No que respeita à História da África, o tema está presente nos textos principais e complementares do volume 1, na perspectiva de descentrar a visão eurocêntrica. Os conteúdos relativos à escravidão, ao colonialismo e à descolonização são abordados nos demais volumes. No tratamento dos afrodescendentes, por exemplo, políticas afirmativas são referidas como estratégia para que o aluno estabeleça relações entre o passado e o presente e perceba como ocorre a exclusão no Brasil e em outras sociedades (p.86).

A desconstrução da visão europeia é fundamental para uma educação antirracista. O próprio documento ressalta a necessidade e do desafio de apresentar uma perspectiva histórica que contemple a importância da diversidade étnico-racial e do cuidado que o PNLD tem tido de observar essas questões nas obras que passam por análise para serem indicadas e afirma, categoricamente, que imagens pejorativas, visões preconceituosas e tratamento estereotipado já não fazem parte dos livros didáticos (p.20-21):

A historiografia brasileira tem demonstrado, ao longo das últimas décadas, que nossa sociedade é marcada pela diversidade e pela pluralidade étnica, religiosa, cultural, características resultantes dos seus próprios processos histórico-sociais, lutas, resistências, condicionamentos e escolhas. A pressão dos povos indígenas e afrodescendentes para serem reconhecidos como comunidades portadoras de culturas e histórias próprias, o diálogo mais estreito Guia de Livros Didáticos

PNLD 2012 dos historiadores com antropólogos e etnólogos, além do próprio movimento de renovação historiográfica, atentando para novos objetos, métodos e fontes, impuseram a revisão dos marcos eurocêntricos tradicionalmente adotados na análise histórica das sociedades americana e brasileira. Pode-se afirmar, assim, que no âmbito da produção acadêmica já foram abandonadas visões historiográficas que ignoravam a pluralidade étnicocultural da sociedade brasileira e que explicavam a formação da nossa nacionalidade pela “síntese das três raças: brancos, negros e indígenas”. Abordagens pejorativas, visões preconceituosas e tratamentos estereotipados dos povos afrodescendentes e indígenas já não estão presentes também na produção didática. Na mesma medida, vêm sendo superadas perspectivas simplificadoras, que apresentam esses grupos sociais na condição de vítimas da história dos brancos ou, ainda, como entidades genéricas, cujas particularidades de origem, de língua, de religiosidade, dentre outras, não são reconhecidas. A despeito desses avanços visualizados no âmbito da legislação e da produção historiográfica, permanecem desafios no sentido de subsidiar de modo aprofundado e consistente as práticas socioculturais e educacionais em curso na sociedade brasileira. Para além do circuito das políticas e ações afirmativas, de responsabilidade de todos, cabem aos profissionais da História a produção e disseminação de conhecimentos históricos que possibilitem tratar a História e cultura dos povos indígenas e dos afrodescendentes resguardando as devidas características e especificidades.

Embora haja uma melhora significativa na forma como tem sido abordado o sujeito negro após a Lei 10.639/03, as pesquisas citadas neste estudo revelam que até 2012 há sim uma visão preconceituosa sobre esse sujeito, uma vez que o apresenta de forma reducionista, muitas vezes invisibilizando-o ou omitindo fatos históricos e associando-o à situação de escravização, marginalização e pobreza. E isso nada mais é do que reprodução de estereótipos. Porém, considerando que a citação se refere à todas obras indicadas pelo PNLD de 2012, esperava-se que esse reducionismo não aparecessena coleção História Geral e do Brasil.

O volume 1 traz no seu início um tópico chamado “Bastidores da história” em que os autores informam como a História foi construída e modificada ao longo do tempo e as formas de manifestação de poder, chamam atenção para as várias vozes presentes nos discursos e para o fato de que a escrita no historiador é influenciada por seus objetivos. O tópico propõe uma análise interessante, que desperta o senso crítico do aluno e enfatiza as modificações que ocorrem ao longo do tempo. Ao fazer essa menção, utilizam a imagem de uma sala de aula de uma escola técnica em 1922, onde homens e mulheres eram separados. Na ilustração, conforme figura 1, aparece a imagem de duas alunas negras na sala. Embora sejam minoria, elas foram retratadas de forma positiva, em situação de aprendizagem e de forma não exclusiva.



▲ Alunas durante aula de trabalhos manuais na Escola Técnica Rivadavia Corrêa (Instituto Profissional Feminino), no Rio de Janeiro, 1922. Fotografia de Augusto Malta. Podemos ob-

Figura 1- (Fonte: VICENTE; DORIGO, 2013a., p.8)

O primeiro tópico do capítulo 1 é intitulado “África: nosso lugar de origem”, nele os autores falam sobre o surgimento da humanidade. Foi na África que encontraram o crânio fossilizado do mais antigo homínido (6 e 7 milhões de anos) conhecido até hoje e acredita-se que foi a partir dessa região que se deu o processo de ocupação do planeta. Todavia, salta aos olhos o fato de que nesse relato historiográfico sobre o período pré-histórico não há qualquer referência, citação ou analogia do surgimento da humanidade como africanos ou negros, os termos utilizados são “homens” e “humanos”, nem mesmo as ilustrações referentes à evolução da espécie são apresentadas relacionando-as à cor negra.

Um caso em que são apresentados em situação de prestígio refere-se aos faraós negros mencionados na página 112 quando é retratado o Reino de Kush, uma das civilizações antigas. Porém, a história do reino fica reduzida a duas páginas limitando-se ao conflito que ocorreu para se estabelecer como império:

Aproveitando-se das disputas políticas e dos conflitos no vizinho Egito, os núbios de Kush dominaram o Império Egípcio e estabeleceram um novo governo sob seu controle, conhecido como kushita ou dos faraós negros, que reinaram por algumas décadas. O poderio kushita no Egito só desapareceu com a invasão assíria, cujos exércitos possuíam armas de ferro mais eficientes que as de bronze dos egípcios e núbios. Em 653 a.C., os assírios foram derrotados pelo egípcio Psamético, príncipe de Sais, que retomou a independência egípcia. A partir de então os faraós egípcios buscaram apagar os vestígios da presença do domínio kushita no Egito.

Não se encontrou mais nenhuma representação do negro que esteja associada à ideia de não escravizado, marginalizado ou pobre no volume 1.

No volume 2, em função do período histórico estar relacionado com a escravidão no Brasil observa-se que é o livro que mais aborda a temática negra de toda coleção. Porém, a representação gira, predominantemente, em torno da ideia de escravo, oprimido, subjugado, à margem da sociedade. Das 97 vezes que ele é abordado, poucos foram os episódios representados positivamente dissociados dessa ideia.

A primeira menção positiva ocorre na página 12, com referência ao manifesto, ocorrido em 1992, que tinha como objetivo promover uma reflexão em torno da ideia de “descobrimento do Brasil”:

Em 1992, época do aniversário dos 500 anos da chegada de Cristóvão Colombo à América, houve intensos e acalorados debates entre europeus e americanos. Os poderes constituídos e as classes dominantes na Espanha propunham uma grande comemoração do que, para eles, foi o encontro entre dois mundos, o que possibilitou o surgimento das nações da América. Entretanto, partes das populações latino-americanas, principalmente os indígenas e os negros, protestaram e defenderam a necessidade de reflexão sobre o significado desse marco histórico. Para eles, a violência e a destruição física e cultural que decorreram da chegada dos europeus ao continente americano eram não só dados importantes para se compreender o passado, mas também fenômenos que permaneciam ativos no presente, ainda que sob outras formas. No Brasil, em 2000, no aniversário dos 500 anos da chegada de Cabral ao nosso território, a situação não foi diferente, e os manifestantes foram violentamente reprimidos (VICENTINO; DORIGO, 2013b., p.12).

É de grande relevância demonstrar a luta dos negros diante dos prejuízos advindos do período escravagista. Embora seja relatado que eles foram violentamente reprimidos, essa trajetória de luta e resistência marca a história do negro na sociedade brasileira, informações como essa possibilitam que o professor faça uma relação entre passado/presente despertando um olhar crítico para as questões étnico-raciais. Outra menção que ressalta a luta dos afrodescendentes, envolvendo negros libertos, aparece na página 86, referindo-se à Insurreição Pernambucana (1645-1654). Novamente a imagem do sujeito negro inconformado com sua situação e que luta em busca de melhores condições aparecem em outros momentos como na formação de quilombos na página 239, a Balaiada (Maranhão, 1838-1841) na página 237, a Sabinada (Bahia, 1837-1838) na página 237.

Na página 175, é relatado um fato muito importante: o processo revolucionário de uma das maiores colônias francesas, o atual Haiti. De acordo com Vicentino e Dorigo (2013b., p.175),

No final do século XVIII, a sociedade colonial haitiana era composta de apenas 5% de brancos (ricos proprietários e homens livres pobres); 10% de negros livres e mestiços ricos e pobres; e 85% de escravos. Em 1791, escravos, ex-escravos e mestiços ricos se uniram momentaneamente, inspirados pelos acontecimentos revolucionários da metrópole, ou seja, a Revolução Francesa. Seu objetivo era lutar contra o domínio da pequena elite branca que subjugava a esmagadora maioria de escravos de origem africana e excluía política e socialmente os mestiços ricos. O desdobramento revolucionário resultou na abolição da escravidão na colônia caribenha francesa. Sob a liderança inicial de Toussaint Louverture, esse movimento das massas escravas prosseguiu mesmo após a repressão dos exércitos

napoleônicos. (...)Mesmo enfrentando muitas dificuldades nos primeiros anos do século XIX, o movimento revolucionário haitiano serviu de estímulo à rebeldia escrava americana contra a exploração herdada da época colonial. A notícia dessa revolução espalhou-se pela América, gerando pânico entre os senhores de escravos e esperança entre os africanos cativos. Muitos escravos consideraram heróis os líderes negros haitianos.

Esses relatos históricos desmistificam a ideia de que os negros escravizados ficaram omissos e calados diante da situação a que foram submetidos e que se organizaram de forma tão coesa e planejada que foram capazes de conseguir a abolição da escravidão. Por mais que este estudo se proponha a analisar o sujeito em situação de não escravo, não dá pra deixar de considerar a importância dessas informações, pois elas contribuem com o processo de desconstrução da ideia de que o negro é apático, acomodado e coitado.

Com o fim do período colonial e início do Império brasileiro, Vicente e Dorigo (2013b., p.238) relatam que não houve mudanças tão significativas, “exceto pela participação de alguns batalhões formados por negros na guerra de independência”. Observe que é recorrente a ideia de luta relacionada ao negro abordada pelos autores.

A influência da cultura africana na brasileira é relatada na página 240 em um infográfico que se propõe a narrar a construção da identidade como forma de resistência:

A interação entre o colonizador europeu e os escravos africanos na América portuguesa deu-se nos mais diversos âmbitos. Ela ocorreu tanto nas relações de trabalho no ambiente externo, como nas relações que perpassavam o campo cultural. Dessas relações surgiram manifestações peculiares no Brasil colonial, como a festa da coroação dos reis negros, que acontecia no interior dos quilombos e entre as irmandades (VICENTINO; DORIGO, 2013, p.240).

Na sequência há duas pequenas explicações sobre os Reis no Congo, que de acordo com os autores (2013b., p.240) “expressam ligações simbólicas entre os afro-brasileiros, seus antepassados e as estruturas políticas africanas (e que) nessas festas faziam referência às chefias ancestrais africanas e aos seus ritmos de fidelização da comunidade para com seus reis e rainhas”. Sobre as irmandades eles explicam que eram associações laicas que tinham por objetivo promover assistência solidária àqueles que necessitavam. Por fim, o infográfico faz uma breve análise dessa influência na formação de novas identidades com influências das religiões de matrizes africanas e do sincretismo feito com os santos da igreja católica. A influência da cultura africana se limita a isso não havendo mais nenhum tipo de informação ou reflexões mais complexas, ou mesmo fazendo algum tipo de relação entre passado e presente.

Na página 242 há uma menção sobre a importância da resistência negra no projeto de liberdade no contexto imperial brasileiro, o que é positivo pois observa-se um esforço por parte dos autores ao longo de toda obra em evidenciar o descontentamento dos negros escravizados ou mesmo libertos diante da situação a que foram submetidos.

O volume 3 trata de questões relativas ao Brasil contemporâneo e faz uma crítica contundente acerca da história universal hegemônica, chamando atenção para o fato de que em função disso a humanidade “ está em uma crise irreversível” (VICENTE;DORIGO, 2013c., p.14), evidencia que há uma tentativa de romper com essa situação:

No Brasil, especificamente, vários grupos tidos como oprimidos passaram a buscar, escrever e valorizar suas histórias: os negros nas sociedades (aberta ou veladamente) racistas, as mulheres nas sociedades patriarcais e machistas, os trabalhadores, as minorias étnicas, os homens e as mulheres com diferentes opções sexuais, etc. Desse modo, várias transformações na maneira de compreender a história como ciência, dentro e fora do Brasil, exigiram que ela fosse construída e ensinada de novas formas. Em termos políticos, a emergência das reivindicações dos operários, trabalhadores rurais, negros e mulheres – entre outros sujeitos históricos – propiciou novos focos para a história, seu registro, sua escrita (p.14).

O livro enfatiza a luta dos movimentos sociais em busca de incluir os marginalizados socialmente, reivindicando reparos dos prejuízos do regime escravagista e do capitalismo como um todo. Nesse sentido, são narrados diversos episódios ao longo da obra.

Ao se referir à Revolta da Chibata (1901) é mencionado o comandante João Cândido, que era um marujo negro, e teve um importante papel nesse contexto. Na página 30 os historiadores informam que a população negra era uma ameaça ao poder durante a Primeira República em função da característica apontada no volume anterior. Ressaltam ainda que a abolição não trouxe os impactos que se esperavam e diante disso: “Apesar da igualdade formal entre brancos e negros, para conseguir ascensão social e melhores espaços no mercado de trabalho e no Estado o negro era forçado a assimilar um padrão de comportamento imposto pelo branco, distanciando-se de suas origens étnicas e culturais” (VICENTINO;DORIGO, 2003c., p.30). Nesse contexto é abordada a questão do racismo.

A temática dos sujeitos negros representados como não sendo escravos, marginalizados ou pobres é retomada na página 135 quando é retratada a questão do inconformismo de diversos movimentos sociais e das mobilizações durante os anos de 1960, conhecido como Anos Rebeldes, porém não houve uma discussão específica sobre a questão dos negros e sim dos diversos grupos que compunham os movimentos como um todo. Isso é positivo porque um dos elementos que a interculturalidade preconiza é o reconhecimento de todos de forma igualitária e não a valorização de um grupo em detrimento de outro.

Ao falar sobre o processo de descolonização e lutas sociais nos países de Terceiro Mundo são citadas figuras de grande relevância dentro do movimento negro e demonstra que, embora o processo seja lento, o sujeito negro tem conquistado lugares importantes. Na página 161 é apresentado o reverendo pacifista Martin Luther King e seu envolvimento com as manifestações do movimento negro contra o racismo e também que ele é um personagem importante dentro da história, tendo recebido,

inclusive, o Prêmio Nobel da Paz. Além de Luther King, há menção na página 183 sobre Nelson Mandela, ex-presidente da África do Sul e principal líder da luta contra o racismo na região, também ganhador do Prêmio Nobel da Paz em 1993. A página 226 cita a eleição e reeleição do primeiro presidente negro eleito nos Estados Unidos, Barack Obama, que administrou o país durante a mais profunda crise do sistema desde 1929 e terminou seu mandato com sucesso. A página 272 apresenta Joaquim Barbosa, ex-ministro do Supremo Tribunal Federal, que defendeu a condenação dos réus no caso do mensalão, tornando-se um herói na luta pela moralidade pública na política.

Por fim, na página 258, traz um texto muito interessante “Diluindo fronteiras: a televisão e as novelas do cotidiano”. O objetivo é promover uma discussão acerca da influência dos meios de manipulação de massa, especialmente a TV. Nesse contexto é apontado a super-representação de brancos em relação a negros e mulatos que contribuem na reprodução das desigualdades.

Observa-se que há um esforço por parte dos autores em apresentar grandes líderes negros. E, de um modo geral, a coleção como um todo demonstra uma ideia de um negro que, embora tenha sido vítima de um sistema cruel e opressor, não se aquietou diante de sua situação e conseguiu, ao longo do tempo, ser percebido positivamente e conquistado pouco a pouco o seu espaço. Dessa forma, embora o devido reconhecimento da participação do sujeito negro na história geral e no Brasil esteja longe do ideal, é nítido o avanço na representação da imagem dele.

É importante reconhecer esse esforço, além disso, se faz necessário também que a sociedade civil, as instituições, os movimentos sociais e o Estado criem instrumentos e estratégias — inclusive legais — para corrigir distorções e desigualdades geradas em qualquer momento da história brasileira baseadas em princípios de exploração, discriminação e violência de certos grupos sobre os outros.

O ato de reconhecimento e de conhecimento do outro é uma forma de abertura para um olhar que os convergem para um horizonte comum. A educação possibilita essa convivência com o outro, mesmo que esse encontro se dê por meio de registros históricos, obras literárias, documentários.

De acordo com Gomes (1999/2000, p. 12), a educação escolar está sendo chamada a superar uma visão psicologizante, que faz parte da cultura escolar e que acaba delineando perfis idealizados de personagens da sociedade. É necessário que aos poucos os professores compreendam a imposição de padrões de valores culturais, cognitivos e sociais e que nesse sentido a escola acaba promovendo a exclusão ao invés da inclusão. Dentro dessa dinâmica, acredita-se que o reconhecimento da diversidade é premissa básica para promoção de relações raciais mais justas. Pois um fato é inquestionável, o Brasil é um país pluricultural e essa realidade não pode ser ignorada. O Brasil do futuro deverá assumir a sua verdadeira cara – multirracial e multicolorida (SANTOS I., 2001, p. 24), e para tanto é imperativo que nossos educadores estejam comprometidos com a questão étnico-racial e nesse sentido é

fundamental a promoção de práticas interdisciplinares capazes de contribuir com a promoção de uma educação antirracista.

A disseminação de informações sobre o negro é a melhor estratégia para se combater o preconceito, nesse sentido é necessário estarmos atentos ao que é dito sobre ele, ademais, a escola, sendo um lócus marcado por discursos e práticas, tensões e debates, é o local propício para a promoção do respeito e valorização das diferenças culturais, sociais, raciais e identitárias. Pois não há problemas em ser diferente. O problema existe quando a intolerância, a discriminação, o desrespeito e a violência marcam as relações entre os “diferentes”. Enfim, para termos direitos iguais, não é necessário sermos iguais.

5 | CONCLUSÃO

Entendemos que a reflexão proposta neste artigo possibilita perceber a presença da ideologia dominante no livro didático. É necessário que os professores da educação básica tenham consciência dos ideais que sustentam a sociedade, de como contribuem com as formas de pensar, sentir, agir, e, especialmente, com a construção de uma consciência direcionada a desvalorizar a raça negra. Nesse sentido, ao optarem por um ou outro livro didático, precisam estar atentos de que o livro cumpre um papel, que não é só pedagógico, é também mercadológico, assim, ele jamais pode atuar como o centro do processo de ensino e aprendizagem guiando a conduta e visão do professor e do aluno. É necessário ainda que os docentes tomem consciência de que o discurso não é neutro e de que esse fato deve imperar nas salas de aula, por meio da análise de diversos livros didáticos ao abordarem uma temática. Tomar consciência desses fatos possibilitará um pensar pedagógico mais crítico e autônomo, facilitando o trabalho com vistas a uma educação antirracista.

A política pública de cultura de valorização da diversidade étnico-racial tem efeitos incontestáveis na forma como é abordado o conteúdo referente ao sujeito negro nos livros didáticos. É irrefutável o fato de que, após o PNLD, a implementação de leis, diretrizes e parâmetros voltados para a promoção das relações étnico-raciais no âmbito educacional, as editoras passaram a ter uma preocupação maior com a forma de abordagem dos conteúdos relacionados à temática negra. O motivo é óbvio, após passarem pela avaliação do Ministério da Educação (MEC), não seriam selecionados os livros que reproduzissem uma imagem desrespeitosa relacionada ao negro, e, conseqüentemente, aquele produto não seria comprado pelo Governo Federal, que é o maior cliente das editoras atualmente. Assim, foi comprovado, por meio de pesquisas já citadas neste estudo e da análise da coleção História Geral e do Brasil, de Vicentino e Dorigo (2013), que a qualidade desses livros tem melhorado ao longo dos anos.

Porém, ainda é recorrente vincular à imagem do negro a papéis sociais de menor prestígio, o que dificulta muito legitimá-lo como um cidadão com igualdade de

direitos e deveres. Da forma como esse conteúdo tem sido abordado, possivelmente, a criança e/ou adolescente negros vão crescer com uma imagem de representação social inequívoca, que prejudicará a construção da sua identidade e autoestima.

Ademais, observa-se que, embora as editoras tenham tido cuidado ao abordarem a temática negra, não significa que a abordagem sobre a diversidade étnica e a valorização dessa na construção da sociedade brasileira ocorra de forma a contribuir de fato com uma educação antirracista. Também, é observado um processo de invisibilidade das manifestações culturais das populações negras, o que é preocupante, uma vez compromete o reconhecimento da etnia como um todo, como outrora discutido, o livro didático, atualmente, tem ganhado cada vez mais poder, assumindo, muitas vezes, o papel central em sala de aula. Sendo o livro didático um material sistematicamente utilizado, ele passa a ser visto e reconhecido como referência para o aluno, que não questiona a informação contida nele, adquirindo, dessa forma, o falso papel de verdade única e absoluta.

REFERÊNCIA

ABUD, Kátia Maria. O livro didático e a popularização do saber histórico. In: SILVA, Marcos. Repensando a História. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1984. p.81 – 87.

BRASIL. Constituição (1998) Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília-DF: Senado Federal, 1988.

_____. Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira. Brasília: MEC-SECAD/SEPPIR /INEP, 2004.

_____. Novas Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira. Brasília: MEC-SECAD/SEPPIR /INEP, 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pdf/13677-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf/file>. Acesso em 25/01/2018.

_____. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências.

_____. Lei nº 9394/1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Art. 26, inciso C e Art.35, inciso III. Diário Oficial da União, 23 de dezembro de 1996.

_____. Guia de livros didáticos : PNLD 2012 : história : ensino médio. – Brasília : Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2011.

CALEBRE, Lia (org). Políticas Culturais: diálogo indispensável. Rio de Janeiro: Edições Casa Rui Barbosa, 2005.

CAVALLEIRO, Eliane et al. História da Educação do Negro e outras histórias. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

GOMES, Nilma Lino. Educação e Diversidade Cultural: refletindo sobre as diferentes presenças na escola. In: Revista do Museu Antropológico da UFG, CEGRAF/UFG. v. 1, n1, p.9-18. 1999/2000.

JUNIOR, Décio Gatti. A escrita escolar da História: livro didático e ensino no Brasil (1970-1990). Bauru/SP: Edusc; Uberlândia/MG: Edufu, 2004.

MIRANDA, Sonia Regina; LUCA, Tania Regina. O livro didático de história hoje: um panorama a partir do PNL. In: Revista Brasileira de História. São Paulo: 2004. v.24, n° 48. p.123-144.

MORAES, Fabiana. No país do racismo institucional: dez anos de ações do GT Racismo no MPPE. Recife: Procuradoria Geral de Justiça, 2013.

MOURA, Gerusa Menezes de. Et al. A raça negra e sua representação no livro didático. In: Práxis. Instituto Luterano de Ensino Superior de Itumbiara. N.9. Canoas: Ed.da Ulbra. Jul/dez.2006. p.29-35.

SANTOS, Sales Augusto. A Lei no 10.639/03 como fruto da luta anti-racista do Movimento Negro. In: Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília: 2005.p. 21-38.

SANTOS, Isabel Aparecida dos. A responsabilidade da escola na eliminação do preconceito racial: alguns caminhos. In: CAVALLEIRO, Eliane (Org.). Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola. São Paulo. Selo Negro, 2001.p. 97-114.

SILVA, A. C. A representação social do negro no livro didático: o que mudou? Por que mudou? Salvador: EDUFBA, 2011.

SOUZA, Maria Inez Salgado de. A representação dos negros em livros didáticos de História: mudanças e permanências após a promulgação da Lei 10639/03. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Minas Gerais, 2009.

VICENTINO, Cláudio; DORIGO, Gianpaolo. História Geral e do Brasil – volume1. 2ª ed. São Paulo: Editora Scipione, 2013a.

VICENTINO, Cláudio; DORIGO, Gianpaolo. História Geral e do Brasil – volume2. 2ª ed. São Paulo: Editora Scipione, 2013b.

VICENTINO, Cláudio; DORIGO, Gianpaolo. História Geral e do Brasil – volume3. 2ª ed. São Paulo: Editora Scipione, 2013c.

VOGT, Olgário Paulo; BRUM, Melaine de Barros. Escravidão e Negros em livros didáticos de História. In: Aedos, Porto Alegre, v. 8, n. 18, p. 52-74, Ago. 2016. Disponível em 14/08/2017 em file:///C:/Users/Usuario/Downloads/58695-276407-1-PB%20(1).pdf.

OS CONHECIMENTOS REQUERIDOS PELO ENEM - O QUE AS AVALIAÇÕES EM LARGA ESCALA NA EDUCAÇÃO BUSCAM MEDIR?

Claudia Helena Azevedo Alvarenga

Colégio de Aplicação da Universidade Federal do
Rio de Janeiro

Rio de Janeiro – RJ

Tarso Bonilha Mazzotti

Universidade Federal do Rio de Janeiro /
Universidade Estácio de Sá

Rio de Janeiro – RJ

RESUMO: Este capítulo tem por objetivo analisar seis itens da prova de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) realizado em 2015, examinando o vínculo com as respectivas competências de área. A elaboração do ENEM se orienta pela Matriz de Referência que determina nove competências nesta área. Os itens da prova têm por objetivo acionar determinadas competências, provocando um agir como operação mental para solucionar as questões objetivas da prova. Nossa análise busca expor os argumentos que concorrem para evidenciar o que se diz preferível neste tipo de exame, considerando que avaliar implica emitir juízos de valor a partir de certos critérios acordados previamente. Para tanto, sugerimos a análise retórica dos materiais textuais conjugando a Retórica, de acordo com as proposições de Perelman e Olbrechts-Tyteca, à Psicologia Social, na perspectiva de Michael

Billig. O item de uma prova é um elemento discursivo que expõe o que se diz desejável para a escolarização pelas respostas afirmadas como corretas. A análise retórica pode explicitar os raciocínios que orientam e justificam as escolhas dos examinadores. O modelo de exame do ENEM supõe que as questões são capazes de discriminar as competências aprendidas pelos estudantes sugerindo um correspondência de caráter biunívoco entre os itens e as competências de área elencadas com base na Matriz de Referência, que orienta a elaboração do ENEM. Nossa análise indica as inconsistências desta reciprocidade.

PALAVRAS-CHAVE: Exame Nacional do Ensino Médio. Avaliação em larga escala. Educação Básica. Retórica e Argumentação.

ABSTRACT: This chapter aims to analyze six exam questions from Languages, Codes and their Technologies Exam of National High School Exam (ENEM) held in 2015, examining the link with their area competences. ENEM elaboration is guided by the Reference Matrix which determines nine competences in this area. The exam questions aim to trigger certain skills, provoking an action as a mental operation to solve the exam questions. Our analysis seeks to expose the arguments that contribute to highlight what is said to be preferable in this type of examination, considering that valuation

implies making judgments of value according certain previously agreed criteria. To that end, we suggest the rhetorical analysis of textual materials combining Rhetoric, according Perelman and Olbrechts-Tyteca's propositions, to Social Psychology from Michael Billig's perspective. The item of a test is a discursive element which exposes what is said to be desirable for schooling by the answers sustained as correct. Rhetorical analysis can make explicit the reasoning that guides and justifies the examiners' choices. ENEM exam model assumes that the questions are able to discriminate the competences learned by the students, suggesting a biunivocal correspondence between the items and the listed area competences based on the Reference Matrix, which guides the elaboration of ENEM. Our analysis indicates the inconsistencies of this reciprocity.

KEYWORDS: National High School Exam. Large Scale Assessments. Basic Education. Rhetoric and Argumentation.

1 | INTRODUÇÃO

A proposta deste capítulo é examinar seis itens da prova de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), realizado em 2015. Nossa análise confronta as competências de área elencadas para esta prova com seis itens selecionados. O objetivo é expor os limites deste modelo de prova para averiguar habilidades e competências adquiridas pelos aprendizes, apresentando as impropriedades daquele instrumento para efetivar o que se propõe.

Independente das inúmeras modificações sofridas pelo ENEM desde sua criação pela Portaria, nº 438, de 28 de maio de 1998, este é o exame de maior relevância no processo de escolarização, mobilizando praticamente todos os estudantes que chegam ao final do ensino médio, e que desejam acesso ao ensino superior. Neste sentido, vale destacar que o resultado alcançado neste exame concorre para estabelecer uma linha de corte entre os estudantes considerados aptos a prosseguir em sua jornada pela educação universitária.

Para realizar a análise, os argumentos das questões objetivas serão considerados na perspectiva da Teoria da Argumentação, como proposta por Chaïm Perelman e Lucie Olbrechts-Tyteca (2005). Neste caso, tratamos, especialmente, da exposição dos implícitos e das técnicas argumentativas cujos raciocínios visam influenciar para estabelecer uma lógica do que se diz preferível para avaliações com essas características. Os implícitos têm por núcleo os discursos naturalizados, que são amplamente admitidos e conhecidos por todos, sendo desnecessário retornar à sua exposição (MAZZOTTI, 2016). Por esta via, os implícitos normalmente adquirem o caráter de um axioma, não são questionáveis, constituem o que Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005) definem como ações ou manifestações validadas nos seus sistemas de uso, mesmo que não apresentem um caráter demonstrativo. Sendo assim, os implícitos constituem parte de um acordo prévio e fornecem os pontos de partida para

o desenvolvimento dos argumentos.

A Teoria da Argumentação recupera e amplia os pressupostos da retórica aristotélica, ao sustentar a possibilidade de inserir juízos de valor no campo da racionalidade humana, uma vez que nem todos os raciocínios têm caráter de prova ou evidência. Do mesmo modo, pondera que toda a argumentação tem o poder de assentimento e adesão. Ainda que não objetivamente formulados, os argumentos expõem as crenças dos que as sustentam. A análise retórica desses argumentos permite expor os seus implícitos, para o que é preciso considerar a situação social discursiva.

Assim, nossa análise conjuga também os pressupostos da Psicologia Social desenvolvidos por Michael Billig em *Argumentando e Pensando*. Billig (2008, p. 96), assim como o sofista grego Protágoras, sustenta que “as questões humanas são de natureza tal que sempre podemos encontrar argumentos prós e contras”. Quando algum conteúdo discursivo põe em dúvida as nossas crenças e conhecimento, deliberamos a partir de um diálogo interno de caráter antinômico, pois a racionalidade humana não se constitui na unilateralidade (BILLIG, 2008).

Antes da análise dos itens do ENEM, segue uma breve caracterização deste exame, considerando que os estudantes estão ambientados nesta modalidade de avaliação como atividade de texto inserida no cotidiano escolar de avaliações.

2 | PREMISSAS QUE FUNDAMENTAM NOSSA ANÁLISE

Os debates acerca da formação que a escola deve prover ao aprendiz costumam ter como ponto de partida um axioma de qualidade incerta que afirma a possibilidade de modificar crenças, valores e atitudes. Trata-se de um axioma que se apoia em um juízo de valor experienciado por todos não apenas no contexto escolar, pois a contingência do ato comunicativo (só é possível afirmar a possibilidade) permeia todas as práticas comunicativas, além do contexto de ensino e aprendizagem.

Sendo assim, não é factível garantir que as palavras e a intencionalidade do orador ou escritor são suficientes para mover o auditório de ouvintes ou leitores, ou ainda modificar a opinião do outro na direção que o orador deseja. No processo de escolarização, isto significa a possibilidade de o professor influenciar o estudante em seu desenvolvimento intelectual ao conduzir o educando de um estado de menos a mais educado, e que as provas escolares buscam mensurar (MAZZOTTI, 2007, 2015).

A contingência do ato comunicativo atravessa tanto as políticas dirigidas à educação quanto as reformas educacionais apresentadas por seus elaboradores (oradores) que buscam o engajamento do auditório (professores e gestores) aos argumentos que definem o que deve prevalecer e o que vale a pena ensinar, buscando regular o que se considera preferível fazer neste contexto. Essa é a situação retórica, em que se dirige ao outro para influenciar, motivando-o a realizar o que é apresentado.

Neste sentido, considerando que todas as situações discursivas são incertas, pelo que se afirma e pelo que se exclui, o terreno do que se diz próprio para a escolarização constitui um campo natural de investigação das disputas de valores e de crenças, entendidos como conhecimento.

Frequentemente, no limite do que é relativo à escolarização, uma informação naturalizada tem caráter dogmático, sendo necessário pensar os contornos das divergências, ou seja, repensar as premissas que servem de apoio à elaboração dos raciocínios. A escolha por este método de exposição é igualmente útil para a análise das questões do ENEM aqui propostas.

Nesta perspectiva, a exposição dos raciocínios tem por objetivo apreender o que é persuasivo e o que é rejeitado entre interlocutores, que está posto no formato de uma prova de múltiplas escolhas.

3 | DESCRIÇÃO GERAL DO EXAME EM 2015

A prova de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias tem por finalidade avaliar os estudantes considerando 30 habilidades distribuídas por nove competências de área, definidas na Matriz de Referência do ENEM. Além das competências, todas as avaliações do ENEM são atravessadas por cinco eixos cognitivos: dominar diferentes linguagens, compreender fenômenos, enfrentar situações-problema, construir argumentação e elaborar propostas (BRASIL, 2015a). Para nosso capítulo, interessam as habilidades e as competências dirigidas à linguagem corporal, à identidade cultural e ao patrimônio cultural, e que serão especificadas ao longo de nossa análise.

Outro ponto que destacamos: as situações-problema (itens) desta prova têm uma construção textual que recorre a um esquema invariante, apresentado a seguir. Os itens costumam iniciar com um texto introdutório cuja função é contextualizar a questão e ambientar o estudante na temática proposta. Sendo assim, a capacidade comunicativa por meio da compreensão e da interpretação do texto é predominante neste tipo de avaliação. Os avaliadores pretendem favorecer o surgimento de situações desafiadoras que conduzam os estudantes a analisar recortes situacionais, pelo que eles expressariam as suas capacidades e habilidades aprendidas, necessárias para a resolução da questão ou situação-problema.

Depois de apresentado o contexto da questão, há um enunciado que busca direcionar o estudante para a resposta. Em geral, este enunciado se compõe de duas etapas sucessivas: uma que sintetiza ou realça parte do texto introdutório, então, segue o enunciado que estabelece o que é requisitado como competência de área. Esta última etapa do enunciado, que tem o perfil de um comando, pode aparecer sob o formato de pergunta ou de uma frase para ser complementada (ZIRONDI; NASCIMENTO, 2006). As respostas são fechadas, formuladas em cinco alternativas fornecidas pelos elaboradores do exame, de modo que permite apenas uma opção

correta. Como veremos, esta estrutura de texto aparece nas seis questões analisadas e constitui um esquema que permeia toda a prova.

Em 2015, a prova de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias contou com 45 questões objetivas, também denominadas itens ou situações-problema, que abrangiam os conhecimentos de Língua Portuguesa, Artes, Língua Estrangeira Moderna, Educação Física, Literatura e Tecnologias da Informação. Dos itens selecionados para análise, a numeração adotada refere-se à Prova Amarela, e os gabaritos oficiais se encontram abaixo da última opção em múltipla escolha.

4 | OS ITENS ASSOCIADOS À LINGUAGEM CORPORAL

Em geral, os itens demandam que o estudante infira a partir da relação entre informações de diferentes áreas e de natureza diversa. Portanto, é possível que uma questão objetiva atravessasse vários campos do conhecimento do ponto de vista temático. Os conhecimentos a respeito de Educação Física constituem parte integrante da prova de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Nossa análise se inicia pelas questões que tematizam o corpo como linguagem, focalizado na competência de área 3 (BRASIL, 2015a, p. 66):

Competência de área 3 – Compreender e usar a linguagem corporal como relevante para a própria vida, integradora social e formadora da identidade.

H9 – Reconhecer as manifestações corporais de movimento como originárias de necessidades cotidianas de um grupo social.

H10 – Reconhecer a necessidade de transformação de hábitos corporais em função das necessidades cinestésicas.

H11 – Reconhecer a linguagem corporal como meio de interação social, considerando os limites de desempenho e as alternativas de adaptação para diferentes indivíduos.

Assim, tem-se que as questões 96, 102 e 128 da Prova Amarela remetem à competência de área 3, que trata do corpo como linguagem e identidade. Seguem os itens 102 e 128 (BRASIL, 2015b).

QUESTÃO 102

Riscar o chão para sair pulando é uma brincadeira que vem dos tempos do Império Romano. A amarelinha original tinha mais de cem metros e era usada como treinamento militar. As crianças romanas, então, fizeram imitações reduzidas do campo utilizado pelos soldados e acrescentaram numeração nos quadrados que deveriam ser pulados. Hoje as amarelinhas variam nos formatos geométricos e na quantidade de casas. As palavras “céu” e “inferno” podem ser escritas no começo e no final do desenho, que é marcado no chão com giz, tinta ou graveto.

Disponível em: www.biblioteca.ajes.edu.br. Acesso em: 20 maio 2015 (adaptado).

Com base em fatos históricos, o texto retrata o processo de adaptação pelo

qual passou um tipo de brincadeira. Nesse sentido, conclui-se que as brincadeiras comportam o(a)

- A) caráter competitivo que se assemelha às suas origens.
- B) delimitação de regras que se perpetuam com o tempo.
- C) definição antecipada do número de grupos participantes.
- D) objetivo de aperfeiçoamento físico daqueles que a praticam.
- E) possibilidade de reinvenção no contexto em que é realizada.

Resposta: E

QUESTÃO 128

Obesidade causa doença

A obesidade tornou-se uma epidemia global, segundo a Organização Mundial da Saúde, ligada à Organização das Nações Unidas. O problema vem atingindo um número cada vez maior de pessoas em todo o mundo, e entre as principais causas desse crescimento estão o modo de vida sedentário e a má alimentação. Segundo um médico especialista em cirurgia de redução de estômago, a taxa de mortalidade entre homens obesos de 25 a 40 anos é 12 vezes maior quando comparada à taxa de mortalidade entre indivíduos de peso normal. O excesso de peso e de gordura no corpo desencadeia e piora problemas de saúde que poderiam ser evitados. Em alguns casos, a boa notícia é que a perda de peso leva à cura, como no caso da asma, mas em outros, como o infarto, não há solução.

FERREIRA, T. Disponível em: <http://revistaepoca.globo.com>. Acesso em: 2 ago. 2012 (adaptado).

O texto apresenta uma reflexão sobre saúde e aponta o excesso de peso e de gordura corporal dos indivíduos como um problema, relacionando-o ao:

- A) padrão estético, pois o modelo de beleza dominante na sociedade requer corpos magros.
- B) equilíbrio psíquico da população, pois esse quadro interfere na autoestima das pessoas.
- C) quadro clínico da população, pois a obesidade é um fator de risco para o surgimento de diversas doenças crônicas.
- D) preconceito contra a pessoa obesa, pois ela sofre discriminação em diversos espaços sociais.
- E) desempenho na realização das atividades cotidianas, pois a obesidade interfere na performance.

Resposta: C

Nessas questões, a linguagem corporal desponta como tema pelo viés de uma

atividade física e de um modelo corporal, respectivamente. Sendo assim, sugere-se que estejam vinculados à competência de área 3.

A estrutura textual obedece à descrição feita anteriormente. As situações-problema são apresentadas com um texto introdutório. Posteriormente, condensam-se seus conteúdos em um argumento básico, respectivamente: “o texto retrata o processo de adaptação pelo qual passou um tipo de brincadeira” (questão 102) e “o texto apresenta uma reflexão sobre saúde e aponta o excesso de peso e de gordura corporal dos indivíduos como um problema” (questão 128).

A outra etapa do enunciado sinaliza a ação ou a tarefa a ser cumprida pelo estudante. Na questão 102, o respondente deve *inferir* – “conclui-se que as brincadeiras comportam”. Na questão 128, a indicação é *relacionar*.

Entretanto, ao que parece, em ambos os itens, a habilidade avaliada é a compreensão do texto, e não os conhecimentos que permitem “compreender e usar” o corpo como linguagem, reconhecendo manifestações e hábitos corporais inseridos em seus contextos sociais, conforme sustenta a competência de área 3. Os textos introdutórios enunciam o que é manifestado e o que é transformado com relação à linguagem corporal, cabendo ao aprendiz somente ler e decodificar o que afirma o texto para responder a questão. Não há a proposição de debate. Portanto, não é necessário que o respondente realize alguma ação cognitiva mais complexa (abstrair, comparar, transferir, associar etc.) acerca do tema corporeidade. As ações cognitivas ficam circunscritas às opções em múltipla escolha, sugerindo que os raciocínios atuam de modo simplificado e reduzido no processamento das informações.

O comando que segue após o texto introdutório evidencia a ação cognitiva elementar requerida. Ao apresentar um resumo do texto, muitas vezes a leitura do texto introdutório é dispensável. Sendo assim, as habilidades e as competências em avaliação nessas questões parecem se aproximar da competência de área 6 (BRASIL, 2015a, p. 66).

Competência de área 6 – Compreender e usar os sistemas simbólicos das diferentes linguagens como meios de organização cognitiva da realidade pela constituição de significados, expressão, comunicação e informação.

H18 – Identificar os elementos que concorrem para a progressão temática e para a organização e estruturação de textos de diferentes gêneros e tipos.

H19 – Analisar a função da linguagem predominante nos textos em situações específicas de interlocução.

H20 – Reconhecer a importância do patrimônio linguístico para a preservação da memória e da identidade nacional.

No entanto, ainda assim, se pode questionar se essas habilidades são realmente testadas nas questões 102 e 128. Na questão 102, a resposta correta é sugerida no enunciado da questão (“o texto retrata o processo de adaptação pelo qual passou um tipo de brincadeira”) que sumariza a ideia central do texto introdutório, ou seja, o enunciado fornece a pista para a resposta (“possibilidade de reinvenção no contexto

em que é realizada”), em que a “adaptação” é a própria “reinvenção”.

Na questão 128, é suficiente que o estudante faça uma leitura rápida do texto introdutório, identificando sem detalhes o assunto a que se relaciona, visto que as alternativas para resposta são bem diferentes entre si. Além disso, mesmo que essas questões tenham por tema o corpo, o enunciado de comando pretende testar a capacidade de leitura do respondente, e não o conhecimento da linguagem corporal visto que não cabe ao estudante posicionar-se a respeito dos dilemas a respeito do corpo e da saúde. Passemos a questão 96 (BRASIL, 2015b).

QUESTÃO 96

O *rap*, palavra formada pelas iniciais de *rhythm and poetry* (ritmo e poesia), junto com as linguagens da dança (o *break dancing*) e das artes plásticas (o grafite), seria difundido, para além dos guetos, com o nome de cultura *hip hop*. O *break dancing* surge como uma dança de rua. O grafite nasce de assinaturas inscritas pelos jovens com *sprays* nos muros, trens e estações de metrô de Nova York. As linguagens do *rap*, do *break dancing* e do grafite se tornaram os pilares da cultura *hip hop*.

DAYRELL, J. **A música entra em cena: o rap e o funk na socialização da juventude**. Belo Horizonte: UFMG, 2005 (adaptado).

Entre as manifestações da cultura *hip hop* apontadas no texto, o *break* se caracteriza como um tipo de dança que representa aspectos contemporâneos por meio de movimentos

- A) retilíneos, como crítica aos indivíduos alienados.
- B) improvisados, como expressão da dinâmica da vida urbana.
- C) suaves, como sinônimo da rotina dos espaços públicos.
- D) ritmados pela sola dos sapatos, como símbolo de protesto.
- E) cadenciados, como contestação às rápidas mudanças culturais.

Resposta: B

Diferentemente das questões 102 e 128 que abordam o corpo como tema, mas avaliam a capacidade de leitura, a questão 96 requer do aluno algum conhecimento a respeito do corpo como linguagem, que inscrito na cultura afro-americana, produz o *break* no universo do *hip hop*. O *break dancing* representa uma disputa, uma batalha que outrora envolvia violência física nos guetos de cultura negra, atualmente transformada em performance cujo foco está no corpo como expressão produtora de significados. O gestual surpreendente e inventivo (improvisado) garante a vitória na batalha que simboliza o embate físico. Portanto, entre as três questões, a resposta B é a alternativa mais adequada, associando-se à competência de área 3.

De qualquer modo, é factível observar que o item respeita o esquema textual já descrito. Neste caso, o texto introdutório poderia até ser omitido sem prejuízo da

resposta, uma vez que o núcleo deste texto está resumido na parte inicial do enunciado, seguido da frase que deve ser completada com uma das alternativas em múltipla escolha.

5 | OS ITENS ASSOCIADOS À IDENTIDADE SOCIAL E AO PATRIMÔNIO CULTURAL

A questão 96, a respeito da cultura *hip hop*, também pode se reunir com as próximas que apresentaremos (n. 106, 115 e 126) da Prova Amarela, pois tratam de patrimônio cultural, especificamente das culturas de origem africana e indígena, que constituem itens obrigatórios da Lei nº 9.394/96, especificados no Artigo 26-A, que ganhou novo texto com a sanção da Lei nº 11.645/2008: “nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena” (BRASIL, 1996). O segundo parágrafo do Artigo 26-A indica que esses conteúdos “serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística, e de literatura e história brasileiras” (BRASIL, 1996).

As questões 96 e 115 abordam a cultura afro-americana enquanto as questões 106 e 126 abrangem a cultura indígena. Daí, ser factível reuni-las sob o tema identidade social ou cultural de que trata a competência de área 4, considerando a crença de que a identidade brasileira é identificada pela mistura de três raças (branca, negra e índia). A competência de área 4 estabelece (BRASIL, 2015a, p. 66):

Competência de área 4 – Compreender a arte como saber cultural e estético gerador de significação e integrador da organização do mundo e da própria identidade.

H12 – Reconhecer diferentes funções da arte, do trabalho da produção dos artistas em seus meios culturais.

H13 – Analisar as diversas produções artísticas como meio de explicar diferentes culturas, padrões de beleza e preconceitos.

H14 – Reconhecer o valor da diversidade artística e das inter-relações de elementos que se apresentam nas manifestações de vários grupos sociais e étnicos.

Porém, como observaremos mais adiante, com exceção da questão 96, os enunciados das questões buscam verificar se o respondente apreendeu o sentido do texto, e não se é propriamente capaz de “reconhecer o valor da diversidade artística e das inter-relações de elementos que se apresentam nas manifestações de vários grupos sociais e étnicos” – habilidade 14 da competência de área 4 (BRASIL, 2015a, p. 66). A abordagem das culturas de origem africana e indígena tem caráter ilustrativo, sendo úteis para criar o contexto que apresenta uma questão de compreensão de texto.

QUESTÃO 115

Yaô

Aqui có no terreiro
Pelú adié
Faz inveja pra gente
Que não tem mulher

No jacutá de preto velho
Há uma festa de yaô

Oi tem nêga de Ogum
De Oxalá, de lemanjá

Mucama de Oxossi é caçador
Ora viva Nanã
Nanã Buruku

Yô yôo
Yô yôoo

No terreiro de preto velho iaiá
Vamos saravá (a quem meu pai?)
Xangô!

VIANA, G. **Agó, Pixinguinha! 100 Anos**. Som Livre, 1997.

A canção Yaô foi composta na década de 1930 por Pixinguinha, em parceria com Gastão Viana, que escreveu a letra. O texto mistura o português com o iorubá, língua usada por africanos escravizados trazidos para o Brasil. Ao fazer uso do iorubá nessa composição, o autor

- A) promove uma crítica bem-humorada às religiões afro-brasileiras, destacando diversos orixás.
- B) ressalta uma mostra da marca da cultura africana, que se mantém viva na produção musical brasileira.
- C) evidencia a superioridade da cultura africana e seu caráter de resistência à dominação do branco.
- D) deixa à mostra a separação racial e cultural que caracteriza a constituição do povo brasileiro.
- E) expressa os rituais africanos com maior autenticidade, respeitando as referências originais.

Resposta: B

Em contraponto à questão 96, a situação-problema 115 não requer que se conheça as palavras e seus significados na língua iorubá, nem a canção de Pixinguinha visto que não há qualquer exigência do conhecimento musical. Os aspectos relativos à música

(ritmos, melodias, timbres, gêneros musicais etc.) usualmente não constituem objeto de indagação dos enunciados do ENEM. A poética da canção é reduzida à palavra como marca identitária ou conteúdo para as habilidades de leitura e compreensão da língua portuguesa.

Portanto, para responder basta apreender o contexto que conduz os autores a fazerem uso da mescla linguageira por valorizar os elementos identitários da cultura de origem afro-brasileira. Passemos as questões que abordam a cultura indígena, questões 106 e 126 (BRASIL, 2015b).

QUESTÃO 106

As narrativas indígenas se sustentam e se perpetuam por uma tradição de transmissão oral (sejam as histórias verdadeiras dos seus antepassados, dos fatos e guerras recentes ou antigos; sejam as histórias de ficção, como aquelas da onça e do macaco). De fato, as comunidades indígenas nas chamadas “terras baixas da América do Sul” (o que exclui as montanhas dos Andes, por exemplo) não desenvolveram sistemas de escrita como os que conhecemos, sejam alfabéticos (como a escrita do português), sejam ideogramáticos (como a escrita dos chineses) ou outros. Somente nas sociedades indígenas com estratificação social (ou seja, já divididas em classes), como foram os astecas e os maias, é que surgiu algum tipo de escrita. A história da escrita parece mesmo mostrar claramente isso: que ela surge e se desenvolve – em qualquer das formas – apenas em sociedades estratificadas (sumérios, egípcios, chineses, gregos, etc.). O fato é que os povos indígenas no Brasil, por exemplo, não empregavam um sistema de escrita, mas garantiram a conservação e continuidade dos conhecimentos acumulados, das histórias passadas e, também, das narrativas que sua tradição criou, através da transmissão oral. Todas as tecnologias indígenas se transmitiram e se desenvolveram assim. E não foram poucas: por exemplo, foram os índios que domesticaram plantas silvestres e, muitas vezes, venenosas, criando o milho, a mandioca (ou macaxeira), o amendoim, as morangas e muitas outras mais (e também as desenvolveram muito; por exemplo, somente do milho criaram cerca de 250 variedades diferentes em toda a América).

D’Angelis, W. R. **Histórias dos índios lá em casa**: narrativas indígenas e tradição oral popular no Brasil.

Disponível em: www.portalkaingang.org. Acesso em: 5 dez. 2012.

A escrita e a oralidade, nas diversas culturas, cumprem diferentes objetivos. O fragmento aponta que, nas sociedades indígenas brasileiras, a oralidade possibilitou

- A) a conservação e a valorização dos grupos detentores de certos saberes.
- B) a preservação e a transmissão dos saberes e da memória cultural dos povos.
- C) a manutenção e a reprodução dos modelos estratificados de organização social.

D) a restrição e a limitação do conhecimento acumulado a determinadas comunidades.

E) o reconhecimento e a legitimação da importância da fala como meio de comunicação.

Resposta: B

QUESTÃO 126

No ano de 1985 aconteceu um acidente muito grave em Angra dos Reis, no Rio de Janeiro, perto da aldeia guarani de Sapukai. Choveu muito e as águas pluviais provocaram deslizamentos de terras das encostas da Serra do Mar, destruindo o Laboratório de Radioecologia da Central Nuclear Almirante Álvaro Alberto, construída em 1970 num lugar que os índios tupinambás, há mais de 500 anos, chamavam de Itaorna. O prejuízo foi calculado na época em 8 bilhões de cruzeiros. Os engenheiros responsáveis pela construção da usina nuclear não sabiam que o nome dado pelos índios continha informação sobre a estrutura do solo, minado pelas águas da chuva. Só descobriram que Itaorna, em língua tupinambá, quer dizer “pedra podre”, depois do acidente.

FREIRE, J. R. B. Disponível em: www.taquiprati.com.br. Acesso em: 1 ago. 2012 (adaptado).

Considerando-se a história da ocupação na região de Angra dos Reis mencionada no texto, os fenômenos naturais que a atingiram poderiam ter sido previstos e suas consequências minimizadas se:

- A) o acervo linguístico indígena fosse conhecido e valorizado.
- B) as línguas indígenas brasileiras tivessem sido substituídas pela língua geral.
- C) o conhecimento acadêmico tivesse sido priorizado pelos engenheiros.
- D) a língua tupinambá tivesse palavras adequadas para descrever o solo.
- E) o laboratório tivesse sido construído de acordo com as leis ambientais vigentes na época.

Resposta: A

Os textos que situam o contexto das duas questões anteriores apresentam informações acerca da cultura indígena. No entanto, em ambos os casos, tal como na questão 115, o enunciado avalia a habilidade do leitor em compreender o texto, ao identificar os procedimentos argumentativos que concorrem para estabelecer uma ideia central e o objetivo do escritor em sua exposição.

Portanto, com exceção da questão 96, que exige que o respondente recorra a conhecimentos prévios, as demais questões analisadas se restringem à compreensão de texto. Do mesmo modo, observa-se que o enunciado fornece as pistas para a inferência do aluno, ou seja, de fato, a compreensão textual é requerida em um nível básico, pois não é exigido o reconhecimento de nenhum argumento implícito dos textos, apenas os raciocínios que já estão explicitados e são previsíveis.

Na questão 106, o primeiro aspecto do enunciado fica explícito em “A escrita e a oralidade, nas diversas culturas, cumprem diferentes objetivos” (recapitulação global do texto). O segundo aspecto segue na outra parte do enunciado: “o fragmento aponta que, nas sociedades indígenas brasileiras, *a oralidade possibilitou*” (grifo nosso), o que marca a ação (concluir) que o estudante deve realizar.

Na questão 126, “considerando-se a história da ocupação na região de Angra dos Reis mencionada no texto” sumariza e destaca uma parte do texto para, a seguir, indicar a tarefa a ser cumprida pelo aluno avaliado: “os fenômenos naturais que a atingiram poderiam ter sido previstos e *suas consequências minimizadas se*” (grifo nosso).

A partir dessa breve exposição, evidencia-se que os itens do ENEM apresentam um contexto fechado cujos desafios a serem enfrentados pelos respondentes se encerram em um comando oferecido no enunciado, associado a cinco alternativas únicas, que não permitem a elaboração de outras hipóteses. Nesta condição, os estudantes não produzem os textos, mas são receptores, máquinas de respostas, no contexto de definir uma opção correta entre cinco alternativas previamente dadas.

6 | AFINAL, O QUE AS AVALIAÇÕES COMO O ENEM PODEM MEDIR?

A análise dos seis itens expõe a fragilidade da correspondência entre os itens e as competências que se pretende medir. As ações cognitivas preconizadas e que servem de referência para medir a qualidade do desempenho do estudante no exame, tais como, relacionar, identificar, reconhecer, analisar, inferir, criar hipóteses, entre outras, não podem ser apreendidas por meio das provas objetivas utilizadas no ENEM e não podem ser avaliadas por questões objetivas. Também não é possível afirmar que o desempenho no exame equivale ao apreendido nas escolas.

Ao marcar uma opção como resposta correta, os estudantes devem ser capazes de ler e compreender a ideia apresentada pelos elaboradores do ENEM, isto é, caso os estudantes consigam organizar as informações lidas no texto introdutório e no enunciado, que propõe a ação para a resposta, a alternativa correta surgirá inevitavelmente. Nesta técnica de avaliação, a premissa implícita é de que a comunicação é unidirecional: do elaborador das questões do exame (orador) para os estudantes (auditório). O enunciado resumido na situação-problema isenta o estudante de operar as habilidades e competências requisitadas. O conjunto de argumentos dos itens tem um formato fechado e não permite o pensamento bilateral que poderia se apoiar na criação de hipóteses com outras prováveis respostas fora do âmbito das cinco alternativas oferecidas. Não cabe aos respondentes inferir a partir de um debate com argumentos concordantes e divergentes, mas apenas concluir a partir do requisitado nos enunciados, que busca aproximar-se dos raciocínios lógicos sem solicitar as justificativas para as escolhas, semelhante aos testes de inteligência

(GOULD, 1991).

Sendo assim, não é possível estabelecer um vínculo entre as competências adquiridas e a resposta correta ao item, uma vez que o acerto decorre da imediata interpretação do comando da questão, conforme mencionado anteriormente. Ao mesmo tempo, uma resposta plausível, caso não seja a alternativa que o gabarito oficial determina como correta, é desconsiderada, dado o caráter fechado da técnica de avaliação. Essa afirmação não é gratuita ou hipotética, uma vez que professores bem qualificados já mostraram a pertinência de outras respostas para as questões do ENEM (ALVARENGA, 2016).

Os examinadores supõem existir algum vínculo entre as competências e os itens do exame, mas isso não está evidente, e são os implícitos a serem mais bem expostos por uma pesquisa posterior.

REFERÊNCIAS

ALVARENGA, Claudia Helena Azevedo. **Da teoria das representações sociais à retórica: os preferíveis para o ensino de Música e Língua Portuguesa determinados nas avaliações externas**. 2016. 304 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estácio de Sá, 2016.

BILLIG, Michael. **Argumentando e Pensando: uma abordagem retórica à psicologia social**. Tradução: Vera Lúcia Mello Joscelyne. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da República Federativa do Brasil]**, Brasília, DF, 23 de dezembro de 1996, v. 134, no 248, seção 1, p. 27833. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 13 nov. 2018.

BRASIL. Edital nº 6, de 15 de Maio de 2015. Exame Nacional do Ensino Médio - Enem 2015. **Diário Oficial [da República Federativa do Brasil]**, Brasília, DF, 18 de maio de 2015, nº 92, seção 3, p. 59-74. Disponível em: <<http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=3&pagina=59&data=18/05/2015>>. Acesso em: 13 nov. 2018. 2015a.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - **INEP MEC. Educação Básica. Enem. Provas e Gabaritos 2015**. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/provas-e-gabaritos>>. Acesso em: 16 nov. 2018. 2015b.

GOULD, Stephen Jay. **A falsa medida do homem**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

MAZZOTTI, Tarso Bonilha. A virada retórica. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, Rio de Janeiro, v. 4, nº 8, p. 77-104, 2º sem. 2007.

_____. Retórica, a ciência das técnicas noéticas. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, América do Norte, v. 12, nº 28, p. 103-129, 2015. Número Especial - Estudos Éticos e Retóricos em Educação 2015.

_____. A palavra situada. In: CASTRO, Mônica Rabello de, et al. **Contribuições para a análise de interações na Educação: retórica, argumentação, comunicação e representações sociais**. Rio de Janeiro: Editora Marsupial, 2016.

PERELMAN, Chaïm; OLBRECHTS-TYTECA, Lucie. **Tratado da argumentação: a nova retórica**.

Tradução: Maria Ermantina de Almeida Prado Galvão. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

ZIRONDI, Maria Ilza; NASCIMENTO, Elvira Lopes. Os Enunciados de Comando da Prova do ENEM e sua Relação com Competências e Capacidades para a Resolução de Situações- Problema. **Signum: Estudos da Linguagem**, v. 9, n. 2, p. 289-315, 2006.

ATIVIDADES MEDIADAS DE LEITURA QUE FOMENTAM A IMAGINAÇÃO E A CONSTRUÇÃO DO EMPODERAMENTO DISCENTE

Aline Salucci Nunes

Universidade do Estado do Rio de Janeiro,
Programa de Pós-Graduação em Letras, Rio de
Janeiro, RJ

RESUMO: A partir de uma perspectiva pragmática de linguagem (WITTGENSTEIN, 1999 [1953]), de reflexões acerca das teorias de letramentos (KLEIMAN, 2007) e leitura (KLEIMAN, 1989; KOCH, 2006; KOCH & ELIAS, 2014) e da contribuição da Análise da Conversa Etnometodológica (GARCEZ, 2006), este artigo apresenta uma proposta de investigação da relação entre a mediação que fomenta a imaginação em atividades de leitura e o empoderamento discente, no sentido de criar um ambiente que contribua para que o aluno cada vez mais assuma a autonomia de suas aprendizagens (FREIRE, 2006 [1996]). Propomos a realização de uma pesquisa fundamentada na metodologia qualitativa, de inspiração interpretativista e etnográfica, tomando como campo o ambiente de sala de aula e visando à transformação do quadro investigado por meio de uma pesquisa-ação. Nosso objetivo é averiguar se e como o incentivo à imaginação e a legitimação das contribuições dos alunos e de sua bagagem de conhecimentos já construídos podem favorecer a produção de aprendizagens relevantes para os participantes

da interação durante as atividades de leitura.

PALAVRAS-CHAVE: Leitura. Imaginação. Empoderamento discente.

ABSTRACT: Based on a pragmatic perspective of language (WITTGENSTEIN, 1999 [1953]), reflections on the theories of literacies (KLEIMAN, 2007) and reading (KLEIMAN, 1989; KOCH, 2006; KOCH & ELIAS and the contribution of the Ethnological Conversation Analysis (Garcez, 2006), this article presents a proposal to investigate the relationship between mediation that fosters the imagination in reading activities and student empowerment, in the sense of creating an environment that contributes to the student becoming more and more autonomous in his / her learning (FREIRE, 2006 [1996]). We propose an interpretative and ethnographic inspired research based on the qualitative methodology, taking as a field the classroom environment and aiming the transformation of the situation through an action research. We aim to determine if and how the incentive to the imagination and the legitimation of the contributions of the students and of their previous knowledge can favor the construction of relevant learning for the participants of the interaction during the reading activities.

KEYWORDS: Reading. Imagination. Student empowerment.

1 | INTRODUÇÃO

A missão da instituição escolar no que tange ao ensino no de leitura é possibilitar que os alunos a experimentem como prática social e assim se apropriem dos diferentes gêneros utilizados para a concretização dessa prática (KLEIMAN, 2007).

Para que o sujeito leitor, dentro ou fora da escola, consiga alcançar seus objetivos quando se propõe a ler um texto, qualquer que seja, é necessário que lance mão de algumas estratégias que o levarão à construção de sentidos. Nessa perspectiva, o significado é construído por meio dos conhecimentos já consolidados pelo leitor aplicados às sinalizações fornecidas pelo texto. Nesse sentido, Koch e Elias (2014, p.11) afirmam que “a leitura é, pois, uma atividade altamente complexa de produção de sentidos”, que, embora aconteça com base em elementos linguísticos que o autor utilizou para compor o texto, exige que o leitor acione outros tipos de conhecimentos.

O conjunto de saberes que precisam ser acionados durante a atividade de leitura corroboram a ideia de que a forma não é absoluta no processo de produção de sentidos (MARCUSCHI, 2003). Assim, considerando as capacidades analógicas que compõem o aparato cognitivo das crianças (MARCUSCHI, 2003), sinalizamos a importância de um trabalho que estimule a imaginação.

Sob a ótica apresentada, ao desenvolver nossa pesquisa de mestrado, durante o ano de 2015, optamos por uma abordagem que priorizasse estratégias de coconstrução de sentidos que valorizassem os saberes prévios dos alunos. A análise dos dados gerados revelou que os alunos demonstraram mais engajamento durante as atividades de leitura quando operamos com a imaginação. Diante dessa revelação e tendo em vista o pensamento de que as pessoas pensam melhor quando podem imaginar uma experiência (GEE, 2005), nos propomos a desenvolver um estudo mais aprofundado sobre a mediação das atividades de leitura, buscando realizar uma investigação que vise a contribuir com o processo de ensino de leitura, sobretudo, no ensino fundamental, pois acreditamos que estimular a imaginação em sala de aula pode ser um forte fator para o empoderamento discente.

Nesse sentido, esse artigo apresenta uma proposta de investigação da relação entre a mediação que fomenta a imaginação em atividades de leitura e o empoderamento discente, no sentido de criar um ambiente que contribua para que o aluno cada vez mais assuma a autonomia de suas aprendizagens (FREIRE, 2006 [1996]).

2 | PRÁTICA DE LEITURA EM SALA DE AULA: PRODUÇÃO OU REPRODUÇÃO DE SENTIDOS?

Com base em reflexões acerca das práticas escolares de leitura e escrita, percebemos que já na década de 80 havia a preocupação em se repensar o ensino de leitura. Desde então, muitas publicações têm dado conta de discutir essa prática

social, suas concepções e os aspectos educacionais a elas relacionados.

No entanto, apesar dos avanços realizados, tanto no âmbito acadêmico quanto no das políticas públicas, acreditamos que o motivo da inquietação explicitada por Kleiman (2013 [1989]), ao tecer uma crítica às atividades de leitura que geralmente ocorrem no ambiente escolar, que, muitas vezes, se constituem “apenas um pretexto para cópias, resumos, análise sintática, e outras tarefas do ensino da língua” (KLEIMAN, 2013 [1989], p. 32), ainda existe nas salas de aula do país. Em seu texto, a autora defende a importância de uma prática escolar coerente com a fundamentação teórica na qual é embasada e ainda esclarece sobre o papel do professor enquanto mediador da atividade, a partir de uma concepção interacional, social e discursiva, que deve considerar as relações estabelecidas entre leitor e autor e entre leitor e contexto. Nessa perspectiva, no contexto escolar, o professor, além de estabelecer, em grande parte, os objetivos da leitura, também fornece condições para que a interação via texto aconteça. Sua ação é, portanto, constitutiva da relação autor-leitor (KLEIMAN, 1989, p. 40).

Entretanto, em nossas leituras e vivências no meio escolar, percebemos o tipo de intervenção feita pelo professor e as orientações dos guias para leitura como duas das principais causas da dificuldade do desenvolvimento dos alunos nessa competência. Ademais, apesar de os documentos oficiais em vigor defenderem uma concepção de leitura como prática social que se faz na interação entre autor e leitor via texto, percebemos que, no dia a dia da sala de aula, as práticas não condizem com a teoria. No contexto de sala de aula, as mediações das atividades de leitura pouco têm contribuído para o processo de coconstrução de sentidos, preocupando-se, sobretudo, com a transmissão de informação e com a avaliação.

Acreditamos que seja tarefa do professor contribuir para que o aluno “se torne apto a aprender a significação profunda dos textos com que se defronta, capacitando-se a reconstruí-los e a reinventá-los” (KOCH, 2006, p. 159) e prepará-los para tal leitura, despertando nele uma postura crítica diante de sua realidade. Entretanto, como apontam Castro e Dionísio (2003, p. 314), “as práticas de leitura escolar são reguladas, quase invariavelmente, por um ‘princípio de avaliação’” e a interação via texto “ocorre num contexto explicitamente orientado para a transmissão e a aquisição de significados”.

A atividade de leitura proposta no ambiente de sala de aula traz consigo algumas especificidades que a diferenciam da prática espontânea. Isso ocorre porque, geralmente, a atividade escolar faz parte de um planejamento que visa a alcançar determinados objetivos.

Partindo do pressuposto de que a construção de sentidos sobre um objeto textual se dá a partir da interação autor-texto-leitor (KOCH; ELIAS, 2014) – e que, portanto, nesse processo além das pistas oferecidas pelo texto, devem ser levados em conta os conhecimentos do leitor –, entendemos, assim como Castro e Dionísio (2003), que, no que tange às situações não dirigidas de leitura, os únicos limitadores processuais

estão no próprio texto ou no leitor. No entanto, quando se trata da leitura escolar percebemos que alguns fatores cooperam para que haja uma padronização ou uma regulação dos sentidos construídos, uma vez que entram em jogo as intervenções do professor que tem para aquela atividade de leitura um objetivo específico.

Nesse caso, a forma como o leitor se posiciona frente ao texto será definida não por ele próprio, mas por um fator externo que influenciará também o modo como constrói significado. Esse fator pode constituir o objetivo da leitura, que não foi de iniciativa do leitor; as orientações antes e durante a leitura; ou as perguntas feitas pelo professor.

Castro e Dionísio (2003, p. 320) chamam “enquadradores discursivos” “os dispositivos que controlam e estruturam o significado e o processo de construção de sentidos [...], na medida em controlam a situação comunicativa”, tolhendo “a liberdade do aluno, sua capacidade de aventurar-se” (FREIRE, 2006 [1996], p. 56-57) na leitura. Segundo aqueles autores, a ação desses enquadradores favorece apenas a transmissão de informação – uma vez que os sentidos são, praticamente, dados prontos para que o leitor se aproprie dele.

Em sala de aula, tal efeito enquadrador pode se manifestar na estrutura sequencial de fala Iniciação-resposta-Avaliação (IRA), da qual trataremos a seguir.

3 | SEQUÊNCIA IRA

Garcez (2006), ao tratar organização da fala-em-interação em sala de aula, reflete sobre a questão da reprodução – e não construção – de conhecimentos como decorrência do tipo de pergunta feita pelo professor. Segundo o autor, a estrutura sequencial Iniciação-Resposta-Avaliação (IRA), característica da interação entre professor e aluno em situação de aula, contribui para “reproduzir conhecimento, não exigindo necessariamente um engajamento dos participantes que produzem os turnos em segunda posição na efetiva construção do conhecimento em pauta, ao menos não no sentido de torná-lo seu” (GARCEZ, 2006, p. 69).

Assim como uma situação espontânea de leitura se diferencia da leitura escolar, podemos dizer que conversa a cotidiana também se difere da fala-em-interação em sala de aula. Essa última decorre de uma interação institucional que, nesse caso, acontece de modo que satisfaça ao objetivo planejado para a aula. Nesse sentido, normalmente, a troca de turnos é organizada pelo professor, que geralmente utiliza a sequência IRA, em que “o turno de iniciação é muitas vezes uma pergunta cuja resposta já é conhecida por quem pergunta” (GARCEZ, 2006).

Ao tratar dessa sequência estrutural, Garcez aponta como uma de suas consequências a possibilidade de limitação daquilo que servirá como resposta. Nas palavras do autor, basta lembrar das vezes em que nos encontramos na situação, como alunos ou como professores, em que inúmeras respostas em segunda posição

são necessárias até se chegar “onde o professor quer”, o que por vezes acaba se assemelhando a uma sessão de adivinhação ou leitura da mente do professor (GARCEZ, 2006. p. 69).

Sob a ótica apresentada, a sequência IRA apresenta-se como um potencial enquadrador discursivo e inibidor da ação imaginativa, uma vez que tem por fim regular a atividade de aprendizagem. No entanto, na escritura da dissertação de mestrado, tivemos uma visão diferente dessa mesma estrutura – cuja ocorrência se deu em um dos enquadres mais recorrentes propostos em aula, visando à ativação de conhecimentos prévios essenciais para a construção de sentidos dos textos.

Na ocasião da pesquisa de mestrado, a fim de gerar dados para a análise, propusemos uma intervenção que consistiu em uma aula, delineada de acordo com a rotina da turma nas aulas de língua portuguesa, que foi gravada e transcrita no intuito de ser analisada segundo a perspectiva da Análise da Conversa Etnometodológica (GARCEZ, 2008) – que consiste em descrever e explicar os procedimentos utilizados pelos falantes em uma interação social da qual fazem parte.

No curso dessa análise, notamos que, apesar do recorrente apoio nas formas linguísticas presentes nos textos, ou, ainda, das vezes em que a sequência de falas evidenciou a estrutura IRA, as atividades de leitura propostas não foram reduzidas a exercícios de “copiar e colar”. Os textos imagéticos, escritos ou filmados, utilizados durante a aula, serviram apenas como ponto de partida para novas descobertas, e a sequência IRA contribuiu significativamente para a ativação de conhecimentos prévios e para outras estratégias de compreensão leitora.

Desse modo, acreditamos que uma análise mais profunda das ocorrências da sequência IRA em atividades de leitura seja fundamental para o sucesso da nossa pesquisa, que se desenvolverá conforme apresentamos a seguir.

4 | AS AÇÕES PRETENDIDAS

Os dados para análise na nossa pesquisa estão sendo gerados em ambiente de sala de aula, a partir da gravação de áudio, mediante autorização dos participantes envolvidos, para posterior análise dos textos produzidos nesse ambiente, e através de diário de campo. Ademais, consideraremos os textos orais e escritos que antecedem e os que sucedem o trabalho de mediação das atividades de leitura analisadas como planejamentos, guias de leitura, orientações para as atividades, avaliação.

Para o tratamento dos dados, pretendemos guiar nossa pesquisa pela perspectiva qualitativa que tem por objetivo compreender a maneira como a realidade é construída por aqueles que a compõem, num entendimento comum de que essa realidade não é algo meramente externo aos sujeitos, mas socialmente construída pelos sujeitos em suas ações cotidianas. Conforme Haguette (2013, p. 20-21) “as metodologias qualitativas derivam da convicção de que a ação social é fundamental na configuração

da sociedade”. Partindo da observação dessas ações, é possível promover reflexões sobre os fatos que ajudam a construir.

Ainda, com base no pressuposto de que a realidade é um construto de um olhar para o mundo, ou seja, o que se têm são interpretações do que se entende por real, que também é uma construção, pretendemos aliar ao paradigma qualitativo a pesquisa de natureza interpretativista, que busca entender o *modus operandi* de um determinado fenômeno, levando em consideração o olhar do pesquisador para esse acontecimento.

Buscamos realizar uma pesquisa de inspiração etnográfica, porquanto nossa pretensão é de investigar nosso próprio campo de trabalho, partindo da perspectiva metodológica da pesquisa-ação (THIOLLENT, 2011), que nos permitirá uma autorreflexão sobre a prática pedagógica em situação efetiva de ensino-aprendizagem, além de intervir no meio observado a fim de contribuir com ações práticas para o ambiente pesquisado.

Em suma, nossa proposta é realizar uma investigação, de inspiração interpretativista e etnográfica, tomando como campo o ambiente de sala de aula, fundamentada na metodologia qualitativa e visando à transformação do quadro investigado por meio de uma pesquisa-ação.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante da problemática apresentada, a necessidade de investigar mais profundamente o trabalho de mediação, ou seja, a forma como as interferências, sejam perguntas ou observações, se manifestam durante a atividade de leitura se fez mais evidente.

Justificamos tal interesse pela crença de que, no caso da sequência IRA, os limites impostos por sua estrutura estejam relacionados ao enquadre proposto na sua produção. Assim como, no que concerne à construção de sentidos, acreditamos que “enquadradores discursivos” (CASTRO; DIONÍSIO, 2003) sejam os responsáveis pelos limites que por vezes lhes são impostos.

É nesse sentido que, nos propomos a analisar as situações de ocorrência da sequência IRA, além das outras ações que envolvem o trabalho de mediação, no intuito buscar estratégias para que a leitura escolar seja, de fato, uma prática social de construção de sentidos – e não de mera reprodução ou transmissão de informação e de avaliação –, que legitime as contribuições dos aprendizes através do incentivo à imaginação.

REFERÊNCIAS

CASTRO, Rui V.; DIONÍSIO, Maria de Lourdes. A produção de sentido(s) na leitura escolar: dispositivos pedagógicos e estratégias discursivas no “trabalho interpretativo”. In.: FELTES, Heloísa P. de M. (org.) **Produção de sentido: estudos transdisciplinares**. São Paulo: Annablume; Porto Alegre: Nova Prova; Caxias do Sul: Educs, 2003. p. 313-339.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 33ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006 [1996].

GARCEZ, Pedro M. A organização da fala-em-interação na sala de aula: controle social, reprodução de conhecimento, construção conjunta de conhecimento. **Calidoscópico**. vol. 4, n. 1, p. 66-80, jan.-abr., 2006. Disponível em: <revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/view/5988/3166> Acesso em fev. 2016.

HAGUETTE, Teresa Maria F. **Metodologias qualitativas na sociologia**. 14ª ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2013.

KLEIMAN, Angela. **Leitura: ensino e pesquisa**. Campinas: Pontes, 1989.

_____. **Texto e Leitor: aspectos cognitivos da leitura**. 15ª ed. Campinas: Pontes Editores, 2013 [1989].

_____. Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna. **Signo**. Santa Cruz do Sul, v. 32 n 53, p. 1-25, dez 2007.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **Argumentação e Linguagem**. 10ª ed. São Paulo: Cortez, 2006.

_____; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender os sentidos do texto**. 3ª ed. São Paulo: Contexto, 2014.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Atividades de referenciação, inferenciação e categorização na produção de sentido. In.: FELTES, Heloísa P. de M. (org.) **Produção de sentido: estudos transdisciplinares**. São Paulo: Annablume; Porto Alegre: Nova Prova; Caxias do Sul: Educus, 2003. p. 239-261.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 18ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.

WITTGENSTEIN, Ludwig. **Investigações Filosóficas**. Trad. José Carlos Bruni. São Paulo: Editora Nova Cultural, 1999 [1953].

CAPÍTULO 9

ENSINO SUPERIOR NO BRASIL: DOS PRIMÓRDIOS À REFORMA UNIVERSITÁRIA

Emillia C Gonçalves dos Santos

Graduada em Enfermagem e Obstetrícia pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO). Residência em Enfm Clínica Médica e Cirúrgica pela UNIRIO. Licenciatura em Enfermagem pela Escola Superior de Enfermagem do Porto, Portugal. Especialista em Enfermagem Intensiva de Alta Complexidade pela Universidade Estácio de Sá (UNESA). Mestre em Ciências da Saúde pela Escola de Enfermagem Aurora de Afonso Costa (EEAAC) da Universidade Federal Fluminense (UFF). Professora da disciplina de Enfermagem em Unidades de Maior Complexidade. Departamento de Enfermagem Médico-Cirúrgica da EEAAC-UFF. Niterói - RJ.

Roberta Oliveira Silva Graziani

Graduada em Pedagogia pela Universidade Salgado de Oliveira (UNIVERSO). Professor I 40h da Fundação Municipal de Educação de Niterói, RJ.

Yasmin Saba de Almeida

Graduada em Enfermagem pela EEAAC/UFF. Niterói, RJ.

Rafael Santos da Costa

Graduado em Enfermagem pela Escola de Enfermagem de Manaus, Universidade Federal do Amazonas (EEM-UFAM). Especialista em Enfermagem em Suporte Avançado de Vida - Urgência e Emergência (EEM-UFAM). Manaus, Amazonas, Brasil. Enfermeiro da Secretaria Estadual de Saúde de Manaus, Amazonas (SUSAM).

Caroline Brelaz Chaves Valois

Graduada em Enfermagem pela Escola de

Enfermagem de Manaus, Universidade Federal do Amazonas (EEM-UFAM). Especialista em Enfermagem em Suporte Avançado de Vida - Urgência e Emergência (EEM-UFAM). Manaus, Amazonas, Brasil. Enfermeira da Secretaria Estadual de Saúde de Manaus, Amazonas (SUSAM).

Boaz Ramos de Avellar Júnior

Graduado em Medicina pela Universidade Gama Filho. Especialista em Cardiologia pela Santa Casa de Misericórdia do Rio de Janeiro. Mestre em Gestão de Sistemas em Engenharia pela Universidade Católica de Petrópolis (UCP), Rio de Janeiro, Brasil. Médico da Secretaria Municipal de Saúde de Maricá -RJ

Viviani Bento Costa Barros da Rocha

Graduada em Enfermagem pela EEAAC/UFF. Niterói, RJ.

Márcia Cristina Alves Bezerra

Graduada em Enfermagem pela EEAAC/UFF. Niterói, RJ.

RESUMO: **Objetivos:** Conhecer o desenvolvimento do ensino superior desde Brasil-colônia até a reforma universitária da década de 60. **Metodologia:** Estudo qualitativo, exploratório e descritivo. Trata-se de um recorte de dissertação. **Resultados e discussão:** De 1889 até a Reforma Universitária de 1968, o ensino superior no país sofreu várias alterações em decorrência da promulgação de diferentes

dispositivos legais, como por exemplo, Reforma Rivadávia Corrêa, Reforma Carlos Maximiliano e Reforma Rocha Vaz. A Universidade do Distrito Federal (UDF-RJ) foi fundada no Estado Novo. Nova Constituição, em 16 de setembro de 1946 e outros planos para o ensino superior. Em 1951 é criado o Conselho Nacional de Pesquisas – CNPq. O Plano de Assistência Técnica Estrangeira, consubstanciado pelos acordos MEC/USAID; o Plano Atcon (1966), o Relatório Meira Mattos (1968) e atuação do Grupo de Trabalho da reforma Universitária se seguiram nesse arco temporal.

Conclusão: Discorrer sobre a universidade no país e seus impasses até 1968 implica rever uma caminhada complexa, plena de obstáculos. Debruçar-se sobre a História da Educação Superior envolve não apenas aspectos técnicos, mas também um caráter marcadamente acadêmico e político, exigindo análise e tratamento específicos. A partir dos anos 80, surgem várias propostas para a reformulação das instituições universitárias. Vislumbra-se ser premente, nos dias atuais, reedificar com sobriedade e perícia o labor universitário, tendo em vista que trata-se de um projeto de difícil execução, mas fundamental. Esse processo deve ser compreendido e imputado como algo em permanente construção.

PALAVRAS-CHAVE: Universidade; Universidade no Brasil; Reforma Universitária.

ABSTRACT: Aims: To know the development of higher education from Brazil-colony to the university reform of the 60's. **Methodology:** Qualitative, exploratory and descriptive study. This is a dissertation cut. **Results and discussion:** From 1889 until the University Reform of 1968, higher education in the country underwent several changes due to the enactment of different legal provisions, such as Rivadávia Corrêa Reform, Carlos Maximiliano Reform and Rocha Vaz Reform. The University of the Federal District (UDF-RJ) was founded in "New State". So, new Constitution on September 16, 1946 and other plans for higher education. In 1951 the National Research Council - CNPq was created. The *United States Agency for International Development* embodied in the MEC / USAID agreements; the Atcon Plan (1966), the Meira Mattos Report (1968) and the labor of the University Reform Working Group were followed in this time frame. **Conclusion:** Discussing the university in Brazil and its impasses until 1968 implies reviewing a complex walk, full of obstacles. Dealing with the History of Higher Education involves not only technical aspects but also a markedly academic and political character, requiring specific analysis and treatment. From the 1980s onwards, several proposals for the reformulation of university institutions appeared. It is believed that it is urgent, nowadays, to rebuild with sobriety and expertise the university work, considering that it is a project of difficult execution, but fundamental. This process must be understood and imputed as something in permanent construction.

KEYWORDS: University; University in Brazil; University Reform.

1 | INTRODUÇÃO

As Universidades são instituições pluridisciplinares para formação dos quadros

profissionais de nível superior, de Pesquisa, de Extensão e de domínio e cultivo do saber humano. São responsáveis pela produção, preservação e transmissão dos conhecimentos culturais, científicos e tecnológicos adquiridos pela Humanidade em sua evolução cultural, constituindo a Civilização Ocidental atual. São fundamentalmente Instituições de Ensino Superior que utilizam as atividades de pesquisa e extensão (tripé ensino-pesquisa-extensão) para cumprir seu objetivo fim de formar profissionais de nível superior adequados ao desenvolvimento da sociedade (HUMEREZ; JANKEVICIUS, 2015).

A observação do panorama educacional brasileiro revela uma característica tão insólita quanto persistente em sua estrutura: no ensino superior, as universidades convivem com uma grande quantidade de instituições de pequeno porte. Estas são em geral instituições especializadas, credenciadas pelo governo federal para conferir diplomas nas mais diversas especialidades, em igualdade de condições com as instituições propriamente universitárias. Chama também à atenção a dependência prática das universidades públicas diante do Estado, apesar dos valores proclamados, ao contrário de suas congêneres privadas, que são, sim, autônomas (LOPES; FARIA; FILHO; VEIGA, 2000).

As Universidades ocidentais surgiram na Idade Média na Europa, sendo as primeiras reconhecidas: a Universidade de Bolonha, na Itália, criada no século XI, em 1088; Universidade de Oxford-Inglaterra, em 1096; Universidade de Paris, França, em 1170; Universidade de Cambridge-Inglaterra, em 1209 e muitas outras, que persistem até os dias atuais. Em Portugal, a primeira Universidade foi a de Coimbra, fundada em 1290. As Universidades medievais européias lançaram as bases da Educação Superior moderna, definindo os conceitos de bacharelado, licenciatura, mestrado e doutorado, utilizados até hoje (RIBEIRO, 1982).

As Américas foram “descobertas” no século XVI, portanto defasadas em mais de 400 anos de evolução cultural em relação à Europa e iniciou suas atividades logo em seguida, com a criação de várias universidades. Vários países americanos tiveram suas universidades fundadas muitos anos antes da primeira universidade brasileira, a saber: 1538- Universidade Autônoma de Santo Domingo - República Dominicana, 1551-Universidade Nacional Autônoma do México, 1562-Colégio Universitário de Santo Tomas - Colômbia e 1613-Universidade Nacional de Córdoba – Argentina (SADER; AIBOTES; GENTILI, 2008).

No Brasil, o movimento de organização dos estudos superiores perpassam pelo período de colonização, década de 30 (revolução industrial), reforma universitária de 1964 (militares no poder) e década de 70, na qual se impulsionou o desenvolvimento de cursos de pós-graduação no Brasil. Posteriormente, foi proclamada a Constituição de 1988 com a homologação de leis que passaram a regular a educação superior e finalmente advento das DCN, por meio do Parecer CNE/CES nº 776/1997, aprovado em 3 de dezembro de 1997 e do Parecer CNE/CES nº 583/2001, aprovado em 4 de abril de 2001. Estes pareceres determinavam as orientações para as diretrizes

curriculares dos Cursos de Graduação.

2 | METODOLOGIA

Estudo qualitativo, exploratório e descritivo. Para Triviños (2015, p. 110), “o estudo descritivo pretende descrever “com exatidão” os fatos e fenômenos de determinada realidade”, de modo que o estudo descritivo é utilizado quando a intenção do pesquisador é conhecer determinada comunidade, suas características, valores e problemas relacionados à cultura. De forma semelhante, Gil (2010) considera que a pesquisa exploratória tem como objetivo principal desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e idéias, tendo em vista a formulação de problemas mais precisos ou hipóteses pesquisáveis para estudos posteriores. Segundo o autor, estes tipos de pesquisas são os que apresentam menor rigidez no planejamento, pois são planejadas com o objetivo de proporcionar visão geral, de tipo aproximativo, acerca de determinado fato.

Trata-se de um recorte de dissertação de mestrado desenvolvido na Escola de Enfermagem Aurora de Afonso Costa da Universidade Federal Fluminense. Ao longo do desenvolvimento da referida investigação, durante a fase de contextualização da pesquisa, foi realizada ampla busca sem recorte temporal na Base de dados de artigos de periódicos nacionais em Educação, Biblioteconomia, Ciência da Informação e áreas afins (EDUBASE), desenvolvida e fundada pela Biblioteca da Faculdade de Educação da UNICAMP e indexada no Latindex e UlrichsWeb. Foi pesquisada a constituição e progresso do ensino superior do Brasil, até o estabelecimento das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN). Entretanto, o presente desenho de pesquisa alberga o estudo do ensino superior brasileiro a partir do colonato até a reforma universitária de 1964.

3 | RESULTADOS E DISCUSSÃO

A história da criação de universidade no Brasil revela, inicialmente, considerável resistência, seja de Portugal, como reflexo de sua política de colonização, seja da parte de brasileiros, que não viam justificativa para a criação de uma instituição desse gênero na Colônia, considerando mais adequado que as elites da época procurassem a Europa para realizar seus estudos superiores (FÁVERO, 1991). Desde logo, negou-a a Coroa portuguesa aos jesuítas que, ainda no século XVI, tentaram criá-la na Colônia. Em decorrência, os alunos graduados nos colégios jesuítas iam para a Universidade de Coimbra ou para outras universidades européias, a fim de completar seus estudos (FÁVERO, 2006).

Isto posto, torna-se patente que Espanha, a Inglaterra e a França se preocuparam com a cultura de suas colônias, diferentemente de Portugal. O Brasil, de colonização

portuguesa, desenvolveu apenas atividades escolares de catequese de indígenas, conduzidas por sacerdotes Jesuítas, por quase 300 anos, até 1792, quando ocorreu a expulsão dos Jesuítas do Brasil. (STEINER, 2016).

Pesquisas históricas demonstram que a população do Brasil era desprovida de ensino superior local. Indivíduos os quais possuíam Educação Superior eram estrangeiros ou membro de famílias brasileiras abastadas, enviado para uma educação em outros países, principalmente Portugal. A Universidade de Coimbra, considerada a “primeira universidade” do Brasil, pois era nela que se graduavam, em Teologia, Direito Canônico, Direito Civil, Medicina e Filosofia, durante os primeiros três séculos de nossa história, mais de 2.500 jovens nascidos no Brasil (FÁVERO, 2000).

Apenas com a vinda da Família Real Portuguesa ao Brasil, em 1808, é que ocorreram as primeiras iniciativas culturais no Brasil, com a criação de Faculdades, como em 1808, a Faculdade de Cirurgia da Bahia, Salvador (Curso Médico de Cirurgia na Bahia) e em cinco de novembro e no mesmo ano a Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro (Decreto de 18 de fevereiro de 1808, o qual institui, no Hospital Militar do Rio de Janeiro, uma Escola Anatômica, Cirúrgica e Médica). Neves, Neves e Bitencourt (2005). De início, as ideias de criação de universidades se fizeram sem êxito; uma delas foi apresentada pelo próprio Imperador, em sua última Fala do Trono (1889), propondo a criação de duas universidades, uma no Norte e outra no Sul do país, que poderiam constituir-se centros de alta organização científica e literária. (FÁVERO, 2006).

Em 1822 a Independência do Brasil encerrou o período colonial com a criação de várias Faculdades (FERNANDES, 1966).

Todos os esforços de criação de universidades, nos períodos colonial e monárquico, foram malogrados, o que denota uma política de controle por parte da Metrópole de qualquer iniciativa que vislumbrasse sinais de independência cultural e política da Colônia. Importa lembrar ainda que, mesmo como sede da Monarquia, o Brasil consegue apenas o funcionamento de algumas escolas superiores de caráter profissionalizante (FARIA, 1952).

Proclamada a República, outras tentativas são feitas. Cabe lembrar que, na Constituição de 1891, o ensino superior é mantido como atribuição do Poder Central, mas não exclusivamente. No início do século XX houve o momento da expansão do ensino superior, mas também o da contenção do mesmo (FÁVERO, 2000).

A Constituição promulgada em 1891 resultou de conflitos entre correntes político-ideológicas. O federalismo tornou-se a orientação principal do novo regime, o qual correspondia aos interesses da burguesia cafeeira. Contudo, regime federativo reservava parcela de poder ao governo federal, de forma singular, na área educacional. O crescimento das máquinas burocráticas determinou o aumento da procura de educação secundária e superior, pelas quais se processava o ensino profissional necessário ao desempenho das funções que lhe eram próprias (MICHELOTTO, 2006). Os latifundiários desejavam filhos bacharéis ou “doutores”, não só como meio

de lhes dar a formação desejável para o bom desempenho das atividades políticas e o aumento do prestígio familiar, como, também com intuito de evitar perdas de cunho social e econômico. Os trabalhadores urbanos e os colonos estrangeiros, por sua vez, viam na escolarização dos filhos um meio de aumentar as chances de estes alcançarem melhores condições de vida (FORACCHI, 1965).

As transformações do ensino superior nas primeiras décadas da República foram marcadas pela facilitação do acesso ao ensino superior, resultado, por sua vez, das mudanças nas condições de admissão e da multiplicação das faculdades. Estas foram determinadas por dois fatores relativamente independentes. Um fator foi o aumento da procura de ensino superior produzido pelas transformações econômicas e institucionais. Outro fator, este de caráter ideológico, foi a luta de liberais e positivistas pelo “ensino livre”, e destes últimos contra os privilégios ocupacionais conferidos pelos diplomas escolares (MOREIRA, 1960). A maior demanda era, entretanto, pela concessão do privilégio dos concluintes do Colégio Pedro II (Ginásio Nacional), a outras escolas secundárias, de modo a dispensar seus ex-alunos dos exames de estudos preparatórios para o ingresso no ensino superior. No mesmo sentido, pretendia-se possibilitar a criação de instituições de ensino superior pelos governos estaduais e por particulares. Embora não houvesse dispositivo legal algum que restringisse a criação dessas instituições pelo governo federal (como não havia, tampouco, no Império), o rompimento dessa situação só veio a acontecer com a promulgação de novos dispositivos legais (LOPES; FARIA; FILHO; VEIGA, 2000).

As reformas educacionais de 1891 criaram a figura da equiparação dos estabelecimentos de ensino secundário e superior ao Ginásio Nacional e às faculdades mantidas pelo governo federal. No primeiro caso, os ginásios criados e mantidos pelos governos estaduais que tivessem o currículo do Ginásio Nacional e se submetessem à fiscalização do governo federal gozariam do mesmo privilégio daquele: os alunos que tivessem concluído seus estudos poderiam se inscrever em qualquer curso superior do país, sem exigência de exames de estudos preparatórios (CURY, 1988). Em 1901, a equiparação foi estendida aos ginásios criados e mantidos por particulares. No segundo caso, as faculdades criadas e mantidas pelos governos estaduais ou por particulares que tivessem os mesmos currículos das federais e fossem fiscalizadas poderiam outorgar diplomas que garantiam o privilégio do exercício das profissões regulamentadas em lei. O resultado dessas medidas foi uma grande expansão do ensino superior, alimentada pela facilitação das condições de ingresso. Destarte, no período que vai da reforma de 1891 até 1910, foram criadas no Brasil 27 escolas superiores: nove de Medicina, Obstetrícia, Odontologia e Farmácia; oito de Direito; quatro de Engenharia; três de Economia e três de Agronomia. Todavia à medida que o ensino superior se transformava pela facilitação do acesso, mediante a multiplicação de escolas e a modificação das condições de ingresso, cresciam as resistências a esse processo. Elas vieram determinar outra reforma de ensino em 1911 (LOPES; FARIA; FILHO; VEIGA, 2000).

Assim, de 1889 até a Revolução de 1930, o ensino superior no país sofreu várias alterações em decorrência da promulgação de diferentes dispositivos legais, principalmente com a influência positivista na política educacional, marcada pela atuação de Benjamin Constant, de 1890-1891 tendo sido este o responsável por estabelecer o Ginásio Nacional enquanto modelo (HUMEREZ; JANKEVICIUS, 2015).

A reforma geral do ensino secundário e superior procurava albergar duas dinâmicas - a desoficialização e a contenção da ocupação do ensino superior por candidatos inabilitados. O Decreto 8.659, de 5 de abril de 1911, deu as normas legais do que foi denominado como Reforma Rivadávia Corrêa, titular do Ministério da Justiça e dos Negócios Interiores (PINTO, 1994).

Apesar dessas intenções, a Reforma Rivadávia Corrêa instituiu também o ensino livre. Embora o surgimento da universidade, apoiado em ato do Governo Federal, continuasse sendo postergado, o regime de “desoficialização” do ensino acabou por gerar condições para o surgimento de universidades, tendendo o movimento a deslocar-se provisoriamente da órbita do Governo Federal para a dos Estados. Nesse contexto surge, em 1909, a Universidade de Manaus (Universidade da Amazônia - Universidade Livre de Manaós); em 1911 é instituída a de São Paulo e, em 1912, a do Paraná como instituições livres (FÁVERO, 1995). Assim, no século XX, houve a integração de algumas faculdades isoladas, sendo criadas as primeiras Universidades brasileiras (HUMEREZ; JANKEVICIUS, 2015).

Na verdade, a função desempenhada pelo sistema educacional, como fornecedor de diplomas os quais afiançavam a posse dos conhecimentos específicos aos cargos de maior remuneração, prestígio e poder, chegou a ser ameaçada pelo processo de expansão/facilitação, pois os diplomas das escolas superiores tendiam a perder raridade e em conseqüência, deixavam de ser um instrumento de discriminação social eficaz e aceito como legítimo, fenômeno que nos últimos anos, tem se repetido.

A busca desenfreada em relação aos diplomas do grau superior, comprometia a função do ensino de formar os eruditos das classes dominantes. A introdução dos exames com finalidade de ingresso às escolas superiores para todos os postulantes foi uma tentativa de restabelecer o desempenho daquela função. Em síntese, instigados pela ideologia do *bacharelismo*, os jovens das classes dominantes e das camadas médias almejavam alcançar, de qualquer maneira, um diploma superior (TEIXEIRA, 1998).

Em 18 de março de 1915, foi promulgado o decreto 11.530, reorganizando o ensino secundário e superior de todo o país, com o objetivo de corrigir as distorções do decreto de quatro anos antes. Foi a vez da Reforma Carlos Maximiliano, novo ministro do Interior. As mudanças foram profundas, embora mantivessem dois pontos fundamentais da Reforma Rivadávia Corrêa: a destituição do privilégio dos diplomas do Colégio Pedro II (e dos que lhe eram equiparados) de garantir aos seus possuidores matrículas nas escolas superiores; e a instituição dos exames de admissão, então rebatizados de *exames vestibulares*, para a seleção dos candidatos ao ensino superior

(RIBEIRO, 1982a).

Alterações adicionais foram conferidas pela Reforma Carlos Maximiliano, pois a equiparação dos ginásios estaduais foi retomada, mas não a dos ginásios privados. Agora já não bastava a aprovação no exame vestibular para que um candidato fosse admitido em um curso superior. Ele precisava apresentar, também, o certificado de aprovação das matérias do curso ginásial, realizado no Colégio Pedro II ou nos estabelecimentos estaduais a ele equiparados e fiscalizados pelo Conselho Superior de Ensino. Os alunos dos ginásios privados deveriam prestar exames nesses estabelecimentos de ensino. Se aprovados, receberiam um certificado equivalente. A exigência do certificado do ensino secundário era um meio de estabelecer controle adicional sobre o acesso às escolas superiores. O Decreto de 1915 exigia que o exame vestibular fosse rigoroso. As instituições de ensino superior instaladas em cidades com menos de 100 mil habitantes não poderiam mais ser equiparadas às federais. Além disso, o número de equiparações possíveis em cada estado foi drasticamente limitado (LOPES; FARIA; FILHO; VEIGA, 2000).

Será oportuno observar, no entanto, que somente em 1915 a Reforma Carlos Maximiliano, por meio do Decreto nº 11.530, dispõe a respeito da instituição de uma universidade, determinando em seu art. 6º: “O Governo Federal, quando achar oportuno, reunirá em universidade as Escolas Politécnica e de Medicina do Rio de Janeiro, incorporando a elas uma das Faculdades Livres de Direito, dispensando-a da taxa de fiscalização e dando-lhe gratuitamente edifício para funcionar.” Em decorrência, a 7 de setembro de 1920, por meio do Decreto nº 14.343, o Presidente Epitácio Pessoa institui a Universidade do Rio de Janeiro (URJ), posterior Universidade do Brasil (UB-1937), considerando oportuno dar execução ao disposto no decreto de 1915. Reunidas aquelas três unidades de caráter profissional, foi-lhes assegurada autonomia didática e administrativa. Desse modo, a primeira universidade oficial é criada, resultando da justaposição de três escolas tradicionais, sem maior integração entre elas e cada uma conservando suas características. E mais, comparando a Exposição de Motivos do Ministro da Justiça e Negócios Interiores, Alfredo Pinto Vieira de Mello, com a forma simplificada e modesta, em termos de estrutura acadêmico-administrativa da primeira universidade oficial no país, resultaram desse cotejo sérias críticas (FÁVERO, 2006).

Nova reforma foi instituída pelo Decreto 16.782-A, de 13 de janeiro de 1925, conhecida como Reforma Rocha Vaz (presidente do Conselho Superior de Ensino), dez anos depois. Caracteristicamente seletivo, os exames vestibulares intensificou a distinção, mediante a adoção do critério de *numerus clausus*. Este termo é definido como um limite máximo estabelecido de indivíduos ou entidades que podem ser admitidos num organismo ou instituição. Pelo regime até então vigente, não havia limites numéricos para admissão numa faculdade qualquer. Todos os estudantes que fossem aprovados teriam direito à matrícula. A reforma Rocha Vaz de 1925 determinava a obrigação do diretor de cada faculdade de fixar o número de vagas a cada ano. Por conseguinte, os estudantes aprovados eram matriculados por ordem de classificação,

até estarem completas as vagas. Os demais não teriam direito à matrícula nem nos anos seguintes, a não ser que, novamente examinados, obtivessem classificação favorável. O objetivo dessa medida era dar maior eficiência ao ensino pela diminuição do número de estudantes em certos cursos e conduzir os estudantes para cursos menos procurados, em que havia vagas não preenchidas (ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO, 1929).

Se a Primeira República é caracterizada pela descentralização política, a partir dos anos 20 e, sobretudo, após 1930, essa tendência se reverte, começando a se incrementar uma acentuada e crescente centralização nos mais diferentes setores da sociedade. Nesse contexto, o Governo Provisório cria o Ministério da Educação e Saúde Pública (14/11/1930), tendo como seu primeiro titular Francisco Campos, que, a partir de 1931, elabora e implementa reformas de ensino – secundário, superior e comercial – com acentuada tônica centralizadora. Trata-se, sem dúvida, de adaptar a educação escolar a diretrizes que vão assumir formas bem definidas, tanto no campo político quanto no educacional, tendo como preocupação desenvolver um ensino mais adequado à modernização do país, com ênfase na formação de elite e na capacitação para o trabalho. Nessa linha, o Governo Federal elabora seu projeto universitário, articulando medidas que se estendem desde a promulgação do Estatuto das Universidades Brasileiras (Decreto-lei nº 19.851/31) à organização da Universidade do Rio de Janeiro (Decreto-lei nº 19.852/31) e à criação do Conselho Nacional de Educação (Decreto-lei nº 19.850/31) (FÁVERO, 2006).

Com recursos humanos próprios gerados pelas Faculdades e Universidades implantadas no país, foram sendo criadas novas faculdades e institutos tecnológicos e de pesquisa em todo o território nacional. A primeira Universidade Brasileira moderna, criada baseada no tripé Ensino - Pesquisa-Extensão, foi a Universidade de São Paulo - USP (1934) que também teve de importar boa parte de seu corpo docente. Indubitavelmente, o Brasil foi o último país americano a criar uma Universidade (CUNHA, 1997).

Com a promulgação da segunda Constituição Republicana (1934) e a eleição do presidente Getúlio Vargas pelo Congresso, havia a expectativa de que a democracia liberal fosse instituída no país. Entretanto, em ato contínuo, as tendências centralizadoras e autoritárias recuperam a hegemonia. A abertura, proporcionada pela Revolução de 1930, passou a ser vista como um erro a ser corrigido. A partir de 1935, ampliam-se tendências centralizadoras e autoritárias, assegurando um clima propício à implantação do Estado Novo (CUNHA, 2007).

Anos de Incerteza (1930 - 1937), durante a gestão do prefeito Pedro Ernesto, foi instituída a Universidade do Distrito Federal (UDF), pois que o Rio de Janeiro era capital da República, por mérito da energia, empenho e atitude de Anísio Teixeira (diretor do depto de Educação). Ele atentou para determinadas questões magnas uma vez que uma das características da universidade é a de ser um sítio de investigação e de produção do conhecimento. E uma das exigências para a efetivação desse projeto

eram o exercício da liberdade e a efetivação da autonomia universitária. Entretanto, buscar autonomia universitária no momento inicial do Estado Novo não era factível. A UDF surgiu com uma vocação científica e estrutura distinta das universidades existentes no país, até mesmo da USP. A proposta era ser lugar da atividade científica livre e da produção cultural desinteressada. Contudo, só teve quatro anos de existência (UDF foi extinta em 1939) (CUNHA, 2007b). Na posterior instauração e vigência do Estado Novo (novembro de 1937), seus cursos foram incorporados à Universidade do Brasil, atual UFRJ, quando foi criada a Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil (CAPANEMA, 1938)

Apesar de enfatizar o aspecto democratizante do ensino universitário, o ministro Gustavo Capanema criou uma universidade claramente destinada às elites. Nessa perspectiva se incluía o projeto grandioso de construção da Cidade Universitária, que pretendia ser o núcleo da cultura brasileira. As obras, no entanto, não chegaram a ser iniciadas na gestão de Capanema. A Universidade do Brasil, com a reforma universitária iniciada em 1965, transformou-se na Universidade Federal do Rio de Janeiro (CAPANEMA, 1938)

O Conselho Nacional de Pesquisas – CNPq, é fundado em 1951, com a atribuição de coordenar o desenvolvimento científico e tecnológico do país e a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES - encarregada da formação de docentes e pesquisadores. Em 1961 é criada a segunda Universidade moderna no Brasil, a Universidade de Brasília - UnB (SCHWARTZMAN, 2001).

Com a deposição do presidente Vargas, em outubro de 1945, e o fim do Estado Novo, o país entra em nova fase de sua história. A chamada “redemocratização do país” é consubstanciada na promulgação de uma nova Constituição, em 16 de setembro de 1946, que se caracterizou, de modo geral, pelo caráter liberal de seus enunciados, como se pode observar no capítulo “Da declaração de direitos” e especialmente no que trata “dos direitos e das garantias individuais”. Cabe lembrar que, ainda no Governo Provisório instalado após a queda do Estado Novo, sendo Ministro da Educação Raul Leitão da Cunha, o Presidente José Linhares sanciona o Decreto-Lei nº 8.393, em 17/12/1945, que “concede autonomia administrativa, financeira, didática e disciplinar à UB, e dá outras providências”. Em cumprimento a esse dispositivo, o reitor passa a ser “nomeado pelo Presidente da República, dentre os professores catedráticos efetivos, em exercício ou aposentados, eleitos em lista tríplice e por votação uninominal pelo Conselho Universitário” (art. 17, § 1º) (FÁVERO, 2006).

Entretanto, no fim da década de 60, no período em que o Grupo de Trabalho da Reforma Universitária (GT-RU) exerceu suas atribuições, uma acepção limitada e limitadora da autonomia universitária repousava na esperança de que o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), cuja criação era proposta pelo GT pudesse realizar o equilíbrio difícil, mas viável e necessário entre a autonomia universitária e gestão do Estado. Assim, a autonomia universitária desceu ao nível da racionalização na distribuição de recursos. Outra limitação de tal autonomia refere-se

à pós-graduação. O GT defendia uma política específica para a mesma, deveria ser produto da iniciativa do Governo Federal e expressa em decreto (CUNHA, 2007a). BRASIL (1983) afirmava que o alcance das medidas que se fazem necessárias e os vultosos recursos exigidos vão além das possibilidades de ação das universidades. Por outro lado, era entendida enquanto assunto de interesse nacional, estreitamente ligado ao desenvolvimento da pesquisa e melhoria do ensino e que por isso mesmo excede o perímetro de cada universidade isoladamente.

CUNHA (2007) percebeu essa posição como originada da perspectiva elitista que presidia a as aceções de pós-graduação que levava o GT a sinalizar, já em 1968, para a necessidade de se garantir “o alto nível próprio á natureza” desse curso. “Se a graduação estava sendo assaltada por uma “legião de jovens”, fazendo a qualidade do ensino superior se deteriorar, a pós-graduação deveria ser posta á salvo:a ser criada indiscriminadamente, na maioria dos casos, a pós-graduação se limitará a repetir a graduação, já de si precária, com a degenerescência inevitável dos graus de mestre e doutor”.

Finalmente, a limitação era também extensiva a participação dos professores na direção universitária. O BRASIL (1983) entendia que qualquer brasileiro, não necessariamente docente, desde que tivesse comprovadamente alto grau de experiência e habilidades de discernimento, capacidade de observar com cuidado situações, pessoas ou acontecimentos, tanto na vida pública quanto empresarial, poderia ser reitor ou diretor. Não obstante, assinalava o direito de participação não somente dos docentes, mas também se referia à participação de alunos e comunidade. Quanto aos estudantes, o GT estipulou a proporção máxima de 20% nos órgãos colegiados. E referira que: “cabe, com efeito, ao estudante, uma permanente função crítica, seja do sistema no qual se processa a sua formação, seja da estrutura social global no qual ela se desenvolve. Mas, para que esta função crítica não se deteriore numa atitude estéril de permanente contestação, é indispensável a criação de condições que garantam a institucionalização do diálogo, num clima de lealdade e cooperação”.

A partir da década de 50, por meio da crescente industrialização e crescimento econômico, acelera-se o ritmo de desenvolvimento no país, em concomitância, várias transformações que ocorrem, na esfera econômica - sociocultural. De certa forma, ainda incipiente, observa-se o despertar da situação crítica em que se encontravam as universidades no Brasil, por vários setores da sociedade, Essa demanda começa a tomar corpo quando na com a discussão em torno da questão escola pública *versus* escola privada durante a tramitação do projeto de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, especialmente na segunda metade dos anos 1950 (TEIXEIRA, 2007).

Os debates e reivindicações deixam de ser obra exclusiva de professores e estudantes para receberem novos adeptos em uma análise crítica e organizada da universidade no país. Tal movimento pela modernização do ensino superior no Brasil, embora se faça sentir a partir de então, vai atingir seu clímax com a criação da Universidade de Brasília (UnB). Instituída por meio da Lei nº 3.998, de 15 de dezembro

de 1961, a qual surge não apenas como a mais moderna universidade do país naquele período, mas como um divisor de águas na história das instituições universitárias, quer por suas finalidades, quer por sua organização institucional, como o foram a USP e a UDF nos anos 30 (TRIGUEIRO MENDES, 1968).

Nesse contexto, a participação do movimento estudantil se dá de forma muito densa, o que torna difícil analisar a história do movimento da Reforma Universitária no Brasil sem que seja levada em conta essa participação (FÁVERO, 1991).

O agudo posicionamento dos estudantes por meio dos seminários e de suas propostas fica evidente através da UNE, com objetivo de combater o caráter arcaico e elitista das instituições universitárias. Nesses encontros reflexivos são discutidas questões relevantes como:

- Autonomia universitária;
- Participação dos corpos docente e discente na administração universitária, através de critério de proporcionalidade representativa;
- Adoção do regime de trabalho em tempo integral para docentes;
- Ampliação da oferta de vagas nas escolas públicas;
- Flexibilidade na organização de currículos (FÁVERO, 2006).

Algumas universidades, no alvorecer dos anos 60, nomeadamente a Universidade do Brasil, elaboram planos de reestruturação. No caso da UB, o Conselho Universitário constitui, em fevereiro de 1962, uma comissão especial para tratar desse tema. De seus trabalhos redonda no documento *Diretrizes para a Reforma da Universidade do Brasil*. Esse consenso foi aprovado em junho de 1963 pelo Conselho Universitário, todavia, com o golpe militar de 1964 sua implantação é suspensa (ARAGÃO, 1968).

Nessa mesma época, outras medidas oficiais são adotadas em relação à universidade. Três delas são dignas de nota: o Plano de Assistência Técnica Estrangeira, consubstanciado pelos acordos MEC/USAID; o Plano Atcon (1966) e o Relatório Meira Mattos (1968). Concebida como estratégia de hegemonia, a intervenção da USAID¹ na América Latina se processa de modo integrado, nos anos 60, em várias áreas e sob três linhas de atuação: assistência técnica; assistência financeira, esta através de recursos para financiamento de projetos e compra de equipamentos nos EUA, além da assistência militar, desenvolvida pela vinda de consultores militares norte-americanos ao Brasil e do treinamento de militares brasileiros nos Estados Unidos, assim como do fornecimento de equipamentos militares (FÁVERO, 2006).

Relativamente ao *Plano Atcon*, como ficou conhecido, trata-se de documento oriundo de estudo realizado pelo consultor americano Rudolph Atcon, entre junho e setembro de 1965, pela solicitação da Diretoria do Ensino Superior do MEC,

¹ USAID: Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional, mais conhecida por seu acrônimo em inglês USAID, é um órgão do governo dos Estados Unidos encarregado de distribuir a maior parte da ajuda externa de caráter civil.

preconizando a implantação de nova estrutura administrativa universitária baseada num modelo cujos princípios básicos deveriam ser o rendimento e a eficiência (ATCON, 1966). Foi inclusive publicado no Correio da Manhã, com o título “Relatório Meira Mattos mostra situação do ensino universitário”, no Rio de Janeiro, em 25 de agosto de 1968. Rudolf Atcon, membro da AID (Agency International Development), fizera um estudo sobre a universidade brasileira a partir de visitas realizadas à várias instituições do país. Suas idéias partiam do pressuposto de que a educação seria o ponto de partida para o desenvolvimento da América Latina (BOSCHETTI, 2007).

Coube a Rudolf Atcon a incumbência de balizar a implantação de uma nova estrutura universitária fundamentada num modelo empresarial, com vistas à rendimento e eficiência e a construção de um suporte institucional para a execução de decisões militares em direção ao disseminado Brasil Grande, injetada pelos interesses estrangeiros nos discursos governamentais. Desta feita, indicado consultor do Ministério da Educação e Cultura, facultou ao GR-TU, sob o título de “Recomendações”, as diversas esferas de reformulação universitária, especialmente no que tange à integração, reforma administrativa e fiscal, educação superior, universidade enquanto objetivos e finalidades. (MARTINS, 2009).

Para avançar no progresso era preciso investir na educação, o que representou no período desenvolver e criar condições para que a trajetória entre a aprendizagem acadêmica e a utilização da aprendizagem fosse rápida e propiciasse retorno em curto prazo. A urgência na formação de uma mão-de-obra possuidora de alta capacidade profissional para o sistema tecnológico que se queria expandir, sinalizada para a necessidade de uma universidade utilitarista capaz de garantir a formação de um potencial humano indispensável ao desenvolvimento e, ao mesmo tempo, ativo e integrado às responsabilidades e compromissos da cidadania e brasilidade. A universidade teorizada por Atcon como instituição privilegiada, parecia um espaço supra-sensível e estaria potencialmente capaz de reestruturar-se pelas perspectivas ideológicas do momento: cumprir sua função acadêmica e ainda garantir o suprimento do mercado de trabalho. Com essa concepção, a universidade também atenderia a demanda de ensino superior, cada vez mais intensa e representada pela classe média que se expandia pela política econômica. (BOSCHETTI, 2007).

De junho a setembro de 1965 foram assim delineadas as bases da Reforma Universitária, no que se refere FÁVERO, (1991):

- Integração: foco sócio-econômico-educacional e necessidade de criar um organismo relativamente à educação de alto nível com identidade continental, envolvendo todos os países;
- Educação superior: adequação das universidades latinas com objetivo ao desenvolvimento;
- Universidade: consolidar autonomia e transformar-se em fundação privada;

- Reforma administrativa: secretaria treinada;
- Criação de carreira universitária,
- Extinção da ação discente na administração,
- Desvinculação das regras do serviço público e limitações de salários;
- Reforma fiscal: divisão do custo real de ensino entre alunos e instituição e a instalação de um sistema de bolsas para atender as carências durante a gradual extinção do ensino público gratuito.

O surgimento dessa nova universidade seria fator de eficiência e produtividade adequadas à ideologia pós-64: nacionalismo desenvolvimentista e reconstrucionista e as linhas gerais da universidade ideal estavam, resumidamente, assim estabelecidas no Plano Atcon (ATCON, 1966):

- Flexibilidade e diversificação docente, com critérios de máxima integração e economia;
- Novas atividades acadêmicas e científicas;
- Melhora da qualidade e ampliação da quantidade;
- Criação de cursos básicos de estudos fundamentais;
- Surgimento do Departamento e extinção da Cátedra;
- Ampliação/diversificação dos cursos profissionais;
- Criação de unidades de ensino básico
- Formação do Conselho de Reitores das Universidades Brasileira (CRUB) para controle interno das universidades e independente do Poder Executivo;
- Estruturação funcional formada pelo Conselho pelo Conselho de Curadores, com responsabilidade financeira; pelo Administrador com livre trânsito.

A racionalidade, a eficiência e a produtividade desejadas em qualquer empresa, passaram a ser exigidas também das universidades, expressando com bastante fidelidade as preocupações de ordem sócio-econômica dos governos militares, caracterizada pelo esforço contínuo pela diminuição de custos e uso dos mecanismos de controle das forças vivas internas e da própria organização curricular. O Coronel Meira Mattos, pertencia ao Corpo Permanente da Escola Superior de Guerra. Ele presidiu a Comissão que deveria intervir na universidade e propor medidas relacionadas aos problemas estudantis (BOSCHETTI, 2007).

Considerava-se premente a ampliação do sistema de ensino superior existente, mas, atentando para a “escassez” de recursos, sinalizava claramente a racionalidade nos investimentos para que os mesmos gerassem o máximo de rendimento. A sistemática de parcelamento do trabalho na universidade foi introduzida pelos princípios de taylorização presentes nas teorias de administração valorizadas pelos

teóricos americanos e brasileiros envolvidos na RU.

Contudo, se esse desempenho era relevante para uma empresa, para a universidade expressou a fragmentação do trabalho, a despolitização e a desarticulação estudantil. Além disso, subjugada a novos modelos curriculares e estruturais, foi perdendo sua criticidade e profundidade em conteúdos indispensáveis à compreensão da vida social, das relações do trabalho e do exercício pleno da cidadania (ABUMERHY, 1976).

Diante de realizar uma análise das contribuições é possível sintetizar quanto a R. Atcon que o mesmo seguia pela racionalização das estruturas universitárias e de tudo que dizia respeito à produção acadêmica. Por sua vez, Meira Mattos direcionava suas sugestões no sentido de organizar dispositivos que permitissem intervir na universidade e estudar os movimentos estudantis de modo a identificar suas tendências, as linhas político-ideológicas que professavam e a partir desse conhecimento estabelecer as melhores formas de disciplinar dentro da instituição. Apesar de objetivos distintos – características técnicas de um lado e disciplinadoras do outro, um trabalho reforçou o outro e, do entrelaçamento das idéias apresentadas, resultaram as novas diretrizes para as instituições universitárias (BOSCHETTI, 2007).

Assim, o projeto da Reforma Universitária incorpora algumas das propostas do *Plano Atcon*, como: defesa dos princípios de autonomia e autoridade; dimensão técnica e administrativa do processo de reestruturação do ensino superior; foco nos princípios de eficiência e produtividade; necessidade de reformulação do regime de trabalho docente; criação de centro de estudos básicos (FÁVERO, 2006).

Nos meses finais de 1967, preocupado com a “subversão estudantil”, o Governo cria, por meio do Decreto nº 62.024 uma comissão específica, chefiada pelo General Meira Mattos, com vários objetivos, a começar por fornecer pareceres definitivos acerca solicitações, idéias, propostas e inspirações relacionadas às atividades do alunado. Inclusivamente, organizar e sugerir iniciativas que facilitassem aplicabilidade efetiva das metas do governo relativamente à área estudantil. Ademais, supervisionar e coordenar a execução dessas diretrizes, mediante delegação do Ministro de Estado. Algumas recomendações também vão ser absorvidas pelo Projeto de Reforma Universitária após o relatório final dessa Comissão, a saber, fortalecimento do princípio de autoridade e disciplina nas instituições de ensino superior; ampliação de vagas; implantação do vestibular unificado; criação de cursos de curta duração e ênfase nos aspectos técnicos e administrativos (FÁVERO, 2006).

O acesso ao ensino superior no Brasil estava inserido num grande processo de seletividade social, que se inicia nas escolas de 1º e 2º Graus, e que se estende dentro do curso superior, através da evasão. O vestibular mostra que os parâmetros sócio-econômicos e culturais determinam a escolha da carreira, e o fracasso ou o sucesso dos candidatos nos exames. Esta conclusão é feita a partir de análises da hierarquização das carreiras na estrutura político-social do país, da distribuição de candidatos por sexo e da divisão dos classificados em dois grupos: aqueles que se

destinam às escolas públicas e aqueles que se destinam às escolas particulares, além de evidenciar a forte pré-seleção social na escolha de carreira (RIBEIRO, 1982a).

3.1 A Reforma Universitária

A insatisfação geral no que se refere ao ensino superior patente por manifestações estudantis em todo território nacional fez com que o governo acatasse os conselhos daqueles que, em seu próprio meio, defendiam a necessidade premente da reformulação desse nível de ensino. Assim, em julho de 1968 foi constituído um Grupo de Trabalho (GT) que no prazo de um mês apresentou anteprojetos de leis, sendo um específico da Reforma Universitária (RU) e os demais regulando aspectos referentes a esta temática. Ademais, trazia também um relatório com justificativas. O anteprojeto de lei foi adaptado pelo Governo e enviado ao Congresso onde foi submetido a várias alterações devido aos interesses em jogo, pois que este assunto interessava a diferentes segmentos sociais (CUNHA, 1997).

Em julho de 1968, o Decreto 62.937 determinava instituição no MEC, de um grupo de trabalho composto de 11 membros entre educadores, estudantes (que declinaram) e políticos, sob presidência do Ministro da Educação; Tarso Dutra (CUNHA, 2007a).

O Grupo de Trabalho tinha como objetivos estudar uma “reforma para Universidade brasileira, com vistas à sua eficiência, modernização, flexibilidade administrativa e formação de recursos humanos de alto nível para o desenvolvimento do país” (BRASIL, 1983).

A composição, entretanto, fora heterogênea, abarcando indivíduos com concepções filosófico-idealistas e economistas-tecnicistas, causando uma acepção paradoxal de universidade. Com finalidade de ajustar a concepção dual (tecnicista e idealista) assinalaram a função da universidade como impulsionadora do desenvolvimento por meio de uma liderança “espiritual”: “o GT vê a universidade como um lugar onde a cultura de um povo e uma época tente a atingir a plenitude de sua autoconsciência. Assim, é uma das suas finalidades essenciais promover a integração do homem em sua circunstância histórica, proporcionando-lhe categorias necessárias à compreensão e à crítica de seu processo cultural” (CUNHA, 2007).

A Reforma de 1968 teve como objetivo precípua a modernização e expansão das instituições públicas, destacadamente das universidades federais. O surgimento do “novo” ensino superior privado constitui um desdobramento da Reforma de 1968, uma vez que as modificações introduzidas nas universidades federais não conseguiram ampliar satisfatoriamente suas matrículas para atender à crescente demanda de acesso (MARTINS, 2009).

O autor supracitado afirma que essa nova organização produziu efeitos contraditórios no ensino superior brasileiro. Por um lado, modernizou uma parte significativa das universidades federais e determinadas instituições estaduais e confessionais, que incorporaram gradualmente as modificações acadêmicas propostas pela Reforma.

Houve geração de condições propícias para que determinadas instituições passassem a articular as atividades de ensino e de pesquisa, que até então – salvo raras exceções – estavam relativamente desconectadas. Aboliram-se as cátedras vitalícias, introduziu-se o regime departamental, institucionalizou-se a carreira acadêmica, a legislação pertinente acoplou o ingresso e a progressão docente à titulação acadêmica. Para atender a esse requisito, criou-se uma política nacional de pós-graduação, expressa nos planos nacionais de pós-graduação e conduzida de forma eficiente pelas agências de fomento do governo federal. Sua implantação impulsionou posteriormente um vigoroso programa de iniciação científica, que tem contribuído para articular pesquisa e ensino de graduação e impulsionado a formação de novas gerações de pesquisadores (MARTINS, 2009).

Os acontecimentos descritos têm como cenário o abrir das portas de 1968, conforme comentado, com o movimento estudantil, este, distintivo pelas importantes discussões no interior acadêmico e pelas manifestações públicas, e requereu do Governo medidas no sentido de buscar resoluções para as problemáticas educacionais mais urgentes, principalmente dos excedentes. Assim, a melhor réplica consistiu na geração por meio do Decreto nº 62.937, de 02 de julho de 1968, do Grupo de Trabalho (GT) encarregado de estudar prioritariamente, as medidas que deveriam ser tomadas para resolver a “crise da Universidade”. O Relatório Final desse grupo refere que o movimento estudantil, independente de ideologias, teve o valor de proporcionar um desvelamento frente a esta questão em nível nacional (BRASIL, 1983).

O ensino superior foi qualificado pelo GT como seletivo “pela sua própria natureza” pois dependeria dos talentos individuais, desigualmente distribuídos. Além do mais, a universidade “para ser fiel a uma das suas dimensões essenciais há de contribuir para manutenção da alta cultura que permanece o privilégio de alguns” (CUNHA, 2007a).

Uma das questões que o Relatório elenca é a ocorrência de que a universidade brasileira era, na ocasião, organizada à base de faculdades tradicionais as quais, embora tenham trazido alguns progressos, em seu cerne se demonstrava inadequada para atender às necessidades do processo de desenvolvimento, incrementado nos anos 50 e assim se mantinha incompatível às evoluções decorrentes. A expansão das instituições de ensino superior ocorrera simplesmente por multiplicação de unidades, em vez de desdobramentos orgânicos. O Relatório enfatizava que a universidade cresceu, mas em seu âmago, mantivera-se mesma estrutura obsoleta a tolher o desenvolvimento e a inovação (BRASIL, 1983).

Relativamente às proposições enumeradas pela Reforma, com o intuito de aumentar eficiência e produtividade da universidade, sobressaem (*grifo nosso*) o / a:

- a) Sistema departamental,
- b) Vestibular unificado,
- c) Ciclo básico,
- d) Sistema de créditos,

- e) Matrícula por disciplina,
- f) Carreira do magistério superior,
- g) Institucionalização da pós-graduação (MARTINS, 2009).

Apesar de ter sido enfatizado que o “sistema departamental constitui a base da organização universitária”, não seria demais referir que conquanto o departamento fosse interpretado como unidade de ensino e pesquisa, a implantação do mesmo, até certo ponto, teve apenas caráter nominal. Por seu turno, a cátedra vitalícia ou cadeira, fora, em muitos casos foi apenas reduzida sua autonomia (FÁVERO, 1991). Conforme refere CUNHA (2007a), o departamento já era assim definido pelo Decreto – lei 252/67 nas instituições federais de ensino superior, no entanto, a persistência do regime de cátedra fazia com que o departamento fosse apenas uma nova denominação para os catedráticos e seus assistentes, adjuntos, livre-docentes, laboratórios, serviços e biblioteca.

Através dos anos, constatou-se ser o departamento, reiteradamente, sítio de alocação burocrático-administrativa de professores, tornando-se, em amíúde, elemento limitador e até inibidor de um trabalho de produção de conhecimento coletivo. Com a Lei nº 9.394/ 96, o departamento não constitui mais exigência legal (FÁVERO, 1995).

Previa-se também a organização de colegiados. A coordenação didática de cada curso ficaria a cargo de um colegiado constituído de representantes das unidades que participassem das atividades de ensino (CUNHA, 2007a).

BRASIL (1983) dizia que em lugar da cátedra deveria surgir o departamento, referido como “organismo mais amplo, que programará solidariamente as atribuições de ensino e pesquisa dos docentes, representando um passo decisivo para progressos e aperfeiçoamento das nossas instituições universitárias.”

O GT enfrentou de modo decidido a questão da cátedra vitalícia. A Constituição de 1967 já havia revogado o privilégio da vitaliciedade, substituída pela carreira docente, constante de concurso de títulos e provas para o nível inicial e final. A inevitável expansão do ensino superior não poderia ficar limitada pelo mecanismo de recrutamento, formação e até contratação de professores por intermédio da cátedra. Na verdade, este, freqüentemente empenhava-se em evitar a existência de assistentes brilhantes que poderiam denunciar sua incapacidade científica ou didática. Muitos dos catedráticos eram até mesmo medíocres, alçados a esta posição a reboque dos decretos de federalização das universidades nos anos 50. Ocorreram, entretantes, casos opostos, de catedráticos que se utilizaram de seu poder exatamente para impulsionar a produção universitária e a promoção de novos valores em seu campo, por exemplo, Fernando Azevedo e seu substituto Florestan Fernandes, da USP, responsáveis pela geração de vários sociólogos bem como crescimento das ciências sociais no Brasil (CUNHA, 2007a).

A extinção da cátedra e a instituição do sistema departamental constituíram-se como a deflagração para se acabar com o regime seriado dos cursos superiores, onde,

de acordo com Brasil (1983), “o regime obsoleto em séries inteiramente prescritas, em que o aluno não tem qualquer participação no delineamento do seu plano individual, precisa de substituir-se pelo de matrícula por disciplinas fazendo-se controle da integralização curricular por métodos flexíveis como o de créditos.”

Por trás da cena, o GT não apresentou nem tampouco rejeitou os argumentos dos consultores norte-americanos de que este poderia vir a ser um mecanismo útil para elevar o número de matrículas sem aumento de gastos. A assertiva referia-se ao fato de que alunos de um curso poderiam matricular-se em disciplinas de outro, aumentando o número de alunos por professor. O sistema eliminaria a duplicação na oferta de disciplinas idênticas e facilitando o caminhar dos estudantes entre departamentos, independente de cursos. Entretanto, os problemas didáticos resultantes dessa “racionalização” foram ignorados, prevalecendo a criatividade para iludir o sistema de matrícula por disciplinas, tais como a multiplicação de pré-requisitos e co-requisitos, bem como alteração de denominação de disciplinas para torná-las exclusivas a determinados cursos, departamentos ou unidades. No fundo, concorreu para a desmobilização do movimento estudantil (CUNHA, 1997).

No que tange ao vestibular unificado e classificatório, verifica-se que, no momento de sua implantação, exerceu dupla finalidade: racionalização no aproveitamento do número de vagas e admissão do ingresso não para determinado curso, **mas para determinada área de conhecimento** (grifo nosso) A introdução do vestibular unificado como recurso para tornar mais racional a distribuição de vagas vai se revelar problemática poucos anos depois (FÁVERO, 1995). Os vestibulares mereceram grande destaque no ante-projeto pois boa parte a questão “dos excedentes” orbitava em torno deles. Malgrado a Reforma de 1968 ter provocado efeitos inovadores, em contrapartida determinou campo facilitador para o nascimento e desenvolvimento de um ensino privado que reproduziu o que Florestan Fernandes denominou o *antigo padrão brasileiro de escola superior*, ou seja, instituições organizadas a partir de estabelecimentos isolados, voltados para a mera transmissão de conhecimentos de cunho marcadamente profissionalizante e distanciados da atividade de pesquisa, que pouco contribuem com a formação de um horizonte intelectual crítico para a análise da sociedade brasileira e das transformações de nossa época (FERNANDES, 1975, *apud* MARTINS, 2009).

O ensino superior privado que surgiu após a Reforma de 1968 foi qualitativamente distinto, em termos de natureza e objetivos, do modelo precedente. Trata-se de outro sistema, estruturado nos moldes de empresas educacionais voltadas para a obtenção de lucro econômico e para o rápido atendimento de demandas do mercado educacional. Esse novo paradigma subverteu a concepção de ensino superior baseada na articulação entre ensino e pesquisa, na preservação da autonomia acadêmica do docente, no compromisso com o interesse público, convertendo sua clientela em consumidores educacionais (MARTINS, 2009).

3.2 O Ciclo Básico

A inclusão da expressão *ciclo básico* no verbete *ciclo*, num dicionário da língua portuguesa denota a importância e freqüente enunciação deste termo que em determinado período tornou-se corriqueiro e não obstante ter sido legalmente extinto, permanece com sua utilização expressa no dia-a-dia da comunidade universitária ainda com significado. Após a reforma universitária, a expressão se incorporou à língua (falada no Brasil) com a aceção que lhe foi conferida na legislação referente ao assunto, à época de sua publicação. Na verdade, o que foi registrado no Dicionário Aurélio como “ciclo básico,” é o que consta no Decreto-Lei 464/69 como “primeiro ciclo” (MAZZONI, 2001).

Os documentos legais relativamente ao Ciclo Básico especificam que (MACIEL, 1970):

a) os Decretos-Leis nºs 53/66 e 252/67 não mencionam a expressão “ciclo básico”, mas se referem a “*estudos básicos*” ou “*ensino e pesquisa básicos*”, contrapondo-os a “*ensino profissional e pesquisa aplicada*”;

b) o artigo 23 da Lei 5.540/68 diz, em seu §2.º: “*os estatutos e regimentos disciplinarão o aproveitamento dos estudos dos ciclos básicos e profissionais...*”;

c) o Decreto-Lei 464/69 em seu artigo 5º fala de “*um primeiro ciclo, comum a grupos de cursos afins*” e, em seu artigo 6º, faz referência a “*um quinto (1/5) do primeiro ciclo...*”

A segregação entre estrutura formal e atividades práticas bem como entre essas e seus resultados, por meio de uma lógica congruente, transcorreu por todo o sistema educacional brasileiro após as reformas promovidas pelo Governo Militar. Conferiu-lhe a aparência de coerência e integração, tão ao gosto do *taylorismo* de Rudolph Atcon, adotado pelos grupos de trabalho que elaboraram os relatórios, tanto da reforma universitária, quanto da reforma da educação primária e secundária e que serviram de embasamento para as Leis 5.540/68 e 5.692/71, que alteraram a Lei 4.024/61 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (MESSEDER, 1976).

Indubitavelmente, a idéia de um ciclo básico, na legislação da reforma universitária da década de 60, estava relacionada ao pressuposto da integração do ensino superior. O ciclo básico, como um conceito que se revelou indefinido, ora como período de estudos fundamentais a vários cursos profissionais, ora como período de estudos gerais de caráter educativo ou introdutório dos alunos na universidade, aliado à função de recuperação de falhas evidenciadas no vestibular (MAZZONI, 2001).

Apesar das aparências de precisão nas definições legais, não se atentou para a *natureza* da organização universitária, especialmente no que se referia ao ciclo básico. O nível de especificidades gerados a partir da idéia de uma universidade estruturada em ciclos excedeu sua esfera de implantação. Por isso, não bastaram definições contidas na Legislação da Reforma Universitária e nem as considerações dos “Encontros de Reitores”. Por meio da análise dos muitos trabalhos de avaliação do

ciclo básico - apresentados pelas universidades nos encontros e seminários, observa-se que imperou o desconhecimento do *conceito* de ciclo básico, inclusive no nível da administração central das universidades, uma vez que foram raros os reitores que souberam caracterizar a forma pela qual as suas instituições definiram o sistema de ciclos (GARDENAL; PAIXAO, 1982).

A descrição dos caminhos e descaminhos dos Ciclos Básicos ou 1º Ciclos de algumas universidades é descrito em algumas literaturas nacionais.

O 1º Ciclo na UFCE apresentou trajetória maculada por conflitos e transformações súbitas mais de cunho formal que qualitativo. Tais perturbações determinaram no ciclo básico daquela universidade uma identidade contraditória multifacetada, que às vezes apresentam desarmonia entre os aspectos teóricos e práticos. A maioria dos estudos realizados sobre o ciclo básico na UFCE, durante sua primeira década de funcionamento, tinha como alvo a própria Reforma Universitária, que determinou à universidade brasileira concepções liberal e funcionalista e que atingiram frontalmente as estruturas de poder destas instituições. Observou-se a instabilidade entre as tendências generalizante e especializante no Básico daquela instituição. A concepção linear do currículo de graduação e uma falta de integração entre o ciclo básico e o profissional foi percebida e o 1º Ciclo foi entendido como uma marca da Reforma, que acabou por desencadear discussões sobre a formação dos profissionais em nível superior, a Universidade e o próprio sistema educacional (NOBREGA, 1990).

A Universidade Católica de Minas Gerais apresentou relatório sobre sua experiência. Planejado e implantado, o primeiro ciclo (ou ciclo básico) foi objeto de sucessivas avaliações, nas quais se colheu a opinião de alunos e dos professores do ciclo profissional, em relação aos objetivos, à estratégia, ao funcionamento e à eficiência, com resultados, considerados bastante satisfatórios (UCMG, 1973, 1974, 1975 *apud* MAZZONI, 2001).

A Universidade do Ceará elaborou um resumo sobre a avaliação de sua experiência de implantação do ciclo básico, o qual traz os aconselhamentos:

“...dar melhor qualificação aos professores, criar uma coordenação central, diminuir a ênfase à função recuperadora, promover melhor informação sobre as diferentes carreiras, renunciar ao aspecto indiferenciado do 1.º ciclo no primeiro semestre e propor a volta da pré-opção...” (GOMES et al., 1986).

O ciclo básico na UFPr nunca foi implantado devido às contradições entre as leis 5540/68 e a 5692/71. A UFPr entendeu que com a promulgação da lei 5692/71 o conteúdo do 1º Ciclo ficou esvaziado e que desde então a instituição havia procurado solucionar os problemas surgidos no ciclo básico e apresentara as saídas encontradas pela instituição a fim de que se cumpram as três funções do outrora ciclo básico. A UFPr conservou os pontos positivos da Reforma e alterou o que considerava aspectos que não contribuíram para a melhoria da qualidade de ensino. Teceu críticas em relação à formação do docente de ensino superior, ao sistema de departamentos e à

composição dos currículos, que deve estar ajustado aos objetivos do curso e não aos objetivos dos professores (BACK, 1982).

Assim, com relação às Universidades Federais (REIS FILHO, 1978):

1. A maioria implantou seu 1.º ciclo entre os anos de 1970-72;
2. A maior parte delas (vinte e duas) organizou-o por área de estudo, não havendo nenhum caso de um primeiro ciclo ou ciclo básico comum a todos os cursos oferecidos;
3. Os problemas de ordem geral na implantação do primeiro ciclo foram mencionados por quatorze universidades; doze não mencionaram problemas e cinco não responderam à questão correspondente;
4. Os principais problemas registrados foram: excedentes internos, congestionamento nos cursos de maior procura, alto índice de repetência, ausência de disciplinas humanísticas para as áreas de tecnologia e saúde, “standardização” do ensino, fixação de currículo, prazo exagerado;
5. A maioria das universidades pesquisadas adotou como objetivos para o primeiro ciclo, os propostos pela legislação.

O ciclo básico foi objeto de estudos para pesquisadores, os quais produzem uma literatura específica desde 1971. Os estudos iniciais são projetos, inquéritos e/ou relatórios de experiências apresentados nos Seminários que se processaram na década de 1970, quando as instituições de ensino superior estavam tentando cumprir determinações legais de implantação do ciclo básico. A partir de 1974, a preocupação com os efeitos produzidos pela introdução do sistema de ciclos no ensino superior fez com que muitos pesquisadores elegessem esse assunto como objeto de suas pesquisas e, assim, foram produzidas algumas dissertações enfocando o ciclo básico e a maneira como cada instituição, a partir de suas próprias histórias e vivências, o implantou e o executou (RAMOS, 1979).

O conjunto dos trabalhos analisados permitira pelo menos duas classes de conclusões, ainda de acordo com os estudos de MAZZONI (2001):

1) Quanto à análise das funções legais do Primeiro Ciclo:

- As funções do primeiro ciclo, previstas na legislação da Reforma Universitária, não despertaram o mesmo interesse nas diferentes instituições. As funções de orientação de carreira e de recuperação deram margem a muitas discussões e foram logo abandonadas por grande número de universidades. A função embasadora foi mais bem aceita, mas de um modo distorcido da concepção original, isto é, passou a ser a base dos cursos profissionais;
- Além das funções legais, específicas do primeiro ciclo, alguns trabalhos abordaram outras funções como formação de consciência crítica, nível de raciocínio formal, desempenho em leitura crítica, que extrapolam o âmbito do primeiro ciclo. A interdisciplinaridade, embora permeie o modelo do primeiro ciclo é, também, extensiva a toda atividade de ensino e pesquisa.

- 2) Quanto à natureza dos trabalhos:
- Os trabalhos realizados na área de psicologia educacional são exclusivamente direcionados a duas espécies de análises: da orientação do aluno e do papel do professor na proposta educacional de uma instituição específica. Para as respectivas instituições, tais trabalhos passam a ser subsídios importantes, na medida em que apontam meios de melhorar um modelo já assumido como válido;
- os demais trabalhos: alguns, realizados a partir de certos referenciais teóricos, talvez pequem pela amplitude de análise, não chegando ao detalhamento do primeiro ciclo em nível institucional; outros, ao contrário, por descerem a esse nível de detalhamento, deixam a impressão de que não contextualizam os dados satisfatoriamente, ou não se reportam a um esquema conceitual consistente.

Esses mesmos estudos nos fazem ver que esse período na vida do acadêmico brasileiro é uma necessidade, devido às condições em que continuam chegando às universidades alunos: imaturos, sem opção de curso, com uma cultura geral bastante frágil e sem o devido preparo para a educação superior, que visa a formação do profissional cidadão. Assim, o Primeiro Ciclo viria auxiliar o educando na superação dessas dificuldades imediatas. Outras soluções poderiam ser pensadas, mas, sem dúvida, defendemos necessidade da proposta da Reforma Universitária.

A idéia da implantação de um ciclo básico comum a diversas áreas está presente nas duas propostas, diferenciando-se apenas a justificativa para a sua instalação (ROTHEN, 2008).

A Comissão Meira Mattos entendia que a implantação do ciclo básico permitiria a utilização das vagas ociosas, amenizando-se assim o problema da falta de vagas. O GT-RU, por sua vez, afirmou que o ciclo básico teria tripla função, tais como:

- a) recuperar falhas evidenciadas pelos vestibulares no perfil cultural dos novos alunos,
- b) orientar para escolha das carreiras
- c) proporcionar estudos básicos para os ciclos ulteriores.

Nesse sentido, cabe-nos considerar que observam-se, hoje em dia, grandes quantidades de estudantes com deficiências de bases oriundas de lacunas de conhecimento formais não preenchidas no ensino fundamental e médio. O Ciclo Básico poderia ainda, constituir-se como uma estratégia para resgate e homogeneização do saber desses discentes, em busca de maior consolidação científica e melhor rendimento acadêmico.

4 | CONCLUSÕES

Discorrer sobre a universidade no país e seus impasses até 1968 implica rever uma caminhada complexa, plena de obstáculos. Debruçar-se sobre a História da Educação Superior envolve não apenas aspectos técnicos, mas também um caráter marcadamente acadêmico e político, exigindo análise e tratamento específicos. A partir dos anos 80, surgem várias propostas para a reformulação das instituições universitárias. Vislumbra-se ser premente, nos dias atuais, reedificar com sobriedade e perícia o labor universitário, tendo em vista que se trata de um projeto de difícil execução, mas fundamental. Esse processo deve ser compreendido e imputado como algo em permanente construção.

REFERÊNCIAS

- ABU-MERHY, N. F. O primeiro ciclo e os problemas de sua implantação e funcionamento. In: IX Seminário de Assuntos Universitários (dez anos de reflexão e debate) 1976. **Anais**, Brasília: Departamento de Documentação e Divulgação.
- ARAGÃO, R. M. **A Reforma da Universidade Federal do Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro: UFRJ, 1968.
- ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO. **O problema universitário brasileiro**. Rio de Janeiro: A Encadernadora S. A., 1929.
- ATCON, R. P. **Rumo à reformulação estrutural da universidade brasileira**. Rio de Janeiro: MEC/DES, 1966.
- BACK, E. O Ciclo Básico na Universidade Federal do Paraná. **Em Aberto**, Brasília, v.1, n. 2, p. 11-16. janeiro 1982. Disponível em: <<http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/1348>>. Acesso em 30 jun. 2017.
- BOSCHETTI, V. R. Plano Atcon e Comissão Meira Mattos: construção do ideário da Universidade do Pós-64. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 27, p. 221-229, setembro 2007. Disponível em: <<http://nucleodememoria.vrac.puc-rio.br/system/files/acervo-livre/cg0128/videocg0128004.pdf>>. Acesso em 20 fev. 2017.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria da Educação Superior. **Reforma universitária: relatório do grupo de trabalho**. 3 ed. Brasília: MEC., 1983.
- CAPANEMA, G. **Exposição de Motivos de 28 de junho de 1938, encaminhando projetos de decretos-leis**. GC 36.09.18, doc. 13, série g. CPDOC/FGV.
- CUNHA, L. A. **A universidade crítica**: o ensino superior na República Populista. 3. ed. São Paulo: Unesp, 2007.
- CUNHA, L. A. **A universidade reformada**: o golpe de 1964 e a modernização do ensino superior. 2. ed. São Paulo: Unesp, 2007a.
- CUNHA, L. A. **A universidade temporã**: o ensino superior da Colônia à era de Vargas. 3. ed. São Paulo: Unesp, 2007b.
- CUNHA, L. A. Nova reforma do ensino superior: a lógica reconstruída. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 101, p. 20-49, julho 1997. Disponível em: <<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/>>

article/view/751/763>. Acesso em 30 out. 2016.

CURY, C. R. J. **Ideologia e educação Brasileira**. São Paulo: Cortez, 1988.

FARIA, J. C. **Da fundação das universidades ao ensino na colônia**. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1952.

FÁVERO, M. L. A. A Universidade no Brasil: das origens à Reforma Universitária de 1968. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 28, p. 17-36, dezembro 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-40602006000200003&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em 17 ago. 2016.

FÁVERO, M. L. A. **Da Universidade “modernizada” à Universidade disciplinada**: Atcon e Meira Mattos. São Paulo: Autores Associados, 1991.

FÁVERO, M. L. A. **Universidade e Poder**: análise crítica/fundamentos históricos, 1930-45. 2. ed. Brasília: Plano, 2000.

FÁVERO, M. L. A. Vinte e cinco anos de reforma universitária: um balanço. In: FÁVERO, M. L. A. **UNE em tempos de autoritarismo**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1995. p. 110-115

FERNANDES, F. **Educação e sociedade no Brasil**. São Paulo: Dominus/USP, 1966.

FORACCHI, M. M. **O estudante e a transformação da sociedade brasileira**. São Paulo: Nacional, 1965.

GARDENAL, L.; PAIXÃO, A. L. Ciclo Básico na Universidade Brasileira: tema e problemas principais. **Em Aberto**, Brasília, v. 1, n. 2, p. 1-4, janeiro 1982.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GOMES, C. et al. Conhecimento universal ou profissionalização? Dilemas do 1º ciclo de graduação. In: **Educação Brasileira**. Brasília: CRUB - Ano VIII, nº 16, 1986. p.87-90

HUMEREZ, D. C.; JANKEVICIUS, J. V. Evolução histórica do ensino superior no Brasil. **Cofen**, 2015. Disponível em: <http://www.cofen.gov.br/enfermagem-e-formacao-artigos-cientificos_31492.html>. Acesso em: 29 jul. 2016.

LOPES, E. M. T.; FARIA FILHO, L. M.; VEIGA, C. G. (Org.). **500 anos de educação no Brasil**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

MACIEL, R. Organização e funcionamento do ciclo básico. In: **O ciclo básico (1º ciclo geral de estudos)**. Brasília: CRUB, nº 14. 1970. p.48-49

MARTINS, C. B. A reforma universitária de 1968 e a abertura para o ensino superior privado no Brasil. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 106, p. 15-35, abril 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302009000100002&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 27 abr. 2017.

MAZZONI, J. R. **Universidade Brasileira**: o primeiro ciclo em questão. Bauru: EDUSC, 2001.

MESSEDER, A. M. S. **O primeiro ciclo na Universidade da Bahia**. 1976. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica, Rio de Janeiro.

MICHELOTTO, M. R. UFPR: Uma universidade para a classe média. In: MOROSINI, M. C. (Org). **A Universidade no Brasil**: concepções e modelos. Brasília: Inep, 2006. p. 73-84.

MOREIRA, J. R. **Educação e desenvolvimento no Brasil**. Rio de Janeiro: CLAPS, 1960.

NEVES, N. M. B. C.; NEVES, F. B. C. S.; BITENCOURT, A. G. V. O Ensino Médico no Brasil: Origens e Transformações. **Gazeta Médica da Bahia**, Bahia, v. 75, n. 2, p. 162-168, jul.- dez. 2005. Disponível em: <<http://www.gmbahia.ufba.br/index.php/gmbahia/article/viewFile/362/351>>. Acesso em: 03 ago. 2016.

NÓBREGA, J. W. M. **Estudo do estágio de raciocínio formal em alunos do primeiro ciclo de Ciências, da UFC, que cursaram a disciplina Biologia Geral**. 1990. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza.

PINTO, A. V. **A questão da universidade**. 2. Ed. São Paulo: Cortez, 1994.

RAMOS, A. G. R. **O primeiro ciclo na universidade brasileira**: contribuição para o estudo de sua implantação e funcionamento. 1979. Dissertação (Mestrado em Educação) - Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro.

REIS FILHO, C. Reforma Universitária e ciclo básico: modelo viável. In: GARCIA, W. E. (Org.) **Educação brasileira contemporânea**. São Paulo: Mc Graw-Hill do Brasil, 1978. p.26-27

RIBEIRO, D. **A universidade necessária**. 4. ed. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1982.

RIBEIRO, S. C. O Vestibular. **Em Aberto**, Brasília, v. 1, n. 3, p. 1-6, fev. 1982a. Disponível em: <<http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/1354/1328>>. Acesso em: 01 ago. 2016.

ROTHEN, J. C. Os bastidores da reforma universitária de 1968. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 29, n. 103, p. 453-475, ago. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302008000200008&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 17 jul. 2017.

SADER, E; ABOITES, H; GENTILI, P. **La reforma universitaria**: desafíos y perspectivas noventa años después. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales - CLACSO, 2008.

SCHWARTZMAN, S. **Um espaço para a ciência**: formação da comunidade científica no Brasil. Brasília: MCT, 2001.

STEINER, J. E. Diferenciação e Classificação das Instituições de Ensino Superior. In: STEINER, J. E.; MALNIC, G. (Orgs.). **Ensino Superior**: Conceito & Dinâmica. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2006. p. 327-335

TEIXEIRA, A. **Educação e universidade**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1998.

TEIXEIRA, A. **Educação para a democracia**. 3. Ed. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, 2007.

TRIGUEIRO MENDES, D. Expansão do ensino superior no Brasil. **Documenta**, Brasília, n. 91, p. 26-70, set. 1968.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 2015.

BIBLIOGRAFIA CONSULTADA

ABREU, M. C. T. A. **O papel do professor das disciplinas comuns do primeiro ciclo de ciências humanas e educação da PUC-SP, na concepção deles mesmos**. 1975. Dissertação (Mestrado em Psicologia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica, São Paulo.

BRAGA, E. T. **A educação humanística no primeiro ciclo do ensino superior no Município do Rio de Janeiro**. 1981. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Relatório da equipe de Assessoria ao Planejamento do Ensino Superior - EAPES (Acordo MEC-USAID)**. Rio de Janeiro: Imp. Nacional, 1969.

CONSELHO DE REITORES DAS UNIVERSIDADES BRASILEIRAS. **O Ciclo Básico (1º Ciclo Geral de Estudos)**. CR-14, 1970.

FARIA, A. T. S. B. **Os dilemas do ciclo básico na Faculdade de Engenharia da Universidade do Rio de Janeiro: pontos de partida e pontos de saída**. 1992. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro.

FERNANDES, F. Os dilemas da reforma universitária consentida. **Debate e Crítica**, São Paulo, n. 2, p. 1-42, jan./jun. 1974.

LINS FILHO, J. B. C. **Primeiro ciclo das universidades brasileiras e interdisciplinaridade**. 1979. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica, Rio de Janeiro.

MASETTO, M. T. **A relação professor-aluno na proposta educacional do primeiro ciclo da PUC-SP para as áreas de ciências humanas e educação**. 1975. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica, São Paulo.

MEIRELES, A. A. S. **O desempenho em leitura crítica do aluno do ciclo básico na Universidade Federal do Espírito Santo**. 1982. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória.

ROSÁRIO, M. J. A. O pensamento tecnocrático e autoritário na educação brasileira, de 1964 a 1985. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, v. 16, n. 69, p. 87-99, fev. 2017. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8648239>>. Acesso em: 01 dez. 2018.

SALMERON, R. A. **A universidade interrompida: Brasília 1964-1965**. Brasília: UnB, 2007.

SILVA, J. M. A. P. **O ciclo básico na UNICAMP: projeto, realidade e perspectivas**. 1989. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

SILVA, M. N. G. **Implantação do 1.º ciclo na Universidade Federal do Pará – uma avaliação junto ao aluno**. 1974. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica, Rio de Janeiro.

SUCUPIRA, N. L. B. **Ciclo básico: sua natureza e problemas de sua organização**. Brasília: CRB, nº 14, 1970.

TAJRA, L. M. C. **O primeiro ciclo da Universidade Federal do Maranhão: uma análise crítica**. 1982. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Estudos Avançados em Educação, Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro.

A FORMAÇÃO DO PEDAGOGO E SUAS RELAÇÕES COM AS NOVAS PERSPECTIVAS AVALIAÇÃO

Ana Maria da Cunha Rego

Centro Universitário Estácio de Sá,
Recife - Pernambuco

Ana Patrícia Soares Pessoa

Centro Universitário Estácio de Sá,
Recife – Pernambuco

Silvio Gleisson Bezerra

Centro Universitário Estácio de Sá,
Recife – Pernambuco

Maurício Ademir Saraiva de Matos

Centro Universitário Estácio de Sá,
Recife – Pernambuco

Benôni Cavalcanti Pereira

Centro Universitário Estácio de Sá,
Recife - Pernambuco

RESUMO: Este artigo objetivou analisar as perspectivas de Avaliação presentes nos cursos de Licenciatura em Pedagogia das Universidades da Rede Pública Federal de Pernambuco, buscando responder: como as perspectivas de Avaliação contidas nos Projetos Pedagógicos do Curso, orientam a prática docente? Para isso, foi desenvolvida uma pesquisa documental, com a análise do documento primário do arquivo público original da Universidade Federal de Pernambuco - UFPE, referente a proposta de Avaliação contida no Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de Licenciatura em Pedagogia, da referida

Universidade. Toda a análise dos documentos teve como base teórica as Gerações da Avaliação (GUBA; LINCOLN, 1989), e, como categorias de análise, as quatro gerações da avaliação, a saber: Primeira Geração (Medida), Segunda Geração (Descrição), Terceira Geração (Juízo de Valor), Quarta Geração (Negociação). Ao final da pesquisa, concluiu-se que no estado de Pernambuco, na Rede Federal, apenas a UFPE e a UFRPE oferecem curso de Licenciatura em Pedagogia e que a UFPE é a única que disponibiliza os PPC's do curso no site da universidade. Observou-se também que, apesar da UFPE oferecer dois cursos de Pedagogia e os PPC's apresentarem propostas inovadoras acerca da educação, o PPC do curso de Licenciatura em Pedagogia da UFPE campus Recife não apresenta claramente orientações acerca da proposta de Avaliação. Por outro lado, o PPC do Campus Agreste apresenta uma proposta bem estruturada sobre avaliação da Aprendizagem, dialogando com a Quarta Geração da Avaliação, auxiliando de maneira mais clara o professor em sua materialização na sala de aula.

PALAVRAS-CHAVE: Projeto Pedagógico do Curso. Avaliação da Aprendizagem. Gerações da Avaliação. Licenciatura em Pedagogia.

ABSTRACT: This article aims to analyze the evaluation perspectives present in the

undergraduate courses in Pedagogy of the Universidade Federal de Pernambuco, seeking to answer: how do the evaluation perspectives contained in the Pedagogical Projects of the Course, guide the teaching practice? For that, a documentary research was developed, with the analysis of the primary document of the original public archive of the Universidade Federal de Pernambuco - UFPE, referring to the proposal of Evaluation contained in the Pedagogical Project of the Course (PPC) of Degree in Pedagogy, of said University. All the analysis of the documents was based on the Generations of Evaluation (GUBA and LINCOLN, 1989) and, as analysis categories, the four generations of the evaluation, namely: First Generation (Measure), Second Generation (Description), Third Generation (Judgment of Value), Fourth Generation (Negotiation). At the end of the research, it is concluded that in the state of Pernambuco, in the Federal Network, only the UFPE and the UFRPE offer a degree in Pedagogy and that UFPE is the only one that makes available the PPC's of the course on the university's website. It was also observed that although the UFPE offers two courses of Pedagogy and the PPCs present innovative proposals about education, the PPC of the course of Pedagogy of the UFPE campus Recife does not clearly present orientations about the proposal of Evaluation. On the other hand, the Campus Agreste PPC presents a well-structured proposal on learning evaluation, dialoguing with the Fourth Generation of Evaluation, helping the teacher more clearly in its materialization in the classroom.

KEYWORDS: Pedagogical Project of the Course. Learning Assessment. Generations of Evaluation. Degree in Pedagogy.

1 | INTRODUÇÃO

O campo teórico da avaliação, ao longo dos anos, vem sofrendo diversas transformações bastante significativas. Entretanto, na prática, muitas dessas transformações ainda não se fazem presentes no cotidiano da sala de aula. Observa-se que muitos professores já implementaram metodologias inovadoras nas suas aulas, porém o processo avaliativo parece não dialogar com suas práticas (VIANA, 2014).

A hipótese levantada neste trabalho, que justifica essa realidade, é que as práticas avaliativas dos professores não acompanharam as transformações teóricas sofridas pela avaliação devido às perspectivas de avaliação presentes nos Projetos Pedagógicos dos Cursos.

Concebendo que o processo de ensino-aprendizagem e de avaliação são dois lados de uma mesma realidade e concebendo que a formação do professor é o espaço privilegiado para a construção de concepções que guiarão as práticas docentes dos futuros licenciados, inquieta-nos saber: como são as perspectivas avaliativas que orientam os cursos de Licenciatura em Pedagogia?

Para responder essa pergunta, esta pesquisa tem uma abordagem qualitativa, do tipo documental e seu objetivo é analisar as perspectivas de avaliação presentes

nos cursos de Licenciatura em Pedagogia das Universidades da Rede Pública Federal de Pernambuco, tendo como categorias de análise Gerações da Avaliação (GUBA; LINCOLN, 1989).

Para o alcance desse objetivo geral, os específicos são os seguintes: analisar as orientações acerca da avaliação presentes nos PPC dos cursos de Licenciatura em Pedagogia das Universidades da Rede Pública Federal de Pernambuco; categorizar as perspectivas de avaliação de acordo com as gerações de avaliação; identificar, nas matrizes desses cursos, os componentes curriculares que apresentam estudos sobre avaliação; analisar as relações existentes entre as perspectivas de avaliação propostas nos PPC dos cursos e aquelas propostas nas ementas dos componentes curriculares que apresentam estudos acerca da avaliação. Para isso, os instrumentos de pesquisa serão os PPC dos cursos investigados e as ementas dos componentes curriculares que apresentam estudos acerca da avaliação.

A escolha pela área de Pedagogia se deu pelo fato desse curso se configurar enquanto formação dos professores dos anos iniciais, ou seja, a porta de entrada para a Educação formal. Diante do exposto, espera-se que os resultados da pesquisa possam contribuir para a ampliação da discussão acerca da avaliação na formação do professor.

2 | AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM

Para falar sobre avaliação da aprendizagem se requer considerar a sua base na Avaliação Educacional, quando os teóricos buscavam construir um currículo perfeito (VIANNA, 2000), tendo como maior auxiliar, os instrumentos avaliativos para orientar os caminhos a serem percorridos. É preciso considerar também que, ao longo dos anos, a avaliação passou por uma evolução histórica, apresentando, inicialmente, uma abordagem, puramente, quantitativa e, na atualidade, com perspectiva essencialmente qualitativa.

No contexto brasileiro, alguns estudiosos da área da Avaliação da aprendizagem defendem e dialogam com as ideias mais emergentes acerca da avaliação numa perspectiva qualitativa e intimamente ligada ao processo de ensino e da aprendizagem (HOFFMANN, 2001; SILVA, 2004; SAUL, 2000; VIANA, 2014).

A partir de meados dos anos 80, os trabalhos com abordagens emancipatórias e reguladoras ganham força (VIANA, 2014). Destaca-se a Avaliação Emancipatória de Saul (2000) como uma das representantes dessa dimensão no Brasil. De acordo com ela, existem quatro concepções básicas para a Avaliação Emancipatória: a emancipação, a decisão democrática, a transformação e a crítica educativa.

A concepção de **Emancipação** é relativa à conscientização da situação de maneira crítica. Essa conscientização leva o indivíduo à elaboração de estratégias de resolução, na perspectiva de transformação da realidade que foi criticada. A concepção de **Decisão**

democrática, para Saul (2000) é que garante a emancipação dos indivíduos que estão envolvidos. Essa garantia se dá através do compartilhamento de responsabilidades tanto nas decisões, quanto nos encaminhamentos. A consequência disso é o que Saul chama de conceito de **Transformação**, pois implica em alterações substanciais, a partir de uma construção coletiva, protagonizada pelos atores envolvidos. Segundo Saul, para que essa transformação ocorra, é preciso estar atrelada ao conceito de uma **Crítica educativa**, tendo como base a análise criteriosa com o objetivo de valorização da reorientação necessária de um programa educacional com a participação de todos (SAUL, 2000).

Destaca-se também a Avaliação Mediadora defendida por Hoffmann (2001), que complementa as ideias de Saul, propondo, em seus estudos, os princípios de uma avaliação voltada essencialmente para a aprendizagem. Essa perspectiva de avaliação também dialoga com as novas perspectivas da avaliação por criticar e superar modelos avaliativos tradicionais, que tem como objetivo principal a medida e verificação de erros e acertos. A Avaliação Mediadora busca, assim, compreender como o processo de aprendizagem acontece através dos seus resultados, que mediam e orientam de maneira qualitativa e formativa as tomadas de decisão no processo tanto de ensino, quanto de aprendizagem.

Os estudos de Silva (2004) tomam como base tanto as perspectivas de avaliação emancipatória quanto as de avaliação mediadora. Entretanto, o autor defende uma perspectiva de avaliação que denomina de Formativa Reguladora. Essa perspectiva de avaliação apresenta pressupostos e princípios, que tem como uma das bases da Avaliação que é conceber que todo estudante aprende em seu ritmo próprio e forma específica. Sendo assim, essa perspectiva de avaliação também tem como base uma pedagogia diferenciada e se vale de uma diversidade de instrumentos que se comunicam e se complementam, dando, assim, uma visão mais ampla do processo, pois, para Silva (2004), a avaliação é entendida como constituinte da prática e como um instrumento de formação.

O ensaio teórico de Viana (2014) também apresenta uma perspectiva de avaliação, denominada de Avaliação da Experiência, que está de acordo com os novos encaminhamentos acerca da avaliação. Essa perspectiva apresenta pressupostos e princípios que consideram a avaliação como parte fundamental do processo de ensino e de aprendizagem, pois é ela quem regula e orienta os passos as serem trilhados. Defende também o aspecto transformador e emancipador da avaliação, a necessidade de uma avaliação ética e com responsabilidades compartilhadas.

3 | GERAÇÕES DA AVALIAÇÃO

Para uma melhor compreensão e reflexão acerca do processo avaliativo que ocorre nas escolas, destacam-se os estudos de Guba e Lincoln (1989), que tratou

sobre a evolução histórica da avaliação. De acordo com os autores, a avaliação passou por uma evolução ao longo dos anos, denominada por eles de Gerações da Avaliação, afirmando que,

Vamos começar por esboçar brevemente os significados alterados que foram atribuídos a avaliação para os últimos cem anos, atribuições que têm refletido o contexto histórico existente [...] Vamos argumentar que, ao longo do tempo, a construção de avaliação tornou-se mais informada e sofisticada, até que, neste presente momento, estamos em uma posição para elaborar uma nova construção que caracterizamos como A Quarta Geração de avaliação (GUBA e LINCOLN, 1989, p. 22 – tradução livre).

Segundo Guba e Lincoln (1989), a Primeira Geração apresenta como principal característica a medida. Dessa forma, a avaliação tem ênfase em medir quantitativamente o desempenho do estudante. Observa-se que essa Geração ainda está presente nos dias atuais, pois muitos professores continuam usando como sinônimo de avaliação, a medida, como afirmam os autores:

A primeira geração de avaliação pode ser legitimamente chamada a geração da medida. O papel do avaliador era técnico; dele ou dela era esperado conhecerem toda uma variedade de instrumentos disponíveis, de modo que qualquer variável para investigação podia ser medida. E, é de extrema importância notar, que esta primeira geração ou senso técnico de avaliação persiste até os dias de hoje (GUBA e LINCOLN, 1989, p. 26, tradução livre).

Nessa Geração, denominada pelos autores de Geração da Medida, a avaliação é realizada de forma pontual, sempre no final do processo de ensino e tem o objetivo de verificar a capacidade do estudante em reproduzir o que foi ensinado pelo professor. Essa Geração também ficou conhecida como *Pré-história da Avaliação*.

A Segunda Geração surge para suprir as lacunas da Primeira. Tyler, considerado o *Pai da Avaliação*, pois avaliação e medida deixam de ser sinônimos, quando traz como contribuição a inclusão do aspecto qualitativo nas ideias da avaliação. Essa Geração, denominada por Guba e Lincoln (1989) de Geração da Descrição, visava descrever os pontos fortes e fracos em relação aos objetivos pré-estabelecidos. Outro aspecto importante dessa Geração é a busca por padronização. Essa padronização fazia com que se pensasse em um aluno padrão, idealizado e todos aqueles que não correspondessem ao padrão seria excluído do processo.

Guba e Lincoln (1989) identificaram uma Terceira Geração, denominada por eles de Geração do Juízo de Valor. Essa geração apresenta uma avaliação enquanto processo e busca compreender como os estudantes aprendem e o que estão aprendendo. É uma avaliação essencialmente qualitativa, mesmo ainda mantendo alguns aspectos quantitativos.

Essa Geração considera a diversidade dos estudantes e por isso inclui uma diversidade de instrumentos que se complementam. Iniciam-se os trabalhos em grupos e os exercícios avaliativos com possibilidade de reflexão, a subjetividade é

considerada.

Após analisar essa evolução histórica da avaliação, Guba e Lincoln (1989) observaram ainda lacunas na Terceira Geração, que, apesar de apresentar diversos avanços qualitativos, a tomada de decisão ainda estava nas mãos do professor, como descrevem abaixo:

A necessidade para se incluir o julgamento no ato da avaliação, marcou o surgimento da avaliação de terceira geração, uma geração em que a avaliação se caracterizou por esforços para chegar a julgamentos, e em que o avaliador assume o papel de juiz, mantendo as funções técnicas e descritivas anteriores (GUBA e LINCOLN, 1989, p. 30 – tradução livre).

Diante disso, os autores propuseram a Quarta Geração da Avaliação, denominada de Geração Construtiva Responsiva ou Geração da Negociação. O diferencial dessa geração, que rompe com as demais, sendo considerada uma nova forma de pensar a avaliação, é a busca pelo consenso através da Negociação, afirmado por GUBA e LINCOLN, 1989, ao discutirem que,

Temos chamado esta nova abordagem de quarta geração da avaliação para sinalizar que nossa construção vai além das gerações previamente existentes, caracterizáveis como orientada pela medida, pela descrição e pelo julgamento, para um novo nível cuja dinâmica fundamental é a negociação (p. 8 – tradução livre).

Assim, os estudantes são incluídos nas decisões acerca do processo avaliativo. Ressalta-se que apesar das Gerações da Avaliação terem sido apresentadas separadamente, elas coexistem no cotidiano das salas de aula até hoje.

4 | METODOLOGIA

Trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa onde se orientou para uma maior compreensão do contexto estudado. De acordo com Minayo (2008), o método qualitativo o importante é a objetivação, pois durante a investigação científica é preciso reconhecer a complexidade do objeto de estudo, rever criticamente as teorias sobre o tema, estabelecer conceitos e teorias relevantes, usar técnicas de coleta de dados adequadas e, por fim, analisar todo o material de forma específica e contextualizada. Neste artigo, está em questão entender em detalhes as orientações expressas nos PPC's dos cursos de Licenciatura em Pedagogia da UFPE sobre a avaliação para analisar suas perspectivas.

Quanto aos procedimentos para levantamento dos dados, optou-se pela pesquisa documental, que, segundo Lakatos (2003, p.174) configura-se como uma pesquisa em que “a fonte de coleta de dados está restrita a documentos, escritos ou não, constituindo o que se denomina de fontes primárias. Estas podem ser feitas no momento em que o fato ou fenômeno ocorre, ou depois”.

No caso desta pesquisa, os dados foram analisados a partir do documento primário do arquivo público original da Universidade Federal de Pernambuco - UFPE, referente ao Projeto Pedagógico do Curso – PPC. O curso escolhido foi o de Licenciatura em Pedagogia da referida universidade, tendo como foco as orientações contidas no PPC acerca da proposta de Avaliação.

Dessa forma, os procedimentos da pesquisa seguiram os seguintes passos: inicialmente, foi realizado o levantamento de quantos cursos de Licenciatura em Pedagogia oferecidos pela Rede Pública Federal de Pernambuco, tendo como foco a Universidade Federal de Pernambuco – UFPE e a Universidade Federal Rural de Pernambuco - UFRPE, o Instituto Federal de Pernambuco – IFPE e o Instituto Federal Sertão Pernambucano – IF-Sertão, considerando os seus *campi*. Em seguida, os PPC's dos cursos foram baixados, através da ferramenta da internet. Posteriormente, foi realizada uma análise criteriosa acerca dos elementos que caracterizavam a proposta de avaliação presente nos documentos.

Toda a análise dos documentos teve como base teórica as Gerações da Avaliação (GUBA; LINCOLN, 1989), e, como categorias de análise, as quatro gerações da avaliação, a saber: Primeira Geração (Medida), Segunda Geração (Descrição), Terceira Geração (Juízo de Valor), Quarta Geração (Negociação).

5 | RESULTADOS E DISCUSSÃO

Serão apresentados, a seguir, os resultados da pesquisa, de acordo com os objetivos específicos e os procedimentos de pesquisa elencados no corpo do texto.

Inicialmente, buscou-se identificar as instituições da Rede Federal de Pernambuco que oferecem o curso de Pedagogia. Dessa forma, foi feita a pesquisa nos sites da UFPE, da UFRPE, do IFPE e do IF-Sertão, constatando-se que apenas a UFPE e a UFRPE oferecem o curso.

Após esse momento, foram pesquisados os PPC's do curso da UFPE e da UFRPE. Entretanto, apenas a UFPE disponibiliza o PPC do curso de Licenciatura em Pedagogia. A UFRPE disponibiliza apenas a matriz curricular. Diante desse achado, não foi possível investigar o curso na UFRPE. Assim, nossa análise teve como foco apenas os cursos de Pedagogia oferecidos pela UFPE. Para a análise, foram baixados os arquivos digitais dos PPC's dos cursos tanto do campus Recife, quanto do campus Agreste.

De acordo com a análise do **PPC do campus Recife**, observa-se que sua elaboração foi realizada de forma coletiva pelos profissionais da UFPE e os princípios gerais que orientaram sua elaboração foram os seguintes: Formação processual, dinâmica, que desenvolva a capacidade de questionamento e crítica; Predomínio da formação sobre a informação; Interdisciplinaridade; Indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão na dinâmica curricular; Articulação entre teoria e prática.

Segundo o PPC do curso, a proposta curricular foi concebida e elaborada a partir da “leitura crítica de documentos gerados pelos quatro (04) Departamentos do Centro de Educação, bem como pelo debate acumulado, nos últimos anos, pelo conjunto dos educadores e das instituições de ensino superior em consonância com alguns movimentos de educadores, como ANFOPE e FORUMDIR” (PPC RECIFE, 2007, p. 11) e também do debate acerca das diretrizes nacionais, sem perder de vista o compromisso social com a valorização da Educação Básica e do magistério e os próprios desafios da educação contemporânea” e da materialização das orientações normativas (CNE No. 01/2006).

Assim, a Pedagogia é concebida “dentro de um paradigma complexo, numa relação de integralidade com seus aportes teóricos sócio filosóficos, histórico-político-culturais, psicológicos, estéticos” (PPC RECIFE, 2007, p.14). Ela envolve vários campos do conhecimento como a “organização, gestão dos sistemas educativos, das situações pedagógico-didáticas, da escola, do ser professor/a e do currículo como um dispositivo histórico-cultural e político” (PPC RECIFE, 2007, p.14).

O PPC ainda apresenta os objetivos do curso:

Formar profissionais para atuar em processos escolares e não-escolares de formação humana (incluindo nas dimensões de organização e gestão do trabalho pedagógico); formar profissionais para desempenhar as tarefas de planejamento, formulação e avaliação de políticas públicas na área da educação; formar profissionais para produzir e divulgar o conhecimento na área da educação (PPC RECIFE, 2007, p. 17).

Segundo o PPC, os estudantes desenvolverão seus estudos mediante diversos componentes curriculares e esses componentes “abordam o planejamento, a gestão e a avaliação de processos de ensino e aprendizagem” (PPC RECIFE, 2007, p. 21), entre outros. Entretanto, apenas no 3º Período, os estudantes iniciam discussões acerca da avaliação, na disciplina de Didática (60h). No 4º Período existe uma disciplina específica de Avaliação Educacional (45h), que tem como foco a avaliação de programas. E no 5º Período, a disciplina de Avaliação da Aprendizagem (60h), em um curso de 2730h.

Não existe no corpo do texto nenhum capítulo destinado, especificamente, às orientações acerca da avaliação. O texto demonstra uma escrita contemporânea, baseada nas ideias mais emergentes acerca da educação, considerando a complexidade, o diálogo teoria e prática, a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Diante disso, pode-se inferir que, como a avaliação é constituinte do processo de ensino e aprendizagem, as ideias relativas à avaliação que permeiam o curso também dialogam com as novas perspectivas da avaliação, que estão de acordo com a Quarta Geração da Avaliação. Entretanto, a avaliação não está no foco do PPC.

Ressaltamos a importância de um PPC que apresente orientações mais detalhadas, pois ele é o documento norteador das práticas do professor em sala de aula. Se um PPC não expõe uma proposta clara acerca da avaliação de Quarta

Geração, dificulta a sua vivência. Não se pretende dizer com isso que as orientações do PPC são determinantes para a sua materialização, mas poderia auxiliar.

Com relação ao **PPC do curso de Licenciatura em Pedagogia do campus Agreste**, observa-se que também apresenta as ideias mais emergente acerca da Educação. Traz à tona também a discussão acerca da dicotomia teoria e prática, da complexidade, da cidadania, da diversidade e do sujeito como centro do fazer pedagógico. Nesse PPC, encontramos um subitem específico destinado à Avaliação. Segundo o documento,

A avaliação educacional é um elemento constituinte na discussão e definição de objetivos e de critérios, de coleta de informações, registro e interpretações das informações, juízo de valor e tomada de decisão em função da melhoria da qualidade do objeto e dos sujeitos avaliados (PPC AGRESTE, 2008, p.11).

A avaliação é concebida no documento como um processo qualitativo, regulador e orientador do ensino e da aprendizagem e critica o fazer tradicional da avaliação. Segundo o documento, essa perspectiva “elimina o risco de tornar a avaliação um dispositivo punitivo, excludente e classificatório” (PPC AGRESTE, 2008, p.12). Dessa forma, vê-se, claramente, que a perspectiva de avaliação presente no PPC é de Quarta Geração e que a perspectiva criticada é de Primeira.

Além disso, o PPC ainda apresenta um capítulo destinado ao Sistema de Avaliação. Segundo o documento, “a avaliação incidirá sobre os diversos níveis: avaliação da aprendizagem escolar, avaliação educacional e avaliação institucional, o que coloca como foco da avaliação o aluno, o docente, o contexto escolar e o contexto social” (PPC AGRESTE, 2008, p.18). Mais uma vez, observa-se o cuidado que o PPC do campus Agreste tem para com os aspectos da Avaliação, pois destaca ainda também que “A avaliação é muito mais do que um retrato momentâneo de parte da realidade fixa e ultrapassa a simples medida e verificação. A avaliação educativa deve ser formativa e privilegiar o sentido formativo e pedagógico” (PPC AGRESTE, 2008, p.18).

Outro aspecto orientador acerca da perspectiva de avaliação presente no PPC de Pedagogia do campus Agreste é a apresentação dos critérios da avaliação, que traz o critério de constância, o critério da diversidade, o critério democrático e o critério da pertinência.

Os critérios estabelecidos têm o objetivo de “coletar o máximo de informações precisas para compreender a relação entre o ensino e a aprendizagem para fazer as intervenções necessárias que garantam a qualidade sócio-educativa das ações docentes e discentes” (PPC AGRESTE, 2008, p.19).

Além dessas orientações gerais, o PPC ainda apresenta os “Procedimentos de avaliação do processo de ensino-aprendizagem” (PPC AGRESTE, 2008, p. 19), que está de acordo com Resolução N°. 04/94/CCEPE de dezembro de 1994, da UFPE. Apesar de antiga, a perspectiva de avaliação disposta, já traz ideias que dialogam com

a Quarta Geração da Avaliação proposta por Guba e Lincoln (1989).

O curso tem a carga horária de 3220h e dessas, três disciplinas apresentam discussão sobre a avaliação: Didática (60h), Avaliação Educacional (60h) e Avaliação da Aprendizagem (60h). Ressalta-se que no documento são apresentadas as ementas de todas as disciplinas, facilitando também a compreensão acerca do que deve ser discutido em sala de aula.

Destaca-se, por fim, que o documento do campus Agreste é bem estruturado no que se refere à avaliação e que traz, claramente, uma perspectiva de Quarta Geração da Avaliação.

6 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do exposto, conclui-se que na Rede Federal de Educação que oferece o Ensino Superior no estado de Pernambuco, apenas a UFPE e a UFRPE oferecem curso de Licenciatura em Pedagogia. Observou-se que, apesar do Instituto Federal também oferecer Licenciaturas, o curso de Pedagogia não é contemplado.

Após pesquisa realizada nos sites da UFPE e da UFRPE, verificou-se que apenas a UFPE disponibiliza os PPC's do curso no site da universidade. A UFRPE disponibiliza apenas a matriz curricular do curso e, por isso, não foi possível analisar a proposta do curso.

Com relação à UFPE, observou-se também que, apesar de oferecer dois cursos de Licenciatura em Pedagogia, um no campus Recife e outro no campus Agreste, os PPC's são distintos, mas os dois apresentam propostas inovadoras acerca da educação, como a relação teoria e prática, a complexidade, a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Ressalta-se, no entanto, que o PPC do curso de Pedagogia da UFPE campus Recife não apresenta claramente orientações acerca da proposta de avaliação. As orientações são gerais, incluindo às referentes à avaliação. Considerando que o PPC é o documento orientador para as ações em sala de aula e que a falta ou a orientação implícita pode prejudicar a sua materialização.

Por outro lado, o PPC do Campus Agreste apresenta uma proposta bem estruturada sobre avaliação da aprendizagem, que critica as perspectivas mais tradicionais da avaliação, relativas à Primeira Geração, como a ideia de uma avaliação que apenas visa medir, excluir, selecionar e classificar e dialoga com a Quarta Geração da Avaliação, como os aspectos formativos, reguladores, orientadores, emancipatórios e éticos.

Retomando a inquietação que deu origem a pesquisa, ou seja, em torno das perspectivas avaliativas que orientam os cursos de Licenciatura em Pedagogia, pode-se observar que as orientações dos projetos dos cursos auxiliam os professores na medida em que apresentam propostas inovadoras para a sua materialização em sala de aula. Licenciandos que vivenciam em seus cursos de formação uma proposta de

quarta geração, entendendo a Avaliação para uma abordagem mais qualitativa, podem construir, ao longo de sua formação, concepções que serão vivenciadas na prática, quando se tornarem professores.

Apesar do avanço dos estudos sobre avaliação, em especial no que diz respeito à compreensão da importância de se considerar todas as dimensões que são envolvidas neste processo, a perspectiva de avaliação de Primeira geração ainda se faz presente, concebendo a avaliação como um simples ato de medir e mensurar e a prática avaliativa guiada por uma visão classificatória. Verifica-se, por outro lado, que o projeto do curso pode ser um veículo para a mudança das práticas dos professores, e, diante disso, suas orientações consubstanciam-se numa ferramenta auxiliar fundamental para estimular de maneira mais clara o professor em sua materialização na sala de aula, colocando assim o processo de ensino-aprendizagem e de avaliação em maior sintonia. Nesse quadro, para além de outras questões, o debate aponta para a importância dos cursos de formação de professores, enquanto espaço privilegiado, na reconfiguração de práticas avaliativas centradas no professor, bem como, para a construção de concepções que guiarão as práticas docentes dos futuros licenciados.

REFERÊNCIAS

GUBA, E. G.; LINCOLN, Y. S. **Fourth generation evaluation**. Newbury Park, London, New Delhi: Sage, 1989.

HOFFMAN, J. **Avaliação mediadora**: uma prática em construção da pré-escola à universidade. Porto Alegre: Mediação, 2001.

LIMA, K. S. Compreendendo as concepções de avaliação de professores de física através da teoria dos construtos pessoais. Recife, 2008. 163 p. **Dissertação** (Ensino das Ciências). Departamento de Educação, UFRPE, 2008.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**. 11 ed. São Paulo: Hucitec, 2008.

SAUL, A. M. **Avaliação emancipatória**: desafio à teoria e à prática de Avaliação e reformulação de currículo. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2000.

VIANA, K. S. L. Avaliação da Experiência: uma perspectiva de Avaliação para o ensino das Ciências da Natureza. 2014. 212f. **Tese** (Doutorado em Ensino de Física e Química) – Universidade Federal Rural de Pernambuco – UFRPE, Recife, 2014.

VIANNA, H. M. **Avaliação educacional**: teoria, planejamento e modelos. São Paulo: IBRASA, 2000.

A ATUAÇÃO DO PEDAGOGO EM UM HOSPITAL PARTICULAR NO MUNICÍPIO DE IMPERATRIZ- MA

Steffany Santos da Silva

Graduanda em Pedagogia na Faculdade de Imperatriz – Maranhão Facimp - Wyden. Auxiliar Administrativo, Empresa Raimundo turismo;

Cleres Carvalho do Nascimento Silva

Pedagoga, Doutoranda em Historia, Mestre em Ciências da Educação e em Desenvolvimento Regional, docente do curso de Pedagogia da Faculdade de Imperatriz – Maranhão Facimp Wyden;

Maria Claudia Lima Sousa

Pedagoga, Mestre em Ciências da Educação e em Desenvolvimento Regional, docente do curso de Pedagogia da Faculdade de Imperatriz – Maranhão Facimp – Wyden;

RESUMO: O pedagogo é conhecido como o profissional que está presente somente em escolas atuando como educador, mas essa realidade aos poucos está mudando decorrente das possibilidades onde o mesmo pode trabalhar em muitas áreas e instituições públicas e privadas. Segundo as novas diretrizes do Governo Federal, o currículo do curso de hoje devem ser direcionados a formar professores para os níveis de Educação Infantil, Educação Fundamental I e para a área de gestão de instituições de ensino e hospitalar. Neste sentido este artigo tem como objetivo investigar a atuação do profissional Pedagogo em um hospital particular no município de

Imperatriz-MA. O artigo está fundamentado em uma pesquisa bibliográfica e de campo. A bibliográfica está subsidiada por Fonseca (2008), Libâneo (2001), Matos, Muggiati (2001). A pesquisa de campo foi realizada em um hospital particular situado no município de Imperatriz-MA, utilizou-se questionário fechado com funcionários da pediatria. Nessa direção a pesquisa constatou que os profissionais da saúde possuem pouca compreensão sobre o tema abordado, compreendem que a temática abordada tem relevância e que as crianças não têm atendimento pedagógico no período que estão hospitalizadas.

PALAVRAS-CHAVE: Pedagogia Hospitalar, Atuação do Pedagogo, Educação

ABSTRACT: The pedagogue is known as the professional who is present only in schools acting as an educator, but this reality is gradually changing due to the possibilities where it can work in many areas and public and private institutions. According to the new federal government guidelines, the curriculum of today's course should be directed to train teachers for the levels of Early Childhood Education, Fundamental Education I and for the area of management of educational and hospital institutions. In this sense, this article aims to investigate the performance of Pedagogic professionals in a private hospital

in the municipality of Imperatriz-MA. The article is based on a bibliographical and field research. The literature is subsidized by Fonseca (2008), Libâneo (2001), Matos, Muggiati (2001). Field research was performed in a private hospital located in the municipality of Imperatriz-MA, a closed questionnaire was used with pediatric employees. In this direction the research found that the health professionals have little understanding about the topic addressed, understand that the topic addressed is relevant and that children do not have pedagogical attention during the period they are hospitalized.

KEYWORDS: Hospital Pedagogy, Pedagogue Performance, Education

INTRODUÇÃO

Sabendo da necessidade de refletir sobre a educação como um processo de construção que agrega, simultaneamente, diversos conhecimentos que promove o desenvolvimento cognitivo e moral do indivíduo e a educação é uma forma de intervenção no mundo, e o trabalho pedagógico se faz presente na sociedade. Deste modo, toda a atividade pedagógica é uma prática social considerável que compreende a formação humana, ocorrendo em diversas situações e em diferentes locais, considerando o avanço da sociedade moderna, que apresenta demandas de caráter social e educacional, proporcionadas por decorrências do sistema capitalista e da globalização que excederam os limites formais do espaço escolar proporcionando assim uma educação qualificada em diferentes lugares tornando possível o acesso para todos e de várias formas.

Tendo em vista essas adversidades e a inovação com relação os diferentes ambientes de atuação do Pedagogo, a escolha pela a temática presente no artigo foi por trata-se de algo novo na sociedade. E tem como objetivo investigar a atuação do profissional Pedagogo no ambiente hospitalar. Através de pesquisas bibliográficas e de campos realizada em um hospital particular do município de Imperatriz-MA embasada, nas idéias de Fonseca (2008), Libâneo (2001), Matos, Muggiati (2001) que relatam sobre o direito à educação tornando, por muitas vezes, o fazer pedagógico um ato de humanizar o ambiente hospitalar, tornando-o favorável à recuperação da saúde do hospitalizado. O presente artigo está estruturado por: Introdução, resumo, temas literários a respeito de: Atendimento educacional hospitalar, A relevância do ambiente e a afetividade, Campos de atuação do Pedagogo, A pedagogia e a criança e A brincadeira no tratamento hospitalar, metodologia, análise de dados e considerações finais.

Atendimento educacional hospitalar

Faz-se necessário toda a atividade pedagógica, onde a prática social corresponde à formação humana, ocorrendo em diversas situações e em diferentes locais, considerando o avanço da sociedade moderna, que apresenta demandas de caráter social e educacional, proporcionadas por decorrências do sistema capitalista e da

globalização que excederam os limites formais do espaço escolar.

Por isso entende-se a necessidade do profissional Pedagogo no ambiente hospitalar, uma criança ou o jovem em idade escolar enquanto estiver hospitalizado por qualquer que seja o motivo, não pode ficar tardio nos conteúdos escolares então vem o Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (CNDCA) garantindo esse direito.

A legislação brasileira reconhece o direito de crianças e jovens hospitalizados (CNDCA – Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente – 1995) ao atendimento pedagógico-educacional, durante seu período de internação. Esta modalidade de atendimento denomina-se classe hospitalar, segundo terminologia do MEC/SEESP – Secretaria de Educação Especial (1994). A inexistência de teorias e estudos de tal natureza em território nacional quanto na de saúde, o desconhecimento desta modalidade de ensino e integralização da atenção de saúde às crianças e aos jovens hospitalizados. (FONSECA, 1999, p.117).

Dessa forma é necessário, caracterizar a dimensão pedagógica dos processos educativos não-escolares, a partir da compreensão teórica- prática educativa que compreende as diversas manifestações da dimensão pedagógica nos diversos espaços educativos, com ênfase no âmbito hospitalar. Posto isso, a Pedagogia tendo à responsabilidade do ato de educar, da prática educativa legitimada na sociedade, com fins à formação humana, deve desenvolver - se como a modalidade de ensino e atuar fora da sala de aula amenizando a situação dos hospitalizados colocando em prática a atuação do pedagogo que deve prevenir o fracasso escolar, assim como contribui para a recuperação da saúde e sua a completa reintegração.

A relevância do ambiente e a afetividade

Com o objetivo de disponibilizar educação e prática pedagógica no ambiente hospitalar, a Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação elaborou e divulgou, em dezembro de 2002, o documento “Classe Hospitalar e Atendimento Pedagógico Domiciliar – estratégias e orientações”. Esse documento apresenta orientações para a classe hospitalar e defende que, sempre que possível e disponível, utilizem-se recursos lúdicos, uma vez que possibilitam deixar o ambiente mais acolhedor e parecido com a sala de aula e o contato com a escola de origem do hospitalizado, como também oportunizam o contato do educando internado com o ambiente externo, com os seus colegas e professores da escola de origem.

Com isso, é necessário ponderar que:

– o tempo de aprender é o tempo do aluno; – a interação entre as crianças é tão importante quanto à mediação do professor nas atividades desenvolvidas; e – a sala de aula tem o tamanho do mundo (e, no caso da sala de aula da escola hospitalar, serve de mediadora à possibilidade da criança de “Plugarse” com o mundo fora do hospital) (FONSECA, 2008, p.14)

Trazer de certa forma a sala de aula para o ambiente hospitalar é mostrar para esse público, que eles não estão incapazes de aprender e que não vão ficar “atrasados”

com relação aos seus colegas. Com estímulos adequados, tais como; levar cores, matérias, recursos de vídeos ou áudio e crianças da mesma faixa etária se possível até ao hospital é também uma forma prática de aprendizagem e incentivo.

Para um melhor funcionamento, em uma parceria saúde e educação, juntas, são fatores determinantes para elevação desse processo na recuperação da saúde. E, para que a educação atinja sucesso como propulsora da qualidade de vida do educando, se fazem necessárias atitudes do educador como mediador do processo, se apresentando reflexivo, criativo e humanizado.

Campos de atuação do Pedagogo

O pedagogo é conhecido como o profissional que está presente somente em escolas atuando como educador, mas essa realidade ao poucos está mudando decorrente das possibilidades onde ele pode trabalhar em muitas áreas e instituições públicas e privadas. Atualmente, os cursos de pedagogia são mais abrangentes. Segundo as novas diretrizes do governo federal, o currículo dos cursos de hoje devem ser direcionados a formar professores para os níveis de Educação Infantil, Educação Fundamental I e para a área de gestão de instituições de ensino e hospitalar.

Proponho que os profissionais da educação formados pelo curso de Pedagogia venham a atuar em vários campos sociais da educação, decorrentes de novas necessidades e demandas sociais a serem regulados profissionalmente. Tais campos são: as escolas e os sistemas escolares; os movimentos sociais; as diversas mídias, incluindo o campo editorial; a áreas da saúde; as empresas; os sindicatos e outros que se fizerem necessários. (LIBÂNEO, 2001, p. 14).

Com isso, o mercado de trabalho ficou bem mais abrangente e a relevância do profissional Pedagogo fica bem, mas propicia no contexto da sociedade moderna.

[...] a questão da formação desse profissional constitui-se num desafio aos cursos de pedagogia, uma vez que as mudanças sociais aceleradas estão a exigir uma premente e avançada abertura de seus parâmetros, com vistas a oferecer os necessários fundamentos teórico-práticos, para o alcance de atendimentos diferenciados emergentes no cenário educacional. (MATOS; MUGGIATI, 2001, p.15).

Desta maneira, se faz fundamental que as instituições de ensino superior, por meio do Curso de Pedagogia, que é a ciência que estuda o fenômeno educativo escolar e não escolar, compreende a formação intelectual para a atuação do pedagogo com competência filosófico-político e métodos nos novos locais fundados pelas novas relações da sociedade atual para, conseqüentemente, discutir a relação entre educação e saúde, suas perspectivas e desafios na formação docente, para que, assim, se origine o ato pedagógico compreendido como auxílio à recuperação e à extensão dos estudos no contexto hospitalar.

De uma forma mais específica temos vários documentos oficiais que tratam desta temática: a Resolução 02 CNE/MEC/Secretaria de Estado da Educação –

Departamento de Educação especial, datada de 11 de Setembro de 2001, que determina expressamente a implantação da Hospitalização Escolarizada; as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, sob o processo 23001.000188/2005-02, aprovado pelo parecer do CNE/CP5/2005, de 13 de Dezembro de 2005 que mencionam a importância e a existência de atividades educativas em ambiente escolares e não escolares utilizando até mesmo o termo educação hospitalar, e também os Direitos da Criança e do Adolescente Hospitalizados referendados pela Sociedade Brasileira de Pediatria.

Segundo estes guias, as classes hospitalares devem estar vinculadas ao sistema de educação, as Secretarias Estaduais ou Municipais de ensino. A atribuição destas Secretarias disponibiliza as condições necessárias para a implementação das classes nos hospitais, sendo também responsável pelo pagamento salarial do profissional Pedagogo Hospitalar, que varia de 2.500,00 a 3.000,00 reais mais seus benefícios e promover os recursos financeiros e materiais e acompanhar o seu funcionamento.

Com isso, sabendo que a educação é fundamental e deve estar presente sempre independente das condições que a pessoa se encontre, neste caso a pedagogia hospitalar contribui possibilitando que a criança e o adolescente continuem aprendendo dentro das suas condições já que precisam de muito apoio tanto físico quanto emocional e o pedagogo tem a possibilidade de aliviar a ansiedade da criança através de suas práticas pedagógicas voltada para a mesma.

A Pedagogia hospitalar e a criança

Em 1935 o Ministro da Saúde da França, Henri Sellier, inaugurou em Paris a primeira escola para crianças que por motivos de saúde tinha que se afastar da escola. Logo esta atividade expandiu-se para outros países, como Alemanha, Europa e Estados Unidos. Este novo espaço escolar foi inserido como uma nova visão de ensino, pois havia certas doenças que impediam a presença dos alunos à escola, devido a internações, necessidades de repouso, com tempo estimáveis ou não.

No Brasil este ramo começou por volta de 1931, na Santa Casa de Misericórdia de São Paulo, que indicam em seus relatórios anuais o atendimento pedagógico especializado a deficientes físicos. Mas só em 1950 oficializou a primeira classe hospital, no Hospital Municipal de Jesus, que atua até os dias atuais no Rio de Janeiro, atendendo crianças internadas.

Devido a isso o trabalho pedagógico no ambiente hospitalar assegura a garantia da continuidade do processo de aprendizagem, fazendo com que as crianças não se afastem da escola e não interrompa o processo de aprendizagem vindo a se sentir em defasagem em relação aos seus colegas e que não percam o vínculo com a escola e seu cotidiano.

Segundo MATOS, MUGGIATI vem relatar que:

Elas orientam ainda para o fato que a Pedagogia Hospitalar vem oferecer à criança

hospitalizada, ou em longo tratamento hospitalar, a valorização de seus direitos à educação e à saúde, como também ao espaço que é devido enquanto cidadão do amanhã. (MATOS, MUGGIATI, 2001, p.16)

Pensando no bem estar e no direito que lhes oferecem, a educação é fundamental para esse crescimento.

Tendo isso em vista a relevância do assunto, pode afirmar que os enfermos podem sim aprender cabe ao professor compreender as teorias e práticas para que orientem esse trabalho pedagógico, pois além de se caracterizar como professor da educação básica no âmbito escolar, também deve cumprir com seu compromisso social de um agir que ultrapasse os ambientes escolares.

A brincadeira no tratamento hospitalar

A brincadeira é a etapa onde as crianças descobriam um mundo de informações que poderá levar para toda sua vida. Quando essa etapa é interrompida por motivo de doença e a mesma tem que passar por tratamentos ou até mesmo ficar hospitalizada, o brincar passa a fazer parte desse ambiente proporcionando efeitos subjetivos na criança. De acordo com a autora Paula, (2007, p.2):

A brincadeira é para a criança a mais valiosa oportunidade de aprender a conviver com pessoas diferentes entre si, de compartilhar idéias, regras, objetos e brinquedos, superando progressivamente seu egocentrismo característico. Sendo assim, através do brincar, ela é capaz de solucionar os conflitos que surgem, transformando sua realidade naquilo que quer, adquirindo autonomia, experiência com diversos papéis e o desenvolvimento de valores que orientam as bases para o seu comportamento e a sua personalidade.

É comprovado que o brincar é uma atividade importante para o acréscimo físico, emocional, social e pode reconstituir a saúde da criança e adolescente hospitalizado. Por meio da atuação do pedagogo é uma necessidade de contribuição especializada no contexto lúdico-pedagógico, O objetivo do pedagogo é promover inclusão, estabilidade e assiduidade do processo educativo, aliviar as possíveis sensibilidades, a desmotivação e o estresse. O entendimento e o diálogo são essenciais, pois alargam a afinidade de coerência. O pedagogo promove momentos que oportunizem a exteriorização de situações conflituosas do enfermo, acrescentar saberes em ações integradas.

Sendo assim o desempenho do pedagogo hospitalar é de fundamental relevância para a transmissão e aplicação de recursos lúdicos. Assim, se o profissional tiver a oportunidade e se identificar com a atuação em ambiente hospitalar, utilizando ações educativas operacionais, o aprendizado e a recuperação se dariam em um ambiente mais agradável, pontuado pela abordagem metodológica do pedagogo.

METODOLOGIA

O presente artigo foi realizado através de um questionário fechado, contendo

seis questões direcionadas aos funcionários de um hospital particular da cidade de Imperatriz-MA, tem como pressuposto mostrar a variação em atuação do profissional Pedagogo no mercado de trabalho. A pesquisa quantitativa é definida como aquela que privilegia a análise de dados vinda das diferentes opiniões de um grupo de pessoas que compartilha do mesmo ambiente.

Com isso, é necessário ponderar que:

) – o tempo de aprender é o tempo do aluno; – a interação entre as crianças é tão importante quanto à mediação do professor nas atividades desenvolvidas; e – a sala de aula tem o tamanho do mundo (e, no caso da sala de aula da escola hospitalar, serve de mediadora à possibilidade da criança de “Plugarse” com o mundo fora do hospital) (FONSECA, 2008, p.14

Fazer com que o ambiente hospitalar seja de um jeito, mas propício para a aprendizagem, com estímulos adequados e inovadores, tais como; levar cores, matérias, recursos de vídeos ou áudio e crianças da mesma faixa etária se possível até ao hospital é também uma forma prática de incentivo.

ANÁLISES DOS DADOS

O referido questionário foi respondido por sete mulheres que trabalham em um hospital particular situado no município de Imperatriz-MA, não sendo necessária sua descrição e o nome das entrevistadas, cada uma com a seguinte formação e campos de atuação; Administradora trabalhando como coordenadora; cursando administração para atuar na aérea; auxiliar de escritório e cursando ensino superior; faturista com ensino médio completo; técnica trabalhando como recepcionista; técnica em radiologia e trabalhando na aérea e estudante de direito. Investigou o nível de conhecimento sobre a relevância do Pedagogo Hospitalar, relata as seguintes informações.

Na primeira questão procurou-se saber sobre o que se refere ao conhecimento sobre o profissional Pedagogo Hospitalar, com 28,6% afirmando que não conhecem más já ouviu falar e 71,4% afirma que não conhece. A pergunta realizada na segunda questão diz respeito ao compreender a função na qual o profissional exerce 71,4% respondeu que Não e 14,3% que Sim. Diante do resultado apresentado percebe-se que há uma deficiência o que se diz a respeito do profissional da aera hospitalar.

Segundo LIBÂNEO, (2001, p. 14):

Proponho que os profissionais da educação formados pelo curso de Pedagogia venham a atuar em vários campos sociais da educação, decorrentes de novas necessidades e demandas sociais a serem regulados profissionalmente. Tais campos são: as escolas e os sistemas escolares; os movimentos sociais; as diversas mídias, incluindo o campo editorial; a áreas da saúde; as empresas; os sindicatos e outros que se fizerem necessários.

A terceira questão onde aborda a relevância do Pedagogo no ambiente hospitalar, os resultados foram: 85,7% disseram que Não conhecem a função e 14,3% que Sim. Mostrando que maior parte da sociedade moderna não tem conhecimento sobre essa

modalidade de ensino, aonde vem favorecer a aprendizagem das crianças ou jovens em idade escolar.

Dando seqüência a quarta questão retrata a importância do auxílio a aprendizagem à criança hospitalizada as respostas 71,4% Sim e 28,6% Não. Mediante a tal resultado mesmo sem ter total conhecimento do papel do Pedagogo no ambiente hospitalar, constatou que a educação é essencial para o desenvolvimento cognitivo que por algum motivo não possa vir a ser interrompido. Como assim vem afirmar a Legislação brasileira;

Classe hospitalar: definida como sendo um serviço destinado a prover, mediante atendimento especializado, a educação escolar a alunos impossibilitados de frequentar as aulas em razão de tratamento de saúde que implique internação hospitalar ou atendimento ambulatorial. (BRASIL, 2001, p. 52).

A quinta questão questiona o direito a educação independente da condição que a pessoa se encontra, onde 85,7% afirmaram que Sim e 14,3% afirmaram que com certeza é fundamental e de direito de todos. Percebe-se que este novo espaço na aérea hospitalar é para assegurar às crianças e aos adolescentes hospitalizados a continuidade das atividades escolares, possibilitando um retorno após a alta sem atrasos na sua vida escolar.

CONCLUSÃO

De acordo com a pesquisa realizada, bibliográfica e de campo, verificou-se que à temática não é conhecida pelos profissionais de saúde. Onde seu dever é garantir a criança ou adolescente o direito a uma infância sem, mas prejuízo, onde o Pedagogo que desenvolve seu trabalho tem uma relevância fundamental com a sociedade, é um espaço para a atuação do mesmo por isso deve ter percepção do seu papel neste espaço que envolve muita cautela e afeto, pois os pacientes envolvidos no processo de aprendizagem necessitam de muita atenção e compreensão.

O número de Pedagogo no ambiente hospitalar ainda não é suficiente para atender à necessidade de atendimento educacional do hospital questionado com relação às crianças e adolescentes hospitalizados.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Saúde . D.O.U. de 05/04/1977 . Seção I, Parte I, p. 3929.

FONSECA, E. S. Atendimento pedagógico-educacional para crianças e jovens hospitalizados: Realidade Nacional. In: MEC/SEESP. Revista Integração. ano 9, n.21, p.39-40, São Paulo, 2008.

FONSECA, E. S. Atendimento pedagógico-educacional para crianças e jovens hospitalizados: realidade nacional. In: MEC/SEESP. Revista Integração. ano 9, n.21, p.39-40, São Paulo, 2008.

FONSECA, Eneida Simões da. Atendimento escolar no ambiente hospitalar. São Paulo: Memnon, 2003, 2008.

LIBÂNEO, José Carlos. Pedagogia e Pedagogos, para Quê? 4. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

MATOS, Elizete L. M.; MUGGIATI, Margarida M. T. F. Pedagogia Hospitalar. Curitiba: Champagnat, 2001.

MEC. Classe Hospitalar e atendimento domiciliar: estratégias e orientação. (MEC/SEESP, 2002)

PAULA, Ercília Maria Angeli Teixeira de; LIMA, Claudia Ferreira; BOYEN, Cristiane Barcellos; ESCHOOOR, Rosa Maria. O brincar no hospital: ousadia, cuidados e alegria. In: MATOS, Elizete Lúcia Moreira (org^a). Escolarização hospitalar: educação e saúde de mãos dadas para humanizar. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

O CURSO DE PEDAGOGIA E OS DESAFIOS NA FORMAÇÃO DO GESTOR ESCOLAR

Lucilene Schunck Costa Pisaneschi

Doutoranda em Políticas Educacionais – PPGE-
UNINOVE

lupisaneschi@yahoo.com.br

Luana Monteiro Maciel

Graduanda em Pedagogia – Faculdade de
Educação, UNINOVE.

luana.monteiro.adm@gmail.com

Rosemary Roggero

Professora Dra. Do Programa de Pós-Graduação
da UNINOVE

roseggero@uol.com.br

RESUMO: Esta pesquisa tem como objetivo compreender quais os elementos presentes na formação inicial do pedagogo que podem contribuir para a atuação desse profissional na direção escolar. Para esse fim procuramos analisar as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia (DCNP) no que diz respeito às disciplinas voltadas para formação do diretor de escola, especialmente no que se refere à gestão de pessoas e, escutar a opinião de profissionais formados que, hoje, atuam em escolas básicas em relação às contribuições do referido curso no exercício da sua profissão. Para respondermos à questão proposta procuramos identificar as disciplinas presentes nas DCNP vinculadas à formação do diretor escolar e compreender os desafios que

esses profissionais vivenciam no cotidiano do seu exercício profissional em uma perspectiva democrática. Por se tratar de uma pesquisa exploratória optamos por uma metodologia de natureza qualitativa que tem como alicerces o levantamento bibliográfico-documental associado a entrevistas, semiestruturadas que foram realizadas com três diretoras de escola da cidade de São Paulo. A investigação nos mostrou que a amplitude de propósitos do curso de Pedagogia e a quantidade reduzida das disciplinas voltadas para a formação profissional do gestor escolar contribuem muito pouco para a atuação desses educadores na condução do seu ofício.

PALAVRAS CHAVE: Diretor Escolar, Formação do Pedagogo, Gestão de pessoas, Gestão democrática, Matriz Curricular.

ABSTRACT: This research aims to understand what elements present in the initial formation of the pedagogue that can contribute to the performance of this professional in the school direction. To this end, we seek to analyze the National Curricular Guidelines for the Pedagogy Course (DCNP) with regard to the disciplines directed to the formation of the school director, especially with regard to the management of people and listen to the opinion of trained professionals who, Today, work in basic schools in relation to the contributions or not made

possible by said course. To answer the proposed question we highlight as objectives the identification of the disciplines present in the DCNP linked to the training of the school director and to understand the challenges that these professionals experience in the daily life of their professional practice in a democratic perspective. Because it is an exploratory research linked to the activities of scientific initiation, we opted for a methodology of a qualitative nature that has as a foundation the bibliographic and documentary survey associated to semistructured interviews conducted with three school principals in the city of São Paulo. Research has shown that the breadth of Purposes of the Pedagogy course and the reduced amount of the subjects directed to the professional training of the school administrator contribute very little to the performance of these educators in the conduct of their craft.

INTRODUÇÃO

A abordagem aqui desenvolvida envolve a formação das autoras, sua atuação profissional e seus interesses acadêmicos, mas também revela o desejo da participante do programa de Iniciação Científica que, já tendo uma formação superior em administração de empresas e cursando pedagogia, pensava em reunir os conhecimentos das duas áreas. A preocupação inicial era saber se o pedagogo, quando conclui sua formação inicial, está apto a assumir a direção de escola tendo em vista que a matriz curricular do curso de Pedagogia oferece um leque de disciplinas voltadas para as mais diferentes possibilidades de atuação profissional.

Segundo o documento "Retrato da Rede", publicado em 2016 pelo Sindicato dos Especialistas da Educação da Cidade de São Paulo, (SINESP), que entrevistou 575 gestores, o maior desafio enfrentado pelos diretores diz respeito à gestão de pessoas. Tal constatação levou a investigar como o curso de Pedagogia prepara os futuros diretores, tendo como foco, a gestão de pessoas em perspectiva democrática.

Veiga (1997, p. 18) defende que:

A gestão democrática exige a compreensão em profundidade dos problemas postos pela prática pedagógica. Ela visa romper com a separação entre concepção e execução, entre o pensar e o fazer, entre a teoria e a prática. Busca resgatar o controle do processo e do produto do trabalho pelos educadores.

A busca pela instituição de uma política democrática na educação não é recente. Viana (1986) afirma que, entre os anos 1960-1970, o tema da democratização escolar tomou boa parte das discussões e dos debates pedagógicos, tanto no setor público quanto no privado. A constituição de 1988 consagrou, pelo menos do ponto de vista legal, o princípio da gestão democrática do ensino público. Entretanto, o estabelecimento legal não dá conta dos desafios enfrentados, na prática, na constituição de uma gestão que seja, de fato, democrática.

Diante desses elementos, a primeira ação da pesquisa vinculou-se à identificação, no interior da matriz curricular do curso de Pedagogia, das disciplinas especificamente

voltadas para a formação do diretor de escola. Em seguida, procuramos compreender quais são os desafios que esses profissionais enfrentam no seu dia-a-dia profissional no que se refere ao estabelecimento de uma prática democrática junto a seus pares.

A hipótese inicial é a de que o profissional formado no Curso de Pedagogia não chega à escola preparado para exercer uma atividade no âmbito da gestão de pessoas tendo como princípio orientador do seu exercício profissional, as relações democráticas.

Para verificar essa hipótese, uma das referências utilizadas foi a pesquisa realizada por Gatti e Barreto (2009), que estudaram as matrizes curriculares de 71 cursos de Pedagogia, no Brasil. Também foram levantadas as competências que regem a formação inicial nesse campo, conforme a Resolução CNE/CP nº 01 de 15 de maio de 2006, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia e, finalmente, relacionamos os dados obtidos às entrevistas realizadas com três diretoras escolares, sendo uma da Rede Estadual de Educação de São Paulo, uma da Rede Municipal de Educação de São Paulo e uma da Rede particular de ensino.

PROCEDIMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

Para Mattar (2001), a pesquisa exploratória visa fornecer ao pesquisador conhecimentos básicos sobre o problema de pesquisa, sendo mais apropriada quando há pouca ou nenhuma compreensão sobre o fenômeno a ser estudado. Essa perspectiva nos parece adequada a um trabalho de iniciação científica, no qual o exercício investigativo é, ainda, embrionário.

Mattar também afirma que “uma particular hipótese expletiva surgida durante a pesquisa exploratória procederá mais promissora do que as outras” (2001, p. 19). Assim, a pesquisa exploratória pode gerar informações sobre as outras possibilidades concretas relativas à condução de pesquisa, em diversas derivações ou aprofundamentos do projeto.

Além disso, para atender aos objetivos aqui propostos utilizamos uma pesquisa de natureza qualitativa que associou estudos bibliográficos, análise documental e entrevistas semiestruturadas realizadas com duas diretoras de escolas da rede pública e uma da rede privada da Cidade de São Paulo. Os critérios de escolha das entrevistadas levaram em consideração o tempo no cargo (mais de dez anos) e a diversidade institucional das escolas onde essas profissionais atuam.

As referências utilizadas na construção do contexto e também para a análise da pesquisa têm como base as contribuições de Bernadete Gatti & Elba Siqueira de Sá Barreto (2009); Pisaneschi (2008) e Rocha (2014), no que diz respeito aos elementos que nos ajudaram a compreender a dinâmica e as fragilidades do Curso de Pedagogia; de Frigotto (1996) e Vitor Paro (2006) quanto às dificuldades e às possibilidades de constituição de uma gestão democrática no seio da escola básica; e de Maria de

Fátima Costa Félix (1984) para a análise da estrutura burocrática do sistema escolar brasileiro.

HISTÓRICO DO CURSO DE PEDAGOGIA

Desde sua criação no Brasil, em 1939, vem-se buscando identificar o papel do pedagogo e a identidade do curso de Pedagogia. Segundo estudos realizados por Rocha (2014) o curso de Pedagogia sempre esteve envolvido nos embates entre a formação do bacharel e a do licenciado. Da década de 1930 até a instituição das Diretrizes Curriculares Nacionais de 2006, o curso de Pedagogia sofreu muitas reformulações, das quais serão destacadas algumas, buscando se adequar às reformas educacionais que se processaram durante mais de sete décadas.

Com o Parecer nº 251/62, do Conselho Federal de Educação (CFE), estabeleceu o Currículo Mínimo do curso de bacharelado em Pedagogia mantendo a divisão entre o bacharelado e a licenciatura. No mesmo ano, o Parecer nº 292/62 do Conselho Nacional de Educação (CNE), foi excluída a organização que definia três anos para o bacharelado e mais um ano destinado à disciplina de Didática para ser licenciado, passando esta disciplina a ser ministrada de forma concomitante. Em 1969, nova alteração do curso, agora, com a fixação dos mínimos de conteúdo e duração.

Nos anos 1970, após a Lei nº 5.692/71 que tornou obrigatória a escolaridade de primeiro grau para todas as crianças de 7 a 14 anos (BRASIL, 1971), houve uma expansão de escolas públicas no Brasil, sendo necessária a formação, em curto prazo, de um maior número de professores para atuar no primeiro grau, assim como de supervisores, diretores de escola e orientadores educacionais, cuja formação inicial exigida envolvia o curso normal, em nível do então segundo grau, e o curso de Pedagogia, em nível superior, com base na legislação que determinava que esses profissionais deveriam ter formação específica para o exercício da função.

Ao final dos anos 1970 e início dos anos 1980, verificaram-se vários debates promovidos pelo movimento pró-formação do educador que refletiam sobre o quadro educacional brasileiro, tendo em vista o longo período de ditadura militar e o descrédito nas instituições que representavam o poder instituído.

Segundo Pisaneschi (2008) e Rocha (2014), inúmeras são as produções que têm demonstrado a fragilidade da Pedagogia em formar bem os futuros mestres. Inúmeras, também, são as indicações de que essa fragilidade repousa no perfil ambíguo e na falta de especificidade que o curso tem assumido desde a sua criação. Para alguns pesquisadores, como Gadotti (1978), Mello et al (1983), Brito (1989) e Gatti (1997), essa falta de especificidade tem levado o referido curso a não cumprir com qualidade, nenhuma das várias funções que lhe foram atribuídas ao longo da sua história:

Os cursos de Pedagogia não têm conseguido criar e difundir um saber crítico que forme educadores para atuarem quer como professores do curso normal, quer como professores das séries iniciais do 1º grau, ou ainda como especialistas

Para Pisaneschi (2008) e para Rocha (2014), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, quando atrelou a formação dos professores das séries iniciais da educação básica à criação do Instituto Superior de Educação e, posteriormente, ao Curso Normal Superior, o fez como uma tentativa de romper com a indefinição do curso de pedagogia que nem bem formava o professor, nem bem, o especialista. Entretanto, reconhece a autora, que tais medidas provocaram alvoroço no meio científico-acadêmico, intensificando os embates e as disputas políticas em torno dos destinos do Curso de Pedagogia. Essa situação de disputa pode explicar o fato das Diretrizes Curriculares Nacionais voltadas para o Curso de Pedagogia só serem instituídas dez anos depois da Lei 9394/96.

A Resolução CNE/CP nº 01 de 15 de maio de 2006, em seu artigo 5º define que o Pedagogo deve estar apto a:

I - Atuar com ética e compromisso com vistas à construção de uma sociedade justa, equânime, igualitária;

II - Compreender, cuidar e educar crianças de zero a cinco anos, de forma a contribuir, para o seu desenvolvimento nas dimensões, entre outras, física, psicológica, intelectual, social;

III - Fortalecer o desenvolvimento e as aprendizagens de crianças do Ensino Fundamental, assim como daqueles que não tiveram oportunidade de escolarização na idade própria;

IV- Trabalhar, em espaços escolares e não-escolares, na promoção da aprendizagem de sujeitos em diferentes fases do desenvolvimento humano, em diversos níveis e modalidades do processo educativo;

V - Reconhecer e respeitar as manifestações e necessidades físicas, cognitivas, emocionais, afetivas dos educandos nas suas relações individuais e coletivas;

VI - Ensinar Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, Artes, Educação Física, de forma interdisciplinar e adequada às diferentes fases do desenvolvimento humano;

VII - Relacionar as linguagens dos meios de comunicação à educação, nos processos didático-pedagógicos, demonstrando domínio das tecnologias de informação e comunicação adequadas ao desenvolvimento de aprendizagens significativas;

VIII - Promover e facilitar relações de cooperação entre a instituição educativa, a família e a comunidade;

IX - Identificar problemas socioculturais e educacionais com postura investigativa, integrativa e propositiva em face de realidades complexas, com vistas a contribuir para superação de exclusões sociais, étnico-raciais, econômicas, culturais, religiosas, políticas e outras;

X - Demonstrar consciência da diversidade, respeitando as diferenças de natureza ambiental-ecológica, étnico-racial, de gêneros, faixas geracionais, classes sociais, religiões, necessidades especiais, escolhas sexuais, entre outras;

XI - Desenvolver trabalho em equipe, estabelecendo diálogo entre a área educacional e as demais áreas do conhecimento;

XII - Participar da gestão das instituições contribuindo para elaboração, implementação, coordenação, acompanhamento e avaliação do projeto pedagógico;

XIII - Participar da gestão das instituições planejando, executando, acompanhando e avaliando projetos e programas educacionais, em ambientes escolares e não-escolares;

XIV - Realizar pesquisas que proporcionem conhecimentos, entre outros: sobre alunos e alunas e a realidade sociocultural em que estes desenvolvem suas experiências não escolares; sobre processos de ensinar e de aprender, em diferentes meios ambiental-ecológicos; sobre propostas curriculares; e sobre organização do trabalho educativo e práticas pedagógicas;

XV - Utilizar, com propriedade, instrumentos próprios para construção de conhecimentos pedagógicos e científicos;

XVI - estudar, aplicar criticamente as diretrizes curriculares e outras determinações legais que lhe caiba implantar, executar, avaliar e encaminhar o resultado de sua avaliação às instâncias competentes.

Parece evidente que as atribuições exigidas aos egressos do Curso de Pedagogia são extensas e variadas, sinalizando as dificuldades que o curso apresenta em subsidiar, especificamente, a atuação do gestor escolar.

Gestão empresarial e gestão escolar: aproximações e distanciamentos

Não é difícil perceber que questões relativas à administração de empresas sempre se fizeram presentes na administração escolar, sendo essa última, como argumenta Félix (1984), encarada como desprovida de um corpo teórico. Para a autora, esse perfil assumido pela administração escolar, assim como pelo sistema escolar brasileiro como um todo estiveram, desde sua origem, vinculados à evolução do sistema capitalista.

Sobre essa identificação entre administração escolar e empresarial Felix (1984, p. 71) afirma,

[...] administração escolar não constitui um corpo teórico próprio e no seu conteúdo podem ser identificadas as diferentes escolas da administração de empresas o que significa uma aplicação dessas teorias a uma atividade específica neste caso a educação.

Segundo a autora houve a transferência da teoria empresarial para o interior

das escolas, as quais foram marcadas pela administração científica do trabalho, desenvolvida por Taylor e Fayol. A partir destes, as escolas passaram a ser compreendidas como organizações promotoras de eficiência e produtividade.

Nesse sentido, Felix (1984, p. 73), revela dois aspectos a serem considerados: o primeiro é que as organizações empresariais e educacionais têm estruturas semelhantes, podendo ser administradas pelos mesmos princípios. O segundo, parte da convicção de que a organização escolar e o sistema educacional como um todo, para

[...] adequar-se às condições sociais existentes e atingir os objetivos que são determinados pela sociedade, necessitam assimilar métodos e técnicas de administração que garantam a eficiência do sistema, justificando assim a sua própria manutenção.

Uma educação que surgiu no seio da sociedade moderna, atrelada ao ideário burguês, traz em si uma contradição latente: de um lado; proclama a liberdade como princípio supremo, de outro, aprisiona os homens à reprodução de uma sociedade que é, por excelência, uniformizante. Tal contradição coloca a educação numa esfera, eminentemente, política o que significa.

Uma gestão democrática não se esgota nas determinações legais, sejam elas quais forem. Sua constituição, no ambiente educacional, só pode ocorrer nas relações que são construídas diariamente entre os diferentes sujeitos. É nessa perspectiva que tomamos a gestão de pessoas, como um movimento processual e político que envolve a participação como elemento fundamental das relações estabelecidas no interior dos espaços escolares.

Entretanto, a gestão da escola não se esgota no atendimento ao princípio da gestão democrática.

Segundo Ramal (2013, p. 18) a gestão pode ser definida como

[...] conjunto de princípios, procedimentos, técnicas e instrumentos que buscam garantir a implementação daquilo que é planejado para que o projeto se concretize, podendo-se, assim, converter algo idealizado em realidade tangível e concreta.

Tal conceituação situa a gestão no rol dos procedimentos lógicos que têm no planejamento e no controle dos processos, os elementos fundamentais para se atingir objetivos institucionais. Esses elementos implicam a gestão de pessoas, de processos e de recursos, o que, no caso da instituição escolar, envolve desde o sistema em que a instituição está inserida, até as relações com a comunidade do seu entorno.

Para Kanaane et al (2010), o exercício da gestão pressupõe o conhecimento do ambiente interno de uma determinada organização, sendo imprescindível conhecer a sua missão, sua visão e seus valores, características essas, que justificam o porquê de sua existência, ou seja, a sua finalidade. Esse conhecimento permite cuidar da gestão dos recursos e processos, mas também contribui para a gestão de pessoas.

No caso da escola, essa gestão tem uma dimensão ampliada pelas relações que desenvolve junto à comunidade, no atendimento às expectativas de escolarização e qualidade social da educação oferecida.

O exercício da gestão de pessoas em perspectiva democrática vincula-se a um determinado projeto de sociedade e de educação que considera os diferentes sujeitos que convivem nos ambientes escolares como portadores de histórias pessoais e sociais que precisam ser consideradas. Como afirmam Gryzybowski (1986, apud Frigoto, 1996, p. 134):

A educação é antes de mais nada, desenvolvimento de potencialidades e a apropriação de 'saber social' (conjunto de conhecimentos e habilidades, atitudes e valores que são produzidos pelas classes, em uma situação histórica dada de relações para dar conta de seus interesses e necessidades). Trata-se de buscar, na educação, conhecimentos e habilidades que permitam uma melhor compreensão da realidade e envolva a capacidade de fazer valer os próprios interesses econômicos, políticos e culturais.

Vitor Paro (2006) lembra que a gestão democrática da escola pública acaba sendo considerada, muitas vezes, como uma utopia, dadas as dificuldades existentes em torno da construção de uma participação efetiva dos diferentes atores sociais que vivenciam o universo escolar no seu cotidiano. E acrescenta:

A palavra utopia significa o lugar que não existe. Não quer dizer que não possa vir a existir. Na medida em que não existe, mas ao mesmo tempo se coloca como algo de valor, algo desejável do ponto de vista da solução dos problemas da escola, a tarefa deve consistir, inicialmente, em tomar consciência das condições concretas, ou das contradições concretas, que apontam para a viabilidade de um projeto de democratização das relações no interior da escola.

Ao conceber a gestão democrática como um exercício político não podemos desconsiderar, entretanto, a importância que os elementos pedagógicos fornecem ao exercício profissional do diretor escolar. Nesta perspectiva que concebe a educação em sua dimensão político-pedagógica é que situamos o papel assumido pelo curso de Pedagogia.

Criado para formar especialistas que ocupariam cargos da administração pública educacional, o curso de Pedagogia acabou, ao assumir também a formação dos professores dos anos iniciais da escolarização, tendo sua finalidade, ainda mais ampliada pela atual legislação (Resolução CNE/CP 01/2006), fragmentando, sobremaneira, a formação do pedagogo.

As entrevistas apresentadas e analisadas a seguir revelam a dimensão dessa fragmentação.

Apresentação e análise dos Dados

Gatti e Barretto (2009) analisaram 71 cursos de Pedagogia onde foram listadas

3.513 disciplinas: 3.107 obrigatórias e 406 optativas. A tabela 2 mostra que, do total de disciplinas obrigatórias, apenas 4,5% são voltadas à gestão escolar, levando a concluir que o profissional sai pouco preparado para gerir uma escola.

Categorias		N	%
Fundamentos teóricos da educação	Fundamentos teóricos da educação	701	22,6
	Didática geral	106	3,4
	Subtotal	807	26,0
Conhecimentos relativos aos sistemas educacionais	Sistemas educacionais	165	5,3
	Currículo	158	5,1
	Gestão escolar	140	4,5
	Ofício docente	19	0,6
	Subtotal	482	15,5
Conhecimentos relativos à formação profissional específica	Conteúdos do currículo da educação básica (infantil e fundamental)	232	7,5
	Didáticas específicas, metodologias e práticas de ensino	643	20,7
	Tecnologia	22	0,7
	Subtotal	897	28,9
Conhecimentos relativos às modalidades e níveis de ensino	Ed. especial	118	3,8
	EJA	49	1,6
	Ed. infantil	165	5,3
	Contextos não-escolares	16	0,5
	Subtotal	348	11,2
Outros saberes		173	5,6
Pesquisa e TCC		217	7,0
Atividades complementares		183	5,9
Total		3.107	100,0

Tabela 2 Disciplinas Obrigatórias do Curso de Pedagogia

Fonte: GATTI, Bernardete; BARRETTO, Elba Siqueira de Sá. Brasília: Unesco, 2009.

O que revelam as entrevistas

As entrevistas realizadas para esta pesquisa tiveram como mote questões relativas aos desafios enfrentados pelas gestoras no cotidiano escolar, especialmente, no que diz respeito à gestão de pessoas numa perspectiva democrática e, às contribuições que Curso de Pedagogia forneceu a essas profissionais para desenvolverem esse trabalho.

Das três diretoras entrevistadas, duas disseram que a licenciatura em pedagogia contribuiu, muito pouco para a sua atuação profissional. Afirmaram que as distâncias existentes entre o que se vê na formação e a prática são imensas.

Ao serem perguntadas a que atribuíam essa distância, responderam que o curso é amplo e muito superficial. Ambas afirmaram, também, acreditar que os profissionais que elaboraram as Diretrizes Curriculares do Curso não devem ter uma dimensão da realidade da escola básica.

Uma das diretoras entrevistadas é coordenadora do Curso de Pedagogia de uma Universidade bastante conceituada. Essa profissional relatou acreditar nas

potencialidades formativas do curso, mas que reconhece que os desafios da profissão, no seu dia-a-dia, são complexos e que a prática é fundamental para o amadurecimento profissional.

As três diretoras foram unânimes ao referirem-se aos desafios de se construir, no ambiente escolar, relações que sejam realmente democráticas. Elas defenderam a ideia de que essa construção requer uma disposição constante por parte de todos os sujeitos envolvidos nesse processo, tarefa que consideram a mais difícil no exercício profissional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como visto anteriormente, o estudo teórico-documental associado às considerações feitas pelas entrevistadas revelaram que, apesar das constantes revisões pelas quais o Curso de Pedagogia tem passado nos últimos anos, a sua identidade continua ambígua. Essa ambiguidade está relacionada ao seu histórico de constituição.

A preparação de pedagogos para a gestão de pessoas e do ambiente escolar em perspectiva democrática, tal como prevê a Constituição Federal e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em vigor, ultrapassa os limites da formação inicial, encontrando no cotidiano escolar e nas relações estabelecidas entre as escolas e seu contexto social, seus maiores interlocutores para o desenvolvimento desse profissional.

Dessa forma, a constituição do exercício profissional do diretor de escola numa perspectiva democrática configura-se como uma dimensão pedagógica que não pode ser desvinculada da esfera política de sua formação, mas também envolve uma formação inicial que preveja conteúdos necessários à prática da gestão. As Diretrizes Curriculares Nacionais precisam ser revistas nessa direção.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Resolução CNE/CP nº 01, de 15 de maio de 2006. **Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura.** Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf>. Acesso em: 26 ago. 2016

BRASIL. Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971. **Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências.** Disponível em: < <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 25 out. 2016.

BRASIL. MINISTERIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA. Conselho Federal de Educação. Parecer CFE 251/62. Currículo Mínimo e duração do curso de Pedagogia. In: **Documenta 11**, jan. fev. 1963, p. 59-65.

BRASIL. MINISTERIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA. Conselho Federal de Educação. Parecer CFE nº 292/62. **Documenta 10**, dez. 1962

BRITO. R. L. G. L de. O professor profissionalizante da Habilitação Específica de 2º grau para o magistério e a democratização do ensino. **Dissertação (Mestrado)** – Pontifícia Universidade Católica,

São Paulo, 1989.

FELIX, Maria de Fátima Costa. **Administração Escolar: Um Problema Educativo ou Empresarial**. São Paulo: Cortez, 1984.

FRIGOTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do Capitalismo real**. São Paulo: Cortez, 1996.

GADOTTI, Moacir. **Escola Cidadã**. São Paulo: Cortez, 1978.

GATTI, B. A. **Formação de professores e carreira: Problemas e Movimento de Renovação**. Campinas: Autores Associados, 1997.

GATTI, Bernadete Angelina (Coord.); BARRETO, Elba Siqueira de Sá. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília, DF: Unesco, 2009. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001846/184682por.pdf>>. Acesso em: 20 ago. 2014

KANAANE, R.; FIEL FILHO, A.; FERREIRA, M.G. (orgs.). **Gestão Pública. Planejamento, processos, sistemas de informação e pessoas**. São Paulo: Atlas, 2010

MATTAR, Fauze N. **Pesquisa de Marketing**. São Paulo: Atlas, 2001.

MELLO, G. N. de et al. As atuais condições de formação de professor de 1º grau. São Paulo: **Caderno de Pesquisa da fundação Carlos Chagas**, São Paulo, n. 45, 1983.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão democrática da escola pública**. 3 ed. São Paulo: Ática, 2006.

PISANESCHI, L. S. C. O Instituto Superior de Educação no contexto de produção dos ambientes institucionais de formação dos professores das series iniciais: uma abordagem histórica. **Dissertação (Mestrado)** – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

RAMAL, A. (org.) **Gestão Escolar: perspectivas, desafios e função social**. Rio de Janeiro: LTC, 2013

SINESP (2016). **Retratos da Rede**. Disponível em: <http://www.sinesp.org.br/index.php/9-aconteceu-no-sinesp/828-retrato-da-rede-2016-mostra-deterioracao-em-ambientes-e-equipamentos-na-rme>. Acesso em: 27 de janeiro de 2017.

VIANNA, I. O. A. **Planejamento Participativo na Escola**. São Paulo: EPU, 1986.

VEIGA, I. P. A. (Org.) **Projeto Político Pedagógico – Uma Construção Possível**. Campinas, SP: Papirus, 1997

A LIBRAS COMO DISCIPLINA NOS CURSOS DE LICENCIATURA NO IFSULDEMINAS

Ísis Andressa Ribeiro de Araújo

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sul de Minas Gerais - campus Pouso Alegre
Pouso Alegre - MG

Mônica Ribeiro de Araújo

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sul de Minas Gerais - Reitoria
Pouso Alegre - MG

Giovanna da Conceição Massafra Paiva

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sul de Minas Gerais - campus Pouso Alegre
Pouso Alegre - MG

RESUMO: A luta pela inclusão das pessoas com deficiência por maior reconhecimento vem aumentando e ganhando mais respeito com o passar dos anos. A Lei 10436/02 e o Decreto 5626/05, regulamentam os cursos de licenciatura, pedagogia e fonoaudiologia, no que tange ao ensino da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS). A língua não representa somente uma forma de comunicação como também, a expressão de uma cultura ao longo do tempo. O presente texto tem por objetivo realizar uma análise das ementas dos cursos de licenciatura do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sul de Minas Gerais de acordo com o decreto 5.626/05. Tais investigações

chamam a atenção para a necessidade de ações que contemplem a qualidade da formação de professores e a educação inclusiva.

PALAVRAS-CHAVE: Libras, Ensino Superior, Educação Especial, Formação de Professores.

ABSTRACT: The struggle for the inclusion of people with disabilities through greater recognition has been increasing and gaining more respect over the years. Law 10436/02 and Decree 5626/05 regulate the courses of licentiate, pedagogy and phonoaudiology, regarding the teaching of the Brazilian Sign Language (LIBRAS). Language is not only a form of communication but also the expression of a culture over time. The present work has the objective of analyzing the contents of the undergraduate courses of the Federal Institute of Education, Science and Technology of the South of Minas Gerais according to the decree 5,626 / 05. Such investigations call attention to the need for actions that contemplate the quality of teacher training and inclusive education.

KEYWORDS: Libras, Higher Education, Special Education, Teacher Training

1 | INTRODUÇÃO

De acordo com a Constituição Federal do Brasil de 1988, a educação é direito de todos,

e deve ser garantido o “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 1988). Para isso, os futuros educadores necessitam de uma preparação durante a graduação em Licenciatura, não só em cumprimento ao dispositivo da lei, mas também que os capacite para estabelecerem algum tipo de interação com os alunos. A lei 10.436 de 2002 dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais, e é regulamentada pelo Decreto 5.626 de 2005, que entre outras atribuições, define como deficiência auditiva “a perda bilateral, parcial ou total, de quarenta e um decibéis (dB) ou mais, aferida por audiograma nas frequências de 500Hz, 1.000Hz, 2.000Hz e 3.000Hz.” (BRASIL, 2005) e portanto,

considera-se pessoa surda aquela que, por ter perda auditiva, compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura principalmente pelo uso da Língua Brasileira de Sinais - Libras. (BRASIL, 2005).

Há muitos anos os surdos vêm lutando pela regulamentação da sua linguagem e pela valorização da sua cultura (ROSSI, R. 2010; LODI, A. 2013). Além dos direitos e reconhecimentos obtidos na lei 10.436/02, podemos encontrar no decreto 5.626 de 22 de dezembro de 2005, o início da obrigatoriedade da disciplina de Libras nos cursos de fonoaudiologia, pedagogia e em todas as licenciaturas, conforme cita o terceiro artigo:

A Libras deve ser inserida como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério, em nível médio e superior, e nos cursos de Fonoaudiologia, de instituições de ensino, públicas e privadas, do sistema federal de ensino e dos sistemas de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios. (BRASIL, 2005)

Apesar dessa grande conquista, o decreto não possui exigências específicas sobre a disciplina de Libras, logo, cada instituição define a carga horária a ser cumprida e os itens de sua ementa. Dessa forma, não é possível garantir que a disciplina forneça o conhecimento necessário e essencial a ser utilizado pelo profissional das áreas citadas no decreto.

O Instituto Federal do Sul de Minas Gerais atua desde 2008 na formação de profissionais das diversas áreas. Possui 12 graduações em licenciatura, dentre outros cursos, atendendo às necessidades de cada microrregião do Sul do Estado. O IFSULDEMINAS teve seu início a partir da unificação de três escolas agrotécnicas: Inconfidentes, Machado e Muzambinho e, atualmente, possui campi em 8 cidades além de mais de 40 polos de rede, procurando suprir a demanda da região após estudos sobre as maiores necessidades de cada mercado de trabalho.

O objetivo principal deste texto é identificar as ementas dos cursos de licenciatura do Instituto Federal do Sul de Minas Gerais, de acordo com as disposições do decreto 5.626/05 e analisar sua adequação.

2 | MATERIAL E MÉTODOS

Foi realizada uma pesquisa qualitativa em artigos relacionados ao ensino de Libras nos cursos de graduação e ao decreto 5.626/05 para fundamentação teórica, de acordo com sua relevância. Posteriormente, foram analisadas as ementas e cargas horárias das disciplinas de Libras nas Licenciaturas oferecidas pelo Instituto Federal do Sul de Minas Gerais: sendo no campus Pouso Alegre, Química e Matemática; Poços de Caldas, Geografia e Ciências Biológicas; Muzambinho, Educação Física e Ciências Biológicas; Machado, Computação e Ciências Biológicas; Inconfidentes, Ciências Biológicas e Matemática; e em Passos, Matemática. Em seguida, as ementas foram comparadas e foi verificada a adequação ao decreto citado.

3 | RESULTADOS E DISCUSSÕES

Ao realizar as análises das ementas dos cursos, foi verificado que todas as licenciaturas ofertadas pelo Instituto Federal do Sul de Minas Gerais atendem às exigências do decreto 5.626/05, contendo a disciplina de Libras em algum semestre do curso. Em dez das onze graduações examinadas a cadeira em questão está nos últimos períodos.

No ementário específico da disciplina é possível perceber a grande recorrência de termos que remetem ao estudo teórico da Libras, como o estudo da cultura surda, da história dos surdos e sobre as leis que regem os direitos das pessoas surdas. Alguns cursos possuem o ensino de vocabulário e diálogos curtos, e somente um tem uma carga horária que considera aulas práticas. Em nenhum deles há o estudo de termos específicos da área de conhecimento de cada curso de licenciatura.

Com grande enfoque nos assuntos teóricos que cercam a cultura surda e pouca atenção dada à prática da Libras em si, o aluno da graduação em licenciatura tem poucas chances de receber instruções suficientes para cumprir seu dever como educador, quando tiver um aluno surdo. O mínimo de conhecimento sobre a Língua de Sinais para se comunicar com seu discente é imprescindível.

Considerando que “ao professor cabe o ensino que é de sua responsabilidade, e apesar da falta de comunicação com o aluno surdo, não pode delegar sua função ao intérprete.” (PEREIRA; LUZ, 2016), o vocabulário específico da área de conhecimento do educador se faz muito importante, visto que o intérprete presente, necessário quando houver um aluno surdo na sala de aula, nem sempre sabe tais termos.

Porém, para que o estudo sobre a Libras fosse realmente efetivo em todas as graduações citadas no decreto, seria indispensável que a própria regulamentação dispusesse sobre o mínimo de horas obrigatórias para esta disciplina e quantas delas deveriam ser práticas. Além disso, determinar alguns tópicos obrigatórios dessas ementas, como vocabulário básico, morfologia, sintaxe e semântica da língua e como

ocorre a construção das frases. O léxico específico de cada área de conhecimento também é de extrema importância nas licenciaturas.

4 | CONCLUSÕES

As análises realizadas nas ementas dos cursos de licenciatura do Instituto Federal do Sul de Minas Gerais indicam um amplo estudo teórico na disciplina de Libras e evidenciam que a Instituição atende o estabelecido no Decreto 5.626/05 ao incluir a disciplina em questão em todas as suas licenciaturas.

Outra indicação final deste texto é a ineficácia da regulamentação, que apenas com a obrigatoriedade da disciplina não é possível assegurar que os futuros educadores terão a base de conhecimento prático necessário para ter um aluno surdo. Seria ideal que o Decreto determinasse alguns itens obrigatórios da ementa de Libras, como carga horária mínima, teórica e prática, vocabulário específico e construção da língua.

AGRADECIMENTOS

Ao Instituto Federal do Sul de Minas Gerais campus Pouso Alegre, e a todos que incentivaram esta investigação.

REFERÊNCIAS

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

BRASIL. **Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005**. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Diário Oficial, Brasília, DF, 22 dez. 2005. Seção 1, p. 1.

LODI, Ana C. B. Educação bilíngue para surdos e inclusão segundo a Política Nacional de Educação Especial e o Decreto nº 5.626/05. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 39, n. 1, p. 49-63, jan./mar. 2013.

PEREIRA, Lidiane de L. S.; LUZ, Eloisa R. da. **Química e Surdez**: Com a palavra, os intérpretes de Libras. 39ª Reunião Anual da Sociedade Brasileira de Química: Criar e Empreender. Goiânia, 2016.

ROSSI, Renata A. A Libras como disciplina no ensino superior. **Revista de Educação**, v.13, n.15, p.71-85, 2010.

A IMPORTÂNCIA DA ESCOLA ESTADUAL AUGUSTO CARNEIRO DOS SANTOS PARA A COMUNIDADE SURDA DE MANAUS: UM CONTEXTO HISTÓRICO E EDUCACIONAL

Suelem Maquiné Rodrigues

Instituto Federal de Educação, Ciências e
Tecnologia do Amazonas
Manaus – Amazonas

Sara Vitor Magalhães

Universidade Federal do Amazonas – UFAM,
Faculdade de Letras - Flet
Manaus – Amazonas

Allan Cerdeira Miranda

Centro Universitário do Norte – UniNorte
Manaus – Amazonas

RESUMO: Este artigo descreve de maneira detalhada o desenvolvimento da pesquisa intitulada por “O processo histórico-educacional bilíngue da Escola Estadual Augusto Carneiro dos Santos e sua relação com a comunidade surda”, cuja finalidade é investigar qual o papel da referida escola para o fortalecimento da educação do povo surdo em Manaus. Neste sentido, foi realizado uma abordagem sociocultural e histórico educacional acerca do indivíduo surdo e da escola em questão, afim de alcançar subsídios pertinentes para a compreensão de que a surdez é tão somente uma diferença cultural, tendo assim sua própria forma de entendimento, assim como sua própria linguagem. Logo será visto ainda a notória relevância das escolas bilíngues, tendo como destaque e como objeto de estudo

a Escola Augusto Carneiro e todo seu aparato metodológico educacional desempenhado ao longo dos anos, cuja a trajetória educacional é exposta por meio de entrevistas concedidas por seus docentes e educandos de forma concisa e coerente. Todavia, pretende-se ainda compreender o bilinguismo não somente como o uso de uma linguagem particularmente da comunidade surda, mas também como uma ferramenta metodológica educacional, que quando aplicada promove profundas mudanças no que se diz respeito a formação acadêmica e social dos alunos.

PALAVRAS-CHAVE: Processo Histórico e Educacional. Bilinguismo. Comunidade Surda.

ABSTRACT: This article describes in detail the development of the research entitled “The bilingual historical-educational process of the State School Augusto Carneiro dos Santos and its relation with the deaf community”, whose purpose is to investigate the role of this school for the strengthening of education of the deaf people in Manaus. In this sense, a sociocultural and historical educational approach was carried out on the deaf individual and the school in question, in order to reach pertinent subsidies for the understanding that deafness is only a cultural difference, having its own way of understanding, as well as their own language. Soon, the notorious relevance of bilingual

schools will be seen, with emphasis being given to the Augusto Carneiro School and its educational methodological apparatus over the years, whose educational trajectory is exposed through interviews given by its teachers and concisely and coherently. However, it is still intended to understand bilingualism not only as the use of a language particularly the deaf community, but also as an educational methodological tool, which when applied promotes profound changes in what concerns the academic and social formation of students.

KEYWORDS: Historical and Educational Process. Bilingualism. Community Deaf.

1 | INTRODUÇÃO

Descreve-se nesse texto o desenvolvimento da pesquisa científica intitulada por “O processo histórico-educacional bilíngue da Escola Estadual Augusto Carneiro dos Santos e sua relação com a comunidade surda”, a qual visa contribuir para o debate acerca da relevância da escola supracitada para a comunidade surda de Manaus, assim como também a necessidade de compreender a representação histórico-social dessa instituição para nossa cidade.

No ambiente escolar, nos apropriamos de diversos conhecimentos e nos fortalecemos como sujeito histórico, pois dentre os papéis da escola está a construção de saberes humanos e históricos, que contribuem para a formação de alunos capazes de refletir sobre a realidade do mundo e sua própria identidade. Assim, a Escola Estadual Augusto Carneiro dos Santos atua como sujeito ativo no fortalecimento da identidade surda. Desde 1982, contribui para a construção de alunos capazes de perceberem suas capacidades, serem autores da sua própria história e colaboram para uma sociedade mais justa e consciente.

2 | METODOLOGIA

Propõe-se, também, investigar a proposta e a metodologia do bilinguismo para os alunos surdos da escola. Fortalecendo a abordagem educacional voltada para o uso de LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais) como primeira língua (L1) e a Língua Portuguesa como segunda língua (L2). O reconhecimento da Libras como L1 representa um grande avanço para o povo surdo. O reconhecimento de uma língua sempre contribui para fortalecer a cultura e a identidade de um povo, sendo o patrimônio linguístico um dos maiores pilares para a formação de uma cultura sólida e respeitada.

Para contribuição de uma abordagem contextualizada foram realizadas entrevistas, semiestruturadas, com a gestora da escola, uma professora de Língua Portuguesa e um aluno surdo que cursava o 9º ano do Ensino Fundamental. Respeitando todos os critérios solicitados para pesquisa de campo.

3 | A TRAJETÓRIA HISTÓRICO-EDUCACIONAL DA ESCOLA DE SURDOS

Estudar a língua de sinais e seu papel na educação dos surdos, se apresenta por meio de uma complexidade proeminente, assim como também mobiliza debates fervorosos no que diz respeito aos métodos educacionais abordados nas instituições de ensino ao longo do tempo, tal como o oralismo, a comunicação total e o bilinguismo.

E é justamente neste intento, que realizaremos então um breve apanhado no que diz respeito a educação de surdos ao longo do tempo, bem como as mudanças que houveram até os dias atuais. Para tanto, Strobel destaca que na Idade Moderna (a qual compreende o período de 1453-1789), por volta de 1500:

O monge beneditino Pedro Ponce de Leon (1510-1584), na Espanha, estabeleceu a primeira escola para surdos em um monastério de Valladolid, inicialmente ensinava latim, grego e italiano, conceitos da física e astronomia aos dois irmãos surdos, Francisco e Pedro Velasco, membros de uma importante família de aristocratas espanhóis; Francisco conquistou o direito de receber a herança como marquês de Berlanga e Pedro se tornou padre com a permissão do Papa. Ponce de Leon usava como metodologia a dactilologia, escrita e oralização. Mais tarde ele criou escola para professores de surdos. Porém ele não publicou nada em sua vida e depois de sua morte o seu método caiu no esquecimento porque a tradição na época era de guardar segredos sobre os métodos de educação de surdos. (STROBEL, 2009, p. 16).

Vale destacar que neste período os surdos eram considerados incapazes de serem educados, eram impedidos ainda de possuir uma vida comum igual a de qualquer outra pessoa. Diante disso, o trabalho que Pedro Ponce de Leon desenvolveu em tal época, foi considerado de grande relevância na ocasião, pois além de fundar a primeira escola para surdos, ele também acabou por desenvolver um alfabeto manual, o qual permitia ao surdo soletrar palavras, letra por letra.

Strobel menciona ainda que por volta de 1755:

Samuel Heinicke (1729-1790) o "Pai do Método Alemão" – Oralismo puro – iniciou as bases da filosofia oralista, onde um grande valor era atribuído somente à fala, em Em ano de 1778 o Samuel Heinicke fundou a primeira escola de oralismo puro em Leipzig, inicialmente a sua escola tinha 9 alunos surdos. Em carta escrita à L'Épée, o Heinicke narra: "meus alunos são ensinados por meio de um processo fácil e lento de fala em sua língua pátria e língua estrangeira através da voz e com distintas entonações para a habitações e compreensão. (STROBEL, 2009, p. 18).

Nota-se então que o método utilizado por Samuel era especificamente o oralismo, pois no período era considerado como prioridade o ensino da linguagem oral como primeira língua as crianças surdas, já que acreditava-se que a utilização da língua de sinais poderia prejudicar a aquisição da linguagem.

Outro nome bastante conhecido neste período foi o de Charles Michel de L'Épée, este que de acordo com Strobel foi:

Uma pessoa muito conhecida na história de educação dos surdos, o abade Charles Michel de L'Épée (1712-1789) conheceu duas irmãs gêmeas surdas que

se comunicavam através de gestos, iniciou e manteve contato com os surdos carentes e humildes que perambulavam pela cidade de Paris, procurando aprender seu meio de comunicação e levar a efeito os primeiros estudos sérios sobre a língua de sinais. Procurou instruir os surdos em sua própria casa, com as combinações de língua de sinais e gramática francesa sinalizada denominado de "Sinais metódicos". L'Épée recebeu muita crítica pelo seu trabalho, principalmente dos educadores oralistas, entre eles, o Samuel Heinicke. Todo o trabalho de abade L'Épée com os surdos dependia dos recursos financeiros das famílias dos surdos e das ajudas de caridades da sociedade. Abade Charles Michel de L'Épée fundou a primeira escola pública para os surdos "Instituto para Jovens Surdos e Mudos de Paris" e treinou inúmeros professores para surdos. O abade Charles Michel de L'Épée publicou sobre o ensino dos surdos e mudos por meio de sinais metódicos: "A verdadeira maneira de instruir os surdos-mudos", o abade colocou as regras sintáticas e também o alfabeto manual inventado pelo Pablo Bonnet e esta obra foi mais tarde completada com a teoria pelo abade Roch-Ambroise Sicard. (STROBEL, 2009, p. 18).

É válido destacar, que este período ficou conhecido como “Época de Ouro” para os surdos, devido as grandes contribuições que Charles Michel de L'Épée prestou à Língua de Sinais, não esquecendo ainda que até a sua morte, ele já tinha fundado 21 escolas para surdos na França e na Europa.

No que diz respeito a história educacional dos surdos no Brasil, está deu início com a deliberação de Dom Pedro II que competiu ao Marquês de Abrantes em organizar uma comissão com o intuito de promover a fundação de um instituto para a educação de surdos- mudos. Sendo assim no período de 1857 de acordo com Strobel, foi fundada a primeira escola para surdos no aqui no Brasil, mais precisamente no Rio de Janeiro. Acerca disso o autor tece comentários expondo que:

Foi fundada a primeira escola para surdos no Rio de Janeiro – Brasil, o "Imperial Instituto dos Surdos-Mudos", hoje, "Instituto Nacional de Educação de Surdos"– INES, criada pela Lei nº 939 (ou 839?) no dia 26 de setembro. Foi nesta escola que surgiu, da mistura da língua de sinais francesa com os sistemas já usados pelos surdos de várias regiões do Brasil, a LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais). Dezembro do mesmo ano, o Eduardo Huet apresentou ao grupo de pessoas na presença do imperador D. Pedro II os resultados de seu trabalho causando boa impressão. (STROBEL, 2009, p. 20)

Porém em 1869, o INES foi considerado um asilo de surdos após haver uma inspeção governamental, logo o cargo de diretor do mesmo foi assumido pelo Sr. Tobias Leite, a partir de então foi estabelecido a obrigatoriedade da aprendizagem da linguagem articulada e da leitura dos lábios, não sendo utilizado portanto a língua de sinais no referido instituto. Por meio do Congresso de Milão, a língua de sinais foi proibida por cerca de 100 anos, causando assim danos linguísticos, culturais e cognitivos irreparáveis para os surdos, difíceis até de serem superados nos dias atuais, pois esta proibição ecoa viva na memória de toda a comunidade surda contemporaneamente. Referente a este acontecimento, Strobel contribui ao dizer que:

Realizou-se Congresso Internacional de Surdo-Mudez, em Milão – Itália, onde o método oral foi votado o mais adequado a ser adotado pelas escolas de surdos

e a língua de sinais foi proibida oficialmente alegando que a mesma destruíria a capacidade da fala dos surdos, argumentando que os surdos são "preguiçosos" para falar, preferindo a usar a língua de sinais. O Alexander Graham Bell teve grande influência neste congresso. Este congresso foi organizado, patrocinado e conduzido por muitos especialistas ouvintes na área de surdez, todos defensores do oralismo puro (a maioria já havia empenhado muito antes de congresso em fazer prevalecer o método oral puro no ensino dos surdos). Na ocasião de votação na assembleia geral realizada no congresso todos os professores surdos foram negados o direito de votar e excluídos, dos 164 representantes presentes ouvintes, apenas 5 dos Estados Unidos votaram contra o oralismo puro. (STROBEL, 2009, p. 22)

É importante salientar que foi apenas em 1981, que a Língua de Sinais voltou a se fazer presente na vida dos surdos, e isso ocorreu mediante a criação do Ano Internacional da Pessoa Portadora de Deficiência, instituído pela Organização das Nações Unidas.

Amaral ressalta ainda que há:

[...] duas épocas distintas em relação ao estudo do desenvolvimento cognitivo das crianças surdas: uma que vai até 1960 e outra que decorre entre essa data e o presente. A primeira época caracteriza-se essencialmente pelo fato de os investigadores considerarem a criança surda destituída de linguagem, logo, olhavam seu desenvolvimento cognitivo como uma via privilegiada para o estudo dos fenômenos da mente na ausência da linguagem e da função sensorial auditiva. (AMARAL, 2008, p. 1)

Neste sentido, verifica-se portanto que foi em meados de 1940 à 1960 que foram então realizadas pesquisas e testes que pudessem comprovar a veemência dos fatos supra citados, ou seja, evidenciar e ratificar o possível déficit cognitivo dos surdos. No que se refere a essa proibição do uso da língua de sinais e o imperialismo do oralismo sobre está, Amaral expõe que:

Se por um lado alguns investigadores se encontravam arredados do mundo e da realidade dos surdos, esperar-se-ia que os pais e os professores, a mercê do seu envolvimento direto com os surdos, apresentassem uma atitude diferente. Porém, a maioria dos pais ouvintes, que durante os primeiros anos de vida da criança, tinham conseguido uma comunicação familiar ainda que rudimentar com seus filhos surdos, deparavam-se com a proibição dessa comunicação logo que a criança entrava para a escola, uma vez que pretendia ensinar às crianças surdas a língua da comunidade falante envolvente, tendo em vista sua futura integração nessa mesma sociedade maioritariamente envolvente. (AMARAL, 2008, p. 3)

Para tanto, observa-se que a imposição da linguagem em sua modalidade oral (como L1) aos surdos nas instituições de ensino, só ressaltavam os relatos dos pesquisadores por meios dos resultados escolares obtidos, pois para esses estudiosos segundo Amaral de acordo com tais resultados, (2008, p. 4), “os surdos apresentavam uma inteligência abaixo da média, um baixo nível de domínio de linguagem e um baixo desenvolvimento global educativo e cognitivo”. Logo não se compreendia que o problema estava na imposição do uso linguagem oral ao surdo como primeira língua,

sendo assim não tratava de alunos surdos com baixo desenvolvimento de inteligência, ou baixo desenvolvimento cognitivo, o erro estava em não permitir que o surdo fizesse uso de sua linguagem natural, a Língua de sinais.

3.1 O Letramento e o Aluno Surdo

O letramento é um conceito utilizado para nomear diversas facetas do uso da escrita nas práticas sociais, compreendendo o sentido de um texto de acordo com o contexto ao qual está inserido. Letramento não é alfabetização, mas a alfabetização é uma das práticas do letramento, que envolve também a interpretação e a vivência com linguagens não-verbais e oralidades. O letramento na educação de surdos apresenta suas particularidades e enfrenta grandes desafios. Pois esbarra na aceitação de Libras como primeira língua (L1), para os surdos, pela comunidade ouvinte. Lodi faz uma explanação:

O primeiro ponto refere-se ao fato de os surdos serem usuários de uma língua distinta da língua da maioria ouvinte- A Língua Brasileira de Sinais (Libras)-apesar de a experiência mostrar que esse uso ainda não pode ser estendido a todos os sujeitos surdos, e que ele se apresenta em diferentes níveis de domínio e conhecimento. Observamos que muitos surdos não tem acesso à Libras, desenvolvendo uma comunicação gestual caseira utilizada para fins de satisfação de necessidades e relatos de acontecimentos familiares. Esses sujeitos, ao serem expostos a ela, não diferenciam, Inicialmente do português, tratando-a como uma representação gestual da língua falada, fato que acarreta desvalorização da Libras por conceberem-na como Língua de menor valor pelo fato de não ser conhecida e utilizada pelos ouvintes. (LODI, 2012, p.13)

Outro grande desafio enfrentado é a questão da Língua Brasileira de Sinais não apresentar um sistema definido de escrita. Como traz aos nossos olhos, Lodi:

Uma outra questão, que se soma à anterior, é o fato da não existência de um registro escrito da Libras, o que acarreta mais um fator de desvalorização social da língua, muitas vezes, a consideração dessa como inferior ou incompleta. (LODI, 2012, p.14)

Diante desses desafios, fica mais evidente a necessidade de profissionais que tenham domínio da Libras para executar o letramento e a educação de surdos, pois será sua postura e sua prática docente que irá construir a significação dos diversos conteúdos em Libras (L1) para, então, quando necessário partir para escrita em Língua Portuguesa (L2). Um dos grandes desafios enfrentados pelos alunos surdos é a leitura e a escrita em Língua Portuguesa, mesmo em escolas bilíngues.

Como percebemos na entrevista do aluno C, quando questionado sobre a disciplina que ele considera mais difícil no currículo escolar: Mais difícil é Língua Portuguesa, não é que eu não goste é que, eu como surdo, me esforço para estudar.

É o meu objetivo futuro, é bom para minha vida, para minha comunicação fora... para escrita. É muito importante o português, porque eu sou uma pessoa bilíngue. (C, AGOSTO, 2014)

Construir uma atividade significativa da leitura e da escrita, fugindo da velha visão de leitura como atividade de reconhecer palavras e da escrita como ato de copiar, cabe ao profissional de Libras, juntamente com os demais educadores, ajudar a traçar estratégias de letramento para essa minoria linguística.

3.2 O Contexto Histórico da Escola Estadual Augusto Carneiro dos Santos

De acordo com o Projeto Político Pedagógico disponibilizado pela Escola Estadual Augusto Carneiro Santos, no que se refere ao histórico da referida instituição, foi observado que a escola pertence ao Distrito Escolar Sul, foi criada pelo decreto nº 6331 de 13 de maio de 1264 1982, especificamente para atender alunos surdos em cumprimento aos princípios estabelecidos na Constituição Federal e demais instrumentos legais.

As atividades escolares se iniciaram em maio de 1982, com 150 alunos matriculados, nos turnos: matutino, vespertino e noturno na faixa etária de 4 a 25 anos, sob a direção da professora Terezinha da Silva Barroso, a qual permaneceu até agosto de 1984, passando a direção para a professora Solange Aparecida Bezerra Viana que deixou o cargo em junho de 1985, de acordo com a portaria GS de nº 1005/85 datada de 10.07.85, assumiu em seu lugar a professora Haydeê dos Santos Carneiro, permanecendo no cargo até a presente data.

Ao iniciarem as atividades, a referida escola funcionou na rua 7 de setembro nº 1801, mudando em março de 1983 para a escola Aristóteles Comtes de Alencar, à avenida Beira Rio nº 500, coroadó III onde funcionou até agosto de 1984, transferindo-se para rua Miranda Leão, onde ficou até setembro de 1988, mudando em seguida para a rua Tapajós s/nº Centro, permanecendo até novembro de 2002 e atualmente funciona em um prédio próprio a Avenida Joaquim Nabuco nº 2274 Praça 14 de janeiro.

Atualmente, a escola funciona com 153 alunos, divididos nos dois turnos assim distribuídos:

MATUTINO – Ensino Fundamental (1a ao 5a ano) com 59 alunos.

VESPERTINO – Ensino Fundamental (6º ao 9º ano) com 94 alunos.

A estrutura pedagógica e administrativa está composta de 01 diretora, 02 apoios pedagógicos, 38 professores, dos quais 03 são surdos, como curso na área de atuação, 01 secretaria, 11 funcionários e 04 estagiários.

Como patrono da escola, foi escolhido pelos seus méritos e educador o professor Augusto Carneiro dos Santos que desenvolveu suas atividades nas escolas da rede pública e particular de ensino.

Em 1922 foi removido para Manaus onde exerceu o magistério na Escola Regimental da Polícia militar, Escola preparatória, Escola Preparatória, Escola normal, Colégio Dom Bosco e Escola Comercial Rui Barbosa. Lecionava de preferência Geografia e História do Brasil e da Civilização. O respeitado professor nasceu em Portugal no dia 25 de janeiro de 1890, porém foi registrado no Brasil – Amazonas.

Faleceu aos 79 anos no dia 17 de outubro de 1969.

A escola se justifica por atender aos preceitos legais, que regulamentam o funcionamento do ensino no país como a Lei de Diretrizes e Bases 9394/96. Sendo uma instituição específica para atendimento de alunos surdos, temos também como parâmetro de prática de ensino a lei 10. 436/2002 e o decreto nº 5.626, de 22 de Dezembro de 2005, o qual prevê: §1º São denominadas escolas ou classes de educação bilíngue aquelas em que a Libras e a modalidade da língua Portuguesa sejam línguas de instrução utilizadas no desenvolvimento de todo o processo educativo.

Neste sentido a escola configura-se por uma escola bilíngue, a qual tem como língua 1 e língua Brasileira de Sinais e como Língua 2 a língua portuguesa na modalidade escrita. Com a finalidade de atender as especificidades linguísticas indenitárias culturais da pessoa surda.

4 | RESULTADOS DA DISCUSSÃO: A PROPOSTA BILÍNGUE DA ESCOLA ESTADUAL AUGUSTO CARNEIRO DOS SANTOS

A língua oficial do Brasil é a Língua Portuguesa, no entanto é amplamente aceito e divulgado que existem diversos grupos falantes de outras línguas, diversas minorias linguísticas nesse país. Muitas vezes, essa ideia de língua oficial contribui para uma percepção inadequada de que as demais línguas não seriam válidas ou importantes.

Em outros termos, a ideia equivocada é de que uma língua leva ao não uso da outra e, nesse caso, "subtrai". Assim não é incentivado o ensino de línguas com qualidade, não é trazido para dentro do espaço escolar a multiplicidade linguística brasileira. (QUADROS, 2012, p.188)

Durante muito tempo, essa percepção limitada atrapalhou as implementações da educação bilíngue para os surdos, forçando-os a uma educação nos moldes oralistas, que tendem a um modelo terapêutico como uma —recuperaçãooll do —deficiente auditivoll, na tentativa de adaptá-lo para realidade dos ouvintes. Essa é uma prática insuficiente, pois dessa maneira não é desenvolvida a linguagem nos surdos, levando-os, muitas vezes, a desenvolver um atraso na vida escolar.

Esse fato ficou confirmado durante a fala da entrevistada A, gestora da Escola Augusto Carneiro dos Santos, quando questionada sobre as mudanças que ocorreram após a escola não utilizar mais o método oralista, ela menciona:

Então... com certeza, para nós, que já passamos por outras abordagens, trabalhamos a oralização, a comunicação total, quando chegou a Libras e começamos a trabalhar, nós observamos que houve um avanço muito grande tanto para os alunos no processo de ensino e aprendizagem, porque a partir do momento que os alunos observaram que nós, enquanto profissionais, estávamos querendo aprender a língua deles. Isso abriu um leque muito grande de interesse dos alunos e também dos professores porque naquele período que a gente trabalhava as outras

metodologias, as outras maneiras, as outras abordagens, os alunos passavam praticamente dois anos numa série, um ano no mínimo dois anos, nunca passavam menos de dois anos... Então isso veio contribuir para que avançasse, porque a partir do momento que nós começamos a trabalhar com o bilinguismo passamos a trabalhar somente uma vez, o aluno faz uma série por ano. Então isso ajudou muito. (A, AGOSTO, 2014)

Tendo como fator principal o fato da língua de sinais ser a língua adquirida de forma natural pelo surdo, a proposta bilíngue busca esse direito da criança surda ter acesso à educação em Libras, como sua primeira língua (L1). Repensando e adequando uma proposta educacional que atenda à realidade linguística do aluno surdo.

Sendo tarefa diária, a busca da valorização do ensino bilíngue com o uso significativo da língua de sinais e da língua portuguesa, ou seja, fazer o uso de dois sistemas diferentes de linguagem, não priorizando uma em detrimento da desvalorização da outra, mas, sim, estimulando a construção de saberes a partir da percepção das diferenças na construção de significações na mente dos usuários.

De acordo com esse direcionamento, a Escola Augusto Carneiro norteia suas práticas didáticas, como afirma a entrevistada A:

Então, na verdade os professores trabalham nas duas línguas: a língua de sinais como primeira língua, que é óbvio porque é a língua natural do surdo, e a Língua Portuguesa na modalidade escrita como segunda língua. Então o professor -- -- é uma questão muito grande que nós temos que a pessoa, que o professor -- -- que venha trabalhar na escola, ele tenha o conhecimento da Libras porque senão como é que ele vai trabalhar, direcionar o trabalho? Então fica muito difícil o relacionamento e o entendimento entre professor e aluno. E aí o professor, obviamente, tem que trabalhar a Libras, dando as atividades dele por meio da Libras, para que o aluno tenha o entendimento. E entra a língua portuguesa na modalidade escrita porque o mundo que nós vivemos é um mundo de ouvintes e então não podemos dizer que o aluno surdo só vai aprender a língua de sinais, ele tem obviamente que aprender a língua portuguesa na modalidade escrita [...] que é dever da escola está preparando esse aluno[...] (A, AGOSTO, 2014)

A escola bilíngue deve ser um referencial para toda a comunidade surda, estar atenta às necessidades desse povo, fazer uso de novas tecnologias que proporcionem o aprendizado por meio de outras linguagens, que isso se transforme em instrumentos de apropriação de conhecimentos que contribuam para sua formação pessoal e profissional dos alunos.

Como esclarece a entrevistada B, professora de Língua Portuguesa da Escola Augusto Carneiro dos Santos e uma das responsáveis pela elaboração do currículo bilíngue da escola:

[...] privilegiamos o visual. Então, recursos como computador, lousa digital e notebook são extremamente importantes...quando não se tem o recurso tecnológico, usamos o papel, o visual, desde que haja realmente esse estímulo visual para o aluno... porque se for só texto sem nenhum recurso, não há atrativo e a aprendizagem fica um pouco defasada. (B, AGOSTO, 2014)

A construção de uma proposta bilíngue em uma escola para surdos é um ato político, educacional e social contínuo, pois essa escola deverá ser um ambiente de construção de significados, dialogando com as situações reais dos alunos. Assim, deve ser um ambiente de fortalecimento dos aspectos sociais e individuais de cada um. A professora entrevistada B, destaca o papel da escola:

A escola Augusto Carneiro dos Santos tem a suprema importância para a comunidade surda "porque aqui é a referência de ensino para eles, porque é a única escola na cidade que utiliza a metodologia bilíngue de fato... tendo a língua brasileira de sinais como L1 e a língua portuguesa como L2. Eles se sentem aqui como se fosse realmente a casa deles. É um papel social importante, além do pedagógico. Ela é importante, exerce esse papel de sociabilidade para eles. (B, AGOSTO, 2014)

Diante do exposto, tem-se a pretensão de conscientizar, cada vez mais, sobre a proposta bilíngue para os alunos surdos. Através de práticas e mobilizações que fomentem essa realidade educacional que vai ao encontro das necessidades e anseios do povo surdo. Levando em consideração os diferentes aspectos da Língua Portuguesa e da Língua de Sinais, que possibilite aos alunos serem sujeitos de suas histórias e que seja celebrado o respeito à diferença e à identidade.

5 | CONSIDERAÇÕES

Na perspectiva de investigar o papel da Escola Estadual Augusto Carneiro dos Santos, para o fortalecimento da educação do povo surdo em Manaus, foi averiguado que a escola assume papel fundamental, no que diz respeito a ascensão e desenvolvimento do seu aluno enquanto cidadão, oportunizando de tal modo a possibilidade de ser um cidadão ativo e ou participativo na sociedade, conhecedor de seus direitos e deveres e reflexivo diante das situações cotidianas.

Deste modo não é simplesmente tomar para si a função de interação do conhecimento, mas também a de instituição comprometida, que valoriza o ser humano e deseja vê-lo plenamente desenvolver suas potencialidades, assim como também buscar enfatizar e valorizar em suas atividades a autoestima, a cultura, os valores e crenças dos alunos.

Constatamos também que a referida escola busca desenvolver uma educação bilíngue, com condições para o desenvolvimento moral e intelectual do aluno. Pois por meio do uso majoritário da Língua Brasileiras de Sinais e o uso da Língua Portuguesa escrita como segunda língua, o sujeito surdo irá adquirir aprendizagens significativas, conhecimentos que lhes possibilitem enfrentar os desafios do cotidiano como cidadão, para a construção de uma sociedade mais justa, humana e solidária, tornando-se portanto autor do seu próprio conhecimento.

REFERÊNCIAS

AMARAL, Maria Augusta Gomes Conde. **Modelo de Educação e Ensino Bilíngue para Surdos.** In: Moura, Maria Cecília de; VERGAMINI, Sabine Antonialle Arena; CAMPOS, Sandra Regina Leite de. (Org.). Educação para Surdos: Práticas e Perspectivas. Livraria Santos Editora, 2008.

LODI, Ana Cláudia Balieiro; HARRISON, Kathryn Marie Pacheco; CAMPOS, Sandra Regina Leite de. **Letramento e surdez: um olhar sobre as particularidades do contexto educacional.** In: LODI, Ana Cláudia Balieiro; MELO, Ana Dorziat Barbosa; FERNANDES, Eulalia. (Org.). Letramento, Bilinguismo e Educação de Surdos. Porto Alegre: Mediação, 2012.p. 11-24.

QUADROS, Ronice Muller de. **Educação de Surdos: a aquisição da linguagem.** Porto Alegre: Artmed, 1997. QUADROS, Ronice Müller de. O —Bill em bilinguismo na educação de surdos. In: LODI, Ana Cláudia Balieiro; MELO, Ana Dorziat Barbosa; FERNANDES, Eulalia. (Org.). Letramento, Bilinguismo e Educação de Surdos. Porto Alegre: Mediação, 2012.p.187-200.

RIBEIRO, Veridiane Pinto. **Ensino de Língua Portuguesa para surdos: percepções de professores sobre adaptação curricular em escolas inclusivas.** 1º Edição. Curitiba: Prismas, 2013.

STROBEL, Karin. **História da educação.** Florianópolis: UFSC, 2009.

FORMAÇÃO E A PRÁTICA DOCENTE EM ESCOLAS DO ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO NA CIDADE DE MONTE CARMELO/MG - BRASIL

Rafael César Bolleli Faria

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sul de Minas Gerais – Câmpus Inconfidentes, Departamento de Biologia, Inconfidentes/MG

Natália Miranda Goulart

Universidade Federal de Itajubá - UNIFEI - Instituto de Recursos Naturais, Itajubá/MG

RESUMO: A experimentação une o aprendiz e os objetos estudados, inter-relaciona a teoria e a prática, a uma interpretação dos fenômenos e processos naturais observados. A pesquisa foi realizada em escolas públicas e particulares na cidade de Monte Carmelo/MG - Brasil, com professores e alunos. O perfil docente verificado foi: a maioria possui algum curso de pós-graduação, em geral o curso é *lato sensu*, cerca de 65% informaram que já participaram de formações continuadas, mas metade dos entrevistados afirmaram que as informações não foram úteis para a prática. Em relação ao desempenho dos docentes em suas aulas práticas, houve uma nota entre boa a ótima em cerca de 80% por parte dos professores e 30% na avaliação dos alunos. Conclui-se que os professores acreditam na melhora no aprendizado do aluno com aulas práticas, mas há falta de tempo e embasamento teórico e prático dos mesmos.

PALAVRAS-CHAVE: perfil dos professores, atividades práticas e experimentação.

ABSTRACT: Experimentation unites the apprentice and the objects studied, interface theory and practice, to an interpretation of natural phenomena and processes observed. The survey was conducted in public and private schools in the city of Mount Carmel/MG-Brazil, with teachers and students. Faculty profile checked was: most has some postgraduate course in general the *Lato Sensu* course, about 65% reported that have already participated in continuing training, but half of the respondents stated that the information were not useful to practice. Regarding the performance of the teachers in their practical classes, there was a note between good to great in about 80% of the teachers and 30% in the assessment of students. It is concluded that teachers believe in improvement in student learning with practical lessons, but there is a lack of time and theoretical and practical basis of the same.

KEYWORDS: profile of teachers, practical activities and experimentation.

1 | INTRODUÇÃO

Segundo Carraher (1986), o modelo tradicional de ensino é ainda o mais utilizado por

educadores nas escolas de Ensino Fundamental e Médio. Esse modelo de educação trata o conhecimento como um conjunto de informações que são simplesmente passadas dos professores para os alunos, o que nem sempre resulta em aprendizado efetivo. Normalmente os alunos fazem somente o papel de ouvintes e, na maioria das vezes, os conhecimentos passados pelos professores não são significativos pelos mesmos.

As origens dos trabalhos científicos laboratoriais surgiram a mais de 100 anos, influenciado pelas universidades, já que os alunos tinham dificuldades entre teóricas e práticas, e despertar o interesse e melhorar o desempenho de cada aluno. (POSSOBOM; OKADA; DINIZ, 2003).

Especialistas em ensino de ciências propõem a substituição do expositivismo, e da grande maioria dos livros didáticos, por atividades experimentais (FRACALANZA et al, 1986). Outras estratégias de ensino também são ressaltadas a fim de proporcionar resultados semelhantes, como a estratégia proposta por Carraher (1986) no modelo cognitivo, no qual o ensino e a aprendizagem são vistos como “convites” à exploração e descoberta e o “aprender a pensar” assume maior importância que o simples “aprender informações”.

Lima e colaboradores (1999) relatam que a experimentação, une o aprendiz e os objetos estudados, inter-relaciona a teoria e a prática, a uma interpretação dos fenômenos e processos naturais observados, pautados não apenas pelo conhecimento científico, mas também pelos saberes e hipóteses levantadas pelos estudantes, diante dos desafios.

O laboratório de Ciências é um local para a aprendizagem, e desenvolvimento do aluno como um todo. Segundo Capeletto (1992), este local propicia aos estudantes a oportunidade de exercitar habilidades inatas e adquiridas com a experimentação proposta, nesse sentido há uma fundamentação psicológica e pedagógica que sustenta a necessidade de explorá-lo.

Moraes (1998) descreve algumas perspectivas apontadas ao experimento de caráter demonstrativo, onde as leis ou seja, as verdades já comprovadas são apresentadas, o que remete à idéia de existência de verdades absolutas, imutáveis. Outra perspectiva é o experimento com caráter indutivista-empirista cujas leis são obtidas por indução, partindo-se do particular para o geral. Estas concepções também são apontadas por Arruda e Laburú (1998) e Gunstone (1991) como verificacionistas indutivistas e, segundo eles, formam a base da visão tradicional da ciência e se caracterizam, por um lado, pela comprovação experimental de hipóteses e, por outro, pela observação sistemática da natureza para aquisição de conhecimento.

As aulas de laboratório podem funcionar como um contraponto das aulas teóricas, como um poderoso mecanismo facilitador da aprendizagem, propiciando a aquisição de novos conhecimentos, pois a vivência de certa experiência facilita a fixação do conteúdo a ela relacionado (Capeletto, 1992).

A experimentação está ligada à exploração do novo e à incerteza de se alcançar o resultado desejado, além de fixar às idéias de ação e de contato com o fenômeno estudado e é comumente considerada como sinônimo de método científico

(FRACALANZA et al, 1986). Esse termo não deve ser confundido com o conjunto de objetivos e métodos do ensino de Ciências Naturais. O simples fazer não significa necessariamente construir conhecimento e aprender ciência (Brasil, 1998).

Segundo Borges (2002) os estudantes estão sendo prejudicados na escola pela baixa qualidade do ensino, ou pelo não estimular a curiosidade do aluno. Os professores de ciências, tanto no ensino fundamental como no médio, acreditam numa melhora no aprendizado do aluno com aulas práticas, mas por falta de tempo de preparo para as aulas, por falta de equipamentos, e instalações adequada, devido a recursos financeiros, ou pelos simples despreparos para as aulas práticas, ou ainda por falta de segurança em controlar a classe, mesmo que sejam demonstrações simples com materiais caseiros.

Millar (2010) propõem a mudança dos professores na aula de práticas laboratoriais sugerindo propostas diferenciadas e a capacitação destes, para saber organizar experiências.

As aulas de laboratório podem ajudar a acabar com a imensa barreira que tem entre o aluno e o professor trazendo uma aproximação entre eles e aumentar o gosto em aprender e entender as matérias aplicadas em sala de aula, deixando de lado um pouco da monotomia. A matéria de ciências passaria a não ser tão odiada pelos alunos por muitas vezes terem que imaginar o não concreto (Carey et al., 1989).

No dizer de Gioppo e colaboradores (1998), algumas Universidade, são precárias e inadequadas que resultarão em aulas de baixa qualidade, utilizando como exemplo, boas partes dos estudantes são incentivados a utilizar como modo de aprendizados para seus futuros alunos, o ensino através de demonstrações laboratoriais, no entanto são impedidos de fazer suas monografias de bacharelado com pesquisas laboratoriais/educacionais, ou os universitários estão preparado a atuar em áreas laboratoriais e se deparam como atuar no ensino como professores, sendo uma válvula de escape até surgir um emprego almejado, causando uma baixa na qualidade do ensino docente.

Segundo Maradino (2003), a inserção de aulas pratica laboratoriais de ensino nas áreas de ciências deveria trabalhar primeiramente com a capacitação e formação dos professores nas disciplinas especificas em ter conhecimentos científicos e educacionais.

O objetivo desde trabalho foi de analisar o perfil do professores de Ciências, Biologia, Física e Química e suas aulas práticas em laboratórios ou em outros espaços nas escolas de ensino fundamental e médio do ensino particular e público na cidade de Monte Carmelo/MG-Brasil.

2 | DESENVOLVIMENTO

A pesquisa foi realizada em escolas públicas (estaduais e municipais) e escolas particulares de Monte Carmelo/MG.

Os dados foram obtidos durante os dias da semana, de acordo com o funcionamento das escolas, através da aplicação de questionários com questões abertas e fechadas

para professores das disciplinas Ciências, Biologia, Física e Química, e alunos do 9º ano do ensino fundamental e ao 1º, 2º e 3º ano do ensino médio.

De acordo com os resultados dos questionários, podemos traçar um perfil dos professores que trabalham as disciplinas: Ciências, Biologia, Física e Química (Figura 01). Quase a totalidade, 16 (94%) possui nível superior completo (Tabela 01).

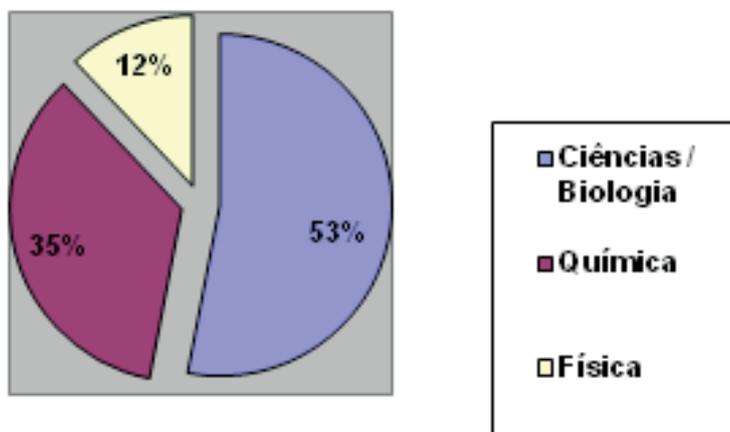


Figura 01 – Relação de professores entrevistados/disciplina.

Variável	Quantidade	
	n	%
Ensino Superior		
Completo	16	94,1
Não Completo	01	05,9
<i>Total</i>	<i>17</i>	<i>100</i>
Sexo		
Masculino	07	41,2
Feminino	10	58,8
<i>Total</i>	<i>17</i>	<i>100</i>
Estabilidade		
Concursado	09	52,9
Designado/Contratado	08	47,1
<i>Total</i>	<i>17</i>	<i>100</i>

Tabela 1. Perfil dos professores entrevistados

Destes 04 (25%) possuem formação diferente do que ministram aula (Tabela 02). A maioria dos professores é do sexo feminino (59%) e a faixa etária predominante foi entre 30 a 39 anos (41%) (Figura 02). Com relação à atuação profissional 12 (70%) professores lecionam a mais de 10 anos, a mesma porcentagem foi verificada para professores que trabalham em até duas Escolas. Quanto à estabilidade,

aproximadamente 53% deles são concursados.

Disciplina Ministrada	Formação	Quantidade	
		n	%
Ciências e/ou Biologia	Licenciatura em Ciências Biológicas	04	23,5
	Licenciatura Plena em Ciências Biológicas	01	05,9
	Licenciatura Plena e Bacharelado em Ciências Biológicas	01	05,9
	Licenciatura em Matemática	02	11,7
	Bacharelado em Administração	01	05,9
Química	Licenciatura em Química	04	23,5
	Licenciatura Plena e Bacharelado em Química	01	05,9
	Bacharelado em Farmácia	01	05,9
Física	Licenciatura em Física	01	05,9
	Ensino Médio	01	05,9
Total		17	100

Tabela 2. Relação da disciplina ministrada e sua formação

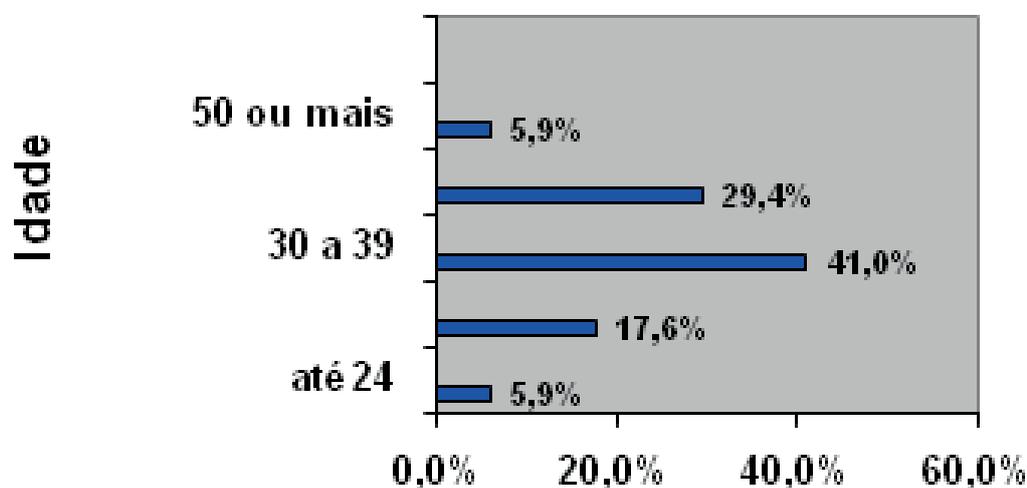


Figura 2. Porcentagem de professores em relação à idade

Em relação à pós-graduação, observou-se que cerca de 65% dos entrevistados possuem algum curso, sendo a maioria (64%) limitada ao nível especialização *lato sensu* (Tabela 03).

Pós-Graduação	Total	
	n	%

Aperfeiçoamento	01	
Especialização	07	
Mestrado	02	
Doutorado	01	
<i>Não fez</i>	06	
Total	17	100,0

Tabela 3. Tipo de pós-graduação realizada pelos professores

Sobre cursos de formação continuada 11 (65%) professores informaram que já participaram, dentre os cursos citados, 07 foram voltados para atualização de aulas práticas (Tabela 04).

Cursos de formação continuada	Total	
	nº	%
Pró-ciências	02	12
Capacitação em Química	03	18
Capacitação da rede Pitágoras	02	12
Escolas inclusivas	01	6
Pró-médio	01	6
Pró-gestão	01	6
PEAS	01	6
<i>Não fez</i>	06	34
Total	17	100,0

Tabela 4. Tipo de formação continuada realizada pelos professores

Quando questionados sobre o aproveitamento desses cursos, 100% relaram que os cursos foram bons, mas somente 55% dos entrevistados disseram que as informações foram úteis. A mesma porcentagem foi constatada quando perguntados se houve formação acadêmica suficiente para trabalhar aulas práticas. Relataram que na graduação eles não tinham incentivos em preparar, planejar e executar aulas práticas, além de não possuir laboratórios apropriados, essas foram às respostas mais citadas. Cerca de 40% dos professores que lecionam disciplinas que demandam aulas práticas disseram não estar preparados para realizar. Segundo Marandino (2002), o uso do laboratório de ciências é de muita importância, pois as disciplinas práticas são capazes de facilitar a compreensão e entender algumas formas abstratas no mundo da física, biologia e química.

Outro fator relevante encontrado nos questionários, que provavelmente influencia

no desenvolvimento de aulas práticas, foi à quantidade de aulas dadas por semana, cerca de 60% dos professores ministram mais de 30 aulas por semana e quase 50% destes, ministram mais de 40 aulas por semana. Somente 29% dos professores trabalham em uma única Escola, 23% dos professores trabalhando com menos de 20 aulas semanais. Esse número excessivo de aulas impede uma boa elaboração e planejamento de aulas práticas.

O planejamento das atividades práticas deve ser acompanhado por reflexões pedagógicas, como também sobre possíveis riscos reais ou potenciais, a integridade física dos estudantes, destas práticas (Brasil, 1998). O roteiro de aula prática, todas as instruções devem ser explícitas e muito precisas, dessa maneira, cada grupo de alunos consegue trabalhar seguindo seu próprio ritmo. Segundo Capeletto (1992), os roteiros devem-se intercalar a seqüência de ações e observações com questões para discussão, de modo que os alunos registrem suas observações e conclusões à medida que a atividade se desenvolve.

Por fim, os professores avaliaram o seu desempenho quanto às suas aulas práticas, e mesmo com todas as dificuldades relatadas, houve uma nota entre boa a ótima em cerca de 80% dos questionários. Essa mesma pergunta foi pesquisada nos questionário dos alunos e a mesma nota ficou com cerca de 30%. Além disso, 63% dos alunos disseram que nunca foram ao laboratório da Escola. A diferença de opinião entre professores e alunos, pode ser explicada pela falta de preparo da maioria dos professores, constatada pela titulação e cursos de capacitação. Essa dificuldade foi relatada por dois professores ao final do questionário.

3 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Constatamos que é fundamental que os professores da rede pública e particular, capacitem-se por meio de formação continuada e posteriormente em programas de Mestrado e Doutorado Educacional. Além disso, é indispensável que os mesmos, disponibilizem um maior tempo para estudo, preparação, elaboração e investigação de novas abordagens de técnicas de ensino. Programas de incentivos à valorização do professor deveriam ser mais efetivos, para em contrapartida, o professor cada vez mais buscar atividades de qualidades.

REFERÊNCIAS

ARRUDA, S. M.; LABURÚ, C. E. Considerações sobre a função do experimento no ensino de Ciências. In: NARDI, R. (Org.). **Questões atuais no ensino de Ciências**. São Paulo: Escrituras, 53-60, 1998.

BARRETO, F. B. Atividades Práticas na 8ª série do Ensino Fundamental: Luz numa abordagem regionalizada. **Dissertação (Mestrado em Educação)**. Faculdade de Educação-Unicamp, Campinas, 2001.

- BORGES, T. “Novos rumos para o laboratório escolar de ciências”. **Cad.Bras.Ens.Fís**, v.19, n. 3, p.291-313, 2002.
- BRASIL, Secretaria da Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ciências Naturais**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- CAPELETTO, A. **Biologia e Educação ambiental**: Roteiros de trabalho. São Paulo: Editora Ática, 224 pp, 1992.
- CAREY, S. et al. An experiment is when you try it and see if works. *International Journal of Science education*, v. 11, n.5, p.514-529, 1989.
- CARRAHER, T. N. **Ensino de ciências e desenvolvimento cognitivo**. Coletânea do II Encontro “Perspectivas do Ensino de Biologia”. São Paulo, FEUSP, p. 107-123, 1986.
- FRACALANZA, H. et al. *O Ensino de Ciências no 1º grau*. São Paulo: Atual, 1986.
- GIOPPO, C.; SCHEFFER, E. W. O.; Neves M.C. O ensino experimental na escola. **Educar**, v.14, n. 1, p.39-57, 1998.
- GOUVÊA, G; LEAL, C. M. Uma visão comparada do ensino em ciências, tecnologia e sociedade na escola e em um museu de ciências. **Ciencias e Educação**, v.7, n.1, p.67-84, 2001.
- GUNSTONE, R. Reconstructing theory from practical work. In: WOOLNOUGH, B. (ed.) **Practical Science**. Milton Keynes: Open University Press, p.67-77, 1991.
- HARRES, J. B. S *et. al* (Org.) **Laboratório de Ensino: inovação curricular na formação de professores de ciências**. Santo André (SP): ESETec Editores Associados, 2005.
- LIMA, M. E. C. C.; Júnior, O. G. A.; BRAGA, S. A. M. **Aprender ciências – um mundo de materiais**. Belo Horizonte: Ed. UFMG. 1999.
- MARANDINO, M.A. “Prática de ensino nas licenciaturas e a pesquisa em ensino de ciências: questões atuais”. **Cad.Bras.Ens.Fís.**, v.20, n. 2, p.168-193, 2003.
- MILLAR, R. **Desarrollo y evaluación de actividades prácticas para la enseñanza de las ciencias**. In Mardones, H. C. How to improve science education in Chile: International perspectives on national challenges. Santiago, Chile: Ediciones Universidad Catolica Silva Henriques. p.183-197, 2010.
- MORAES, R. O significado da experimentação numa abordagem construtivista: O caso do ensino de ciências. In: Borges, R. M. R. & Moraes, R. (Org.) **Educação em Ciências nas séries iniciais**. Porto Alegre: Sagra Luzzato. p.29-45, 1998.
- POSSOBOM, C. C. F.; OKADA, F. K.; DINIZ, R. E. S. Atividades práticas de laboratório no ensino de biologia e ciências: relato de uma experiência. In: Garcia, W. G. & Guedes, A. M. (Orgs.). **Núcleos de ensino**. São Paulo: Unesp, Pró-Reitoria de Graduação, p.113-123, 2003.

DO CAIPIRA AO COWBOY: AS IDENTIDADES DO HOMEM DO CAMPO NAS PROPAGANDAS PUBLICITÁRIAS

Bruno Silva de Oliveira

Instituto Federal de Educação, Ciência e
Tecnologia Goiano, IF Goiano
Iporá- Goiás
Universidade Federal de Uberlândia, UFU
Uberlândia – Minas Gerais

Ítalo Rafael de Castro

Instituto Federal de Educação, Ciência e
Tecnologia Goiano, IF Goiano
Iporá- Goiás

Rosemeire de Souza Pinheiro Taveira Silva

Instituto Federal de Educação, Ciência e
Tecnologia Goiano, IF Goiano
Iporá- Goiás
Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita
Filho”, UNESP
Araraquara-São Paulo

RESUMO: Nos últimos anos, setores ligados à área das agrárias têm ganhado destaque na economia, na sociedade e, principalmente, na ciência. Eles não lembram mais o estereótipo da área que vigorava desde o início do século XX. Porém tal transformação não se reflete em alguns textos midiáticos, como filmes, novelas e propagandas. Este fato tem gerado uma crise de identidade no homem do campo, visto que ele não se identifica com aquela imagem representada e não vê algum texto que retrata como ele se vê. Mas será que isso

ocorre mesmo? Tendo este questionamento em mente, este projeto visa discutir como os textos publicitários retratam o homem do campo, como são construídas a(s) identidade(s) desse último. Visando concretizar este intento, utilizamos como teóricos Gregolin (2007), Orlandi (2010), Bauman (2005) e Silva (2012).

PALAVRAS-CHAVE: Identidade; Homem do campo; Propaganda publicitária.

ABSTRACT: In the last years, sectors related to the agrarian area have gained prominence in the economy, in society and mainly in science. They no longer remember the stereotype of the area that had been in place since the beginning of the twentieth century. But this transformation is not reflected in some media texts, such as movies, novels and advertisements. This fact has generated an identity crisis in the man of the field, since he does not identify with that represented image and does not see some text that portrays how he sees himself. But does this really happen? With this questioning in mind, this project aims to discuss how advertising texts portray the man from the field, how the identity(s) of the latter is constructed. In order to concretize this attempt, we use as theorists Gregolin (2007), Orlandi (2010), Bauman (2005) and Silva (2012).

KEYWORDS: Identity; Man of the field; Advertising advertising.

1 | INTRODUÇÃO

No mundo líquido contemporâneo, o modo com o indivíduo se enxerga e como ele vê os outros e os grupos aos quais esses pertencem é fragmentado e disperso. O homem está a “comparar, fazer escolhas, fazê-las repetidamente, reconsiderar escolhas já feitas em outras ocasiões, tentar conciliar demandas contraditórias e frequentemente incompatíveis” (BAUMAN, 2005, p. 17). Assim, o homem tem que sempre se (re)adaptar às novas realidades e situações que a vida contemporânea apresenta.

Isso tem ocasionado problemas identitários aos homens, que não conseguem mais dizer o que realmente são, pois estão em constante transformação, ajustando-se as novas necessidades e demandas dos diversos setores e eixos da sociedade. Algumas identidades são escolhidas pelos próprios indivíduos, enquanto que outras, em sua maioria, lhe são imputadas. Essas, geralmente, são concebidas por meio de idealizações ou estereótipos.

Ao refletirmos sobre o homem do campo, essa situação se torna explícita, pois esse pode ser aquele que trabalha, vive ou pesquisa temas relacionados à área das Ciências Agrárias. As pessoas localizadas em grandes centros urbanos concebem-no de forma estereotipada, atribuindo-lhe diversas identidades tais como de “matuto”, “caipira”, “cowboy”, “supersticioso”, entre outras.

Nas últimas décadas, setores relacionados ao campo têm passado por diversas transformações, visto que, atualmente, gozam de destaque no mercado econômico brasileiro e nas pesquisas técnico-científicas realizadas em Universidades e Institutos. Apesar do crescente espaço que essa área tem conquistado ultimamente na economia e nas ciências, será que tem ocorrido mudanças no modo como a sociedade e o próprio homem do campo enxergam o elemento humano que compõe esse setor?

Grande parte do *bullying* praticado contra o homem do campo é cometido por pessoas que já têm uma determinada visão, geralmente estereotipada, desse arquétipo. Sendo esta construída, principalmente, pela mídia televisiva, por meio de suas novelas e propagandas publicitárias. Imputando às pessoas que vivem no campo uma identidade estereotipada, construída por pessoas que não conhecem a realidade em que esses vivem. A visão dessas pessoas é oriunda de um perfil socioeconômico criado no início do século XX, que coloca a zona rural como um local “sem cultura” e sem desenvolvimento, habitado por matutos sem conhecimento técnico e humanístico.

Esse perfil tem mudado desde meado do final do século XX, as pessoas que moram no campo passaram a ter acesso a internet, a bens de serviço e de consumo, viajam e estudam, o que causou uma revolução nesse espaço. Essa transformação fez com que os setores ligados às Ciências Agrárias dominassem a economia brasileira, não podendo o homem do campo ser mais visto como inculto e desinformado. O que suscita a dúvida: será que tal transformação tem causado uma crise identitária no setor, pois eles não se enxergam mais da forma com que a mídia os retrata?

Essa dissonância entre o que se é e como se é representado tem causado problemas relacionados à identidade do homem do campo. Assim discutir a identidade deste se torna relevante, pois pensar a identidade só se torna algo plausível e interessante a partir do momento em que essa está em crise, que não há mais certeza do que se é, quando algo aparentemente era fixo e estanque é deslocado para uma zona de incertezas e dúvidas. Logo, este texto visa refletir sobre a(s) identidade(s) do homem do campo, será que ainda o enxergamos como uma pessoa que só usam camisa xadrez, calça jeans justa, cinto ornado com uma enorme fivela, chapéu e botina? E ainda será que esta visão é única e generalizante? E que essa identidade, a qual lhes foi imputada, ainda perdura?

Analisar as identidades produzidas pela mídia, mais especificamente o texto publicitário, se torna relevante, pois essa última cria pontes entre a realidade e o leitor/consumidor, mas tendo ciência de que os textos que a mídia oferece não são a realidade, “mas uma construção que permite ao leitor produzir formas simbólicas de representação da sua relação com a realidade concreta” (GREGOLIN, 2007, p. 16).

E concluímos afirmando que pensar as identidades se torna relevante, pois refletir sobre o que se é e como se é visto não limita o homem, pelo contrário, proporciona que este se entenda melhor e ao outro, podendo este se (re)construir.

2 | NOÇÃO DE IDENTIDADE

Em 2013, durante as finais do *Super Bowl* americano, a montadora de carros Ram lançou uma icônica propaganda publicitária, a qual tinha como protagonista o homem do campo. Tal vídeo rapidamente se tornou um viral na internet e nas redes sociais, tendo como principal referência a expressão “#ProudFarmer”, ao utilizar essa as pessoas demonstravam o orgulho de ser do campo, se identificando com os personagens ali apresentados, observamos que é um comercial simples, sem grandes recursos tecnológicos; ele mostra o homem do campo em atividades do dia-a-dia e repete o seguinte enunciado inúmeras vezes “*So God made a Farmer*” (podendo ser traduzido como “Então Deus fez o fazendeiro”). O mais interessante na propaganda não é ela em si, mas a repercussão que a mesma causou e o impacto positivo no emocional do homem do campo.

Ao ser questionado sobre sua identidade para que fosse inserido na cerimônia de titulação de doutor *honoris causa* o hino de seu país, o sociólogo Zygmund Bauman, de nacionalidade polonesa, mas que foi exilado de seu país por seu pensamento comunista e origem judia, sendo obrigado a abandonar sua cidadania polonesa, inicia a problematização da identidade na modernidade e explica o que o levava a escolher o hino europeu para a cerimônia, ao invés do britânico, nação que o recebera após seu expurgo, e o polonês, país do qual fora expurgado. A partir dessa situação o autor destrincha os significados e a história da mesma no livro *Identidade* (2005), livro esse

que norteia a concepção de identidade desenvolvida neste texto. Segundo Bauman (2005), a identidade é um tema de graves preocupações e agitadas controvérsias, e isto faz com que quem a procura tenha a tarefa de “alcançar o impossível”.

Ele também conceitua as comunidades como as entidades que definem as identidades a qual são fundidas por ideias. Como se fossem clubes ou associações voluntárias, que permitem a pessoa ingressar ou se desassociar à vontade, e cujos formato, atributo e procedimento estão constantemente abertos à deliberação e renegociação de seus membros.

O pertencimento e a identidade não estão sempre intimamente associados e podem tornar-se outros durante toda a vida, sendo bastante negociáveis e revogáveis, e as decisões que o próprio indivíduo toma, os caminhos que percorrem e a maneira como age são fatores cruciais tanto para o pertencer quanto para a identidade. Em outras palavras, a ideia de ter uma identidade não vai ocorrer às pessoas enquanto o pertencimento continuar sendo o seu destino, uma condição sem alternativa.

Em qualquer lugar pode-se estar, algumas vezes ligeiramente, outras ostensivamente; porém, sempre estará ao menos um pouco “deslocado”. Todos passamos por mais de uma comunidade de ideias e princípios, sendo raramente evitada tal translocação, ou seja, poucos são expostos a apenas uma comunidade de ideias e princípios de cada vez. Estar total ou parcialmente deslocado em toda parte - não estar totalmente em lugar algum - pode ser uma experiência perturbadora. Sempre há alguma coisa a explicar, desculpar, esconder ou, pelo contrário, corajosamente ostentar, negociar, oferecer e barganhar.

Estamos sempre definindo nossas próprias identidades, contudo as pessoas em nossa volta sempre estarão nos imputando alguma identidade, a partir das identidades que assume e as que nega para si. Por isso, é preciso estar sempre atento para defender as primeiras em relação as últimas. Todavia, estar alerta em nosso tempo líquido-moderno em que o indivíduo é um ser livremente flutuante, desimpedido, causa a profícua ideia de que “estar fixo” é algo cada vez mais malvisto.

Bauman (2005) também relaciona a identidade a um quebra-cabeças, o qual a diferença está apenas no fato de que o quebra-cabeças vem com o número de peças definidos e com a imagem final para auxílio do montador para que ao colocar cada peça perceba se está no caminho certo, em direção a um caminho previamente conhecido, e verificar o que resta a ser feito para alcançá-lo. Enquanto as peças da nossa identidade são adquiridas conforme cada experiência vivida, sendo assim, o presente não compromete o futuro, e não há nada nele que nos permita adivinhar, muito menos visualizar, a forma das coisas que estão por vir.

A identidade é um conceito altamente contestado. Sempre que se ouvir essa palavra, podemos estar certo de que está havendo uma batalha, pois sempre há um indivíduo contra o ataque de um grupo, um grupo menor e mais fraco (e por isso ameaçado) contra uma totalidade maior e dotada de mais recursos (e por isso ameaçadora).

Bauman (2005) conclui que todas as considerações confirmam a sua suspeita de que diferentes significados relacionados ao uso da palavra identidade contribuem para danificar e ruir as bases do pensamento universalista. A ambivalência que a maioria de nós experimenta a maior parte do tempo ao tentarmos responder à questão da nossa identidade é genuína. Não há receita infalível para resolver os problemas a que essa confusão nos conduz, e não há consertos rápidos nem formas de risco para lidar com tudo isso.

Já Bittencourt (2006), nos dá uma ideia acerca da construção de identidades. Tem-se uma extensão de fundamentos que permitem compreender e correlacionar à formação pessoal, intelectual e social dos seres humanos, no qual se encontra um caráter mais abrangente do que se pode notar em um primeiro contato, que implica dúvidas e questionamentos criando vínculo de aceitação/adoção ou rejeição de identidades características do mundo atual, em que desrespeita raça, religião, sexualidade, classe, etc. Esses podem delimitar instintos favoráveis ou desfavoráveis acerca do diferente, tais como incluir ou excluir, nós e eles, normais ou anormais, dentre outros julgamentos.

A construção de identidade está sujeita a uma mudança contínua, uma vez que, a história e a cultura advinda do decorrer da vida do indivíduo está compreendida em uma transição temporal, ou seja, o tempo em vigência pode interferir no âmbito da vida de cada um, por isso que em termos de construção não se deve pensar de forma obsoleta. Essas mudanças podem ser aceitas pela pessoa ou rejeitadas, mostrando resistência aos seus princípios.

A dialética aqui apresentada é exposta incessantemente a críticas no meio social, elevando assim a vontade de se refugiar no imaginário próprio de cada um. A identidade literária deve ter um elo conjunto à identidade cultural, essa mistura tem traços que explica a necessidade do refúgio, tais como a sensação de poder, opressão e violência que são evidenciados no processo de construção, e que de certa forma não dão espaço para incluir ideologias antagônicas e de concepção menos dominante.

3 | AS IDENTIDADES DO HOMEM DO CAMPO

As identidades vivem um paradoxo, pois uma de suas características é a de perpetuar raízes e costumes com o decorrer dos anos, como também a de ser afetado pelos mesmos, ou seja, ele resgata uma memória ao passo que se reformula, se adaptando ao meio. Um clássico exemplo deste paradoxo são as identidades ligadas ao homem do campo, que enquanto revivem uma tradição histórico-social são afetadas pelo êxodo rural, pela utilização dos avanços tecnológicos, aderindo a novos costumes.

O “caipira”, o “roceiro”, o “pião” e/ou o “matuto” são todos conhecidos por viverem no campo, por terem suas raízes fincadas neste espaço. Porém, se um indivíduo nunca teve convívio com a vida na zona rural, ao certo não saberá diferenciar tais indivíduos,

enquanto que para os que têm um contato constante as diferenças são perceptíveis e significativas.

O “cowboy” e o “peão” podem parecer idênticos, porém o que os diferencia são suas atuações enquanto profissionais. O “peão” é conhecido por montar em animais como bois, cavalos e touros; o mesmo se veste como os “cowboys” (calça apertada, camisa xadrez, cinto com fivela personalizada, chapéu, bota ou botina). Esses últimos possuem o estilo country, na maioria das vezes, não trabalham com a produção e nem com a montaria, mas têm conhecimento da vida rural em geral, muita das vezes de forma idealizada. Os “cowboys” apreciam músicas ligadas ao gênero sertanejo e a moda de viola, gostam de rodeios, entre outras atividades relacionadas a esse estilo de vida.

O “abeia” é parecido com os “cowboys” e “peões”. Ele é caracterizado por “tentar” ser igual aos “peões” e “cowboys”, ou seja, eles se vestem igual para se enturmar, estar na moda, paquerar (pois, muitas mulheres gostam de homens com estilo country) e ir às festas. Porém, os mesmos não sabem desempenhar as atividades relacionadas à vida no campo e ao meio rural.

Entendemos por “caipira”, o sujeito que, além de não possuir amplo conhecimento científico em diversas áreas, ele tem a cultura do meio rural arraigada, aprecia as diversas atividades relacionadas a área e que conflui no dia-a-dia dele. Veste-se com roupas surradas, possui um dialeto estigmatizado, o qual é recorrente no campo, e possui como hábito alimentar o arroz com feijão e/ou a galinhada, entre outros.

O “roceiro” é similar ao caipira, porém esse trabalha e mora na zona rural, mas possui influência dos hábitos e acessórios da modernidade. Entretanto, seus costumes e valores culturais prevalecem. Já o “pião” é como o “roceiro”, contudo ele trabalha e toma conta de todos os lugares da fazenda, ele não é dono de sua própria terra, o que não significa que as outras identidades apresentadas também possuam propriedade, mas que essa classe tem como característica o *déficit* monetário. E o indivíduo que vive no campo e cuja personalidade revela rusticidade de espírito, falta de traquejo social é chamado de “matuto”.

Com o desenvolvimento urbano, o homem do campo foi ficando obsoleto, assim automaticamente foi criando uma visão estigmatizada das identidades do mesmo, relacionadas à carência de desenvolvimento tecnológico comum no início do século XX e a estereótipos como o Jeca Tatu, de Monteiro Lobato, que foi consagrado em nossa memória por Mazzaropi.

Visando romper com essa ideia, o homem do campo passa a valer-se das mídias sociais e eletrônicas. Os moradores rurais aderiram a essas para não continuarem a serem vistos como “atrasados”, ou seja, a falta de vínculo entre o homem do campo e as tecnologias traz a imagem de atrasado e um sentimento de decadência social em relação a população urbana para o homem do campo. Assim, essa se tornou um instrumento para divulgar inovações do meio rural.

Porém, algumas mídias ainda visam perpetuar um estereótipo. Em uma

propaganda publicitária vinculada em emissoras de televisão e na internet pela operadora de telefone móvel Vivo, é apresentada ao telespectador a vida de um caipira, da forma como é vista pela sociedade urbana. Na propaganda, o garoto propaganda da operadora faz o papel de um viajante; ele para em uma fazenda e pede um copo de água ao dono da casa, pois o seu estoque havia acabado. Ao ser servido, ele explica para o caipira que parou, pois estava verificando o GPS no seu celular que o local de destino ainda estava distante. O fazendeiro fica impressionado com a utilidade e a modernidade do aparelho celular do rapaz e confessa que na fazenda não pega sinal de internet no seu próprio celular. Esse então pergunta ao homem o que ele faz sem internet nos dias de hoje, e, ao fundo, a esposa do caipira o grita de dentro da casa, chamando-o, pois seu filho estava nascendo. Imediatamente, ele e seus outros cinco filhos correm para ajudar a mãe.

Na propaganda, o caipira não possui internet e outros meios tecnológicos voltados para o entretenimento, assim ele possui uma grande quantidade de filhos. Conforme Santana et. al (2005), “a notícia transmitida pela mídia transforma as pessoas, muda a forma de elas perceberem e absorverem as informações assim como interferem na forma de se ver e entender o mundo real.” (p. 178). Neste caso, conduz ao espectador uma imagem errônea e/ou capciosa do homem do campo, pois esse ocupa e dedica-se a maior parte de seu tempo aos trabalhos da fazenda em geral e que a única forma de entretenimento do homem do campo, segundo a propaganda, seria o sexo.

Em outra propaganda, só que vinculada à franquia de postos de combustível Ipiranga, um francês para sua van e pede informações a um caipira. Esse está vestindo roupas surradas e sentado em uma cadeira. O local é simples e com quietude, típico de cidades do interior. O caipira responde todas as perguntas feitas pelo francês dizendo apenas “no posto Ipiranga”. Ao se despedir o francês diz “*merci beaucoup*”, que em português significa “muito obrigado”, e segue a viagem. O caipira, sem conhecimento da língua francesa, interpreta a frase como um insulto e diz “bocú é ocê”.

Nessa propaganda, há um reforço do estereótipo do homem do campo, mais especificamente do caipira, retratando-o como um ser ignorante e com pouca bagagem cultural, pois esse possui um vocabulário limitado e pouco conhecimento tanto para responder com variedade as perguntas feitas pelo francês como para compreender o que o mesmo fala ao agradecer. Sendo esse último fato, o que gera o humor na propaganda, pois a falta de conhecimento da língua francesa faz com que esse entenda as palavras ditas pelo francês de forma “abrasileirada” e literal, entendendo que esse o estava ofendendo.

Em outro comercial da mesma empresa de postos de combustíveis, acontece algo semelhante. Um caminhoneiro encosta seu caminhão e pede informações ao mesmo caipira da propaganda anterior. Sua resposta ainda é a mesma para todas as perguntas “lá no posto Ipiranga”. Até que o caminhoneiro pergunta “Por aqui vocês fazem tudo no posto Ipiranga?”, então o caipira responde “Rapaz, isso daí eu não sei não, melhor você perguntar lá no posto Ipiranga”. Acerca da identidade do homem do

campo nessas propagandas, entendemos que o mesmo não possui conhecimento em diversas áreas. Deduzimos também que o mesmo não tem muitas atividades trabalhistas e o que o coloca na posição de desocupado, pois esse está sentado enquanto as outras personagens estão trabalhando. Tal identidade imposta confere ao comercial uma temática de comédia, porém não impõe uma regra para a identidade do homem do campo, ou seja, não necessariamente todos os moradores rurais ou do interior são como é apresentado pelas propagandas.

Ambas as propagandas, ao aspirarem apresentar quão amplo é o fornecimento e a disponibilidade de serviços e produtos da empresa, despropositadamente, despreza o homem do campo, apresentando-o como um indivíduo desinformado e inculto. Em geral, a maior parte das identidades impostas pela mídia sobre o homem do campo são errôneas e estigmatizadas, pois várias pessoas que aderem a vida no campo possuem amplo conhecimento (científico e empírico), não diferindo de pessoas que vivem em grandes zonas urbanas.

Continuando a aplicar as reflexões elencadas anteriormente acerca de identidade nas propagandas publicitárias as quais se tem o homem do campo como personagens ou público alvo. A empresa de antenas parabólicas e receptores *Century* apresentou em um comercial publicitário em que o homem do campo é apresentado com a identidade caipira em transição para a modernidade da vida no campo.

Na propaganda da empresa de antenas parabólicas e receptores selecionada para análise, o ator Lima Duarte personifica um homem do campo diferente da propaganda anterior, na qual ele vestia roupa xadrez e utilizava a linguagem popular na zona rural; nessa a personagem está vestida como um coronel e utilizando um tom de voz característico do mesmo. A personagem conta em cena que todos moradores rurais da proximidade estão a par das novidades urbanas, assim como todos são também informados sobre os novos acontecimentos devido à televisão estar os informando sobre o que acontece pelo mundo distante do campo, além de fornecer diversão de qualidade.

A identidade predominante do homem do campo, nessa publicidade, é a do caipira, porém essa é assim imposta apenas pela personagem utilizar o dialeto caipira, se mostrar muito preso as suas culturas e aos indivíduos aos quais ele se refere no seu discurso. No entanto, essa passou por mudanças no vestuário, apresentando agora a identidade de cowboy, que está relacionada ao estilo country. Esta diferença aponta a mudança em que está se passando o homem do campo, ou seja, ele acaba de ser visto como o “sujo” e “desinformado” – em que sua imagem é desprezada e estigmatizada - para mostrar-se agora aparentemente mais “bem visto” ou formal. Reafirmando o que Bauman (2005) expõe, que o indivíduo é um ser livremente flutuante, desimpedido e que “estar fixo” é algo cada vez mais malvisto, pois observamos que na propaganda, a personagem do homem do campo pode ser tanto o caipira, em virtude do seu modo de falar, como *cowboy*, pelo modo como se veste, podendo variar a sua identidade de acordo com a necessidade do indivíduo.

Em uma propaganda publicitária da empresa do setor de crédito, Mastercard, um homem faz compras em um posto de combustível e, para sua conveniência, realizando o pagamento com o cartão de débito e crédito. Após seguir viagem e parar mais a frente se alimenta e colhe frutos em uma árvore na zona rural, “no meio do nada”; enquanto isso proprietário do terreno está escorado sobre a porteira de acesso à fazenda. Ao sair com os frutos, o fazendeiro o chama e faz um sinal com a mão informando que ele deve pagar. Ele procura dinheiro nos bolsos e só acha o cartão, o proprietário, então, mostra a máquina de recebimento de compras por cartão. O homem fica espantado com o ocorrido e efetua o pagamento.

No final do comercial surge a frase “Os cartões de crédito e débito Mastercard são aceitos em todo o Brasil, inclusive onde você menos espera”, o que leva ao telespectador a ideia de que na atualidade a tecnologia já está presente no meio rural, desmistificando a rusticidade e a falta de interesse do “caipira” a se adaptar à modernização urbana, conforme apresentado em outras propagandas televisivas. Algumas das recentes publicidades envolvendo o homem do campo desviam a direção da identidade caipira direcionando-a para uma imagem do produtor rural, mostrando sua importância na sociedade contemporânea para a produção de alimentos, combustível, tecidos e etc.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com o avanço tecnológico as pessoas são incentivadas através da mídia a comprar ou usufruir de serviços e produtos, atingindo todas as classes sociais e meios tais como urbano e rural. A mídia estabelece personalidades que influenciam e empregam novas características a determinadas identidades, essas condizem ou não com a realidade. A mesma introduziu o homem do campo em algumas publicidades a uma identidade errônea e estigmatizada, nela esse é visto como uma pessoa absente de conhecimento científico e destituído de avanços tecnológicos, porém esta imagem não representa a pluralidade campestre, ou seja, em sua maioria a população rural não está inserida no padrão estabelecido pela mídia.

A mídia induz e incentiva as pessoas a comprar ou usufruir de serviços e produtos, atingindo todas as classes sociais e meios tais como urbano e rural. Com os avanços da tecnologia, essa se adapta para caminhar junto às novidades, estabelece novas personalidades que influenciam e empregam características a determinadas identidades, essas condizem ou não com a realidade. A maioria das propagandas publicitárias apresentam o homem do campo em seus comerciais de forma estigmatizada, imputando-lhe uma identidade errônea e alienada da realidade, nela esse é visto como uma pessoa absente de conhecimento científico e destituído de avanços tecnológicos, porém novas mediações representam esses de forma contrária à última, mostrando-o mais como cowboy ao invés de caipira, (re)afirmando que a população rural não está inserida corretamente no padrão identitário estabelecido pela

mídia.

Com o desenvolvimento tecnológico de máquinas e implementos agrícolas na zona rural, o comércio que atende a área já disponibiliza comerciais que confirmam essa importância. Segundo Rocha et al. (2013), um fato que explica porque o desenvolvimento rural aconteceu é que a produção agrícola tecnológica foi alavancada para acompanhar o mercado, ou seja, a produção tem que se especializar e se organizar, porque não basta apenas produzir, mas também atender a demanda com produtos de qualidade. Mendes e Ichikawa (2010) afirmam que a identidade do pequeno produtor é desconstruída ao sofrer a ação da tecnologia, e que esses processos implicam exclusão, além de desqualificar e desvalorizar sua modalidade de trabalho.

REFERÊNCIAS

BAUMAN, Zygmunt. **Identidade**: entrevista a Benedetto Vecchi. Trad. Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

BITTENCOURT, Gilda Neves da Silva. Construção de Identidades. In.: JOBIM, José Luís, et al. (orgs.) **Lugares dos discursos literários e culturais** – o local, o regional, o nacional, o internacional, o planetário. Niterói: EdUFF, 2006. (p. 112 – 121).

GREGOLIN, Maria do Rosário Valencise. Análise do discurso: os sentidos e suas movências. In.: GREGOLIN, Maria do Rosário Valencise ... [et al.] (orgs.). **Análise do discurso**: entornos do sentido. Araraquara: UNESP, FCL, Laboratório Editorial; São Paulo: Cultura Acadêmica Editora, 2001. p. 9-34.

GREGOLIN, Maria do Rosário. Análise do discurso e mídia: a (re)produção de identidades. **Comunicação, mídia e consumo**. São Paulo. v.4 n 11. p. 11-25, novembro de 2007.

<<https://www.youtube.com/watch?v=BdGKcrAtP4o>>. Acessado 26 de abril de 2017 às 17:30hrs.

<https://www.youtube.com/watch?v=gC5xPj_EUtk>. Acessado 27 de julho de 2016 às 09:53hs.

<<https://www.youtube.com/watch?v=uNGu1g3IBgQ>>. Acessado 27 de julho de 2016 às 10:15hs.

<<https://www.youtube.com/watch?v=QoU4YtqvMJ0>>. Acessado 16 de maio de 2017 às 17:30hrs.

<<https://www.youtube.com/watch?v=YsCeZDh1JX8>>. Acessado 09 de fevereiro de 2016 às 16:12hs.

MENDES, L.; ICHIAKAWA, E. Y. O desenvolvimento tecnológico e o pequeno produtor rural: construção, desconstrução ou manutenção da sua identidade?. **Cadernos Ebape**. BR, v. 8, nº 1, artigo 10, Rio de Janeiro, 2010.

ORLANDI, Eni P.. **Análise do discurso**: princípios e procedimentos. 9ª ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2010.

SANTANA, Silvia Olga Knopfler; RENÓ, Denis Porto; PICHELLI, Katia Regina; RIGATTO, Sandra Cristiane; COSENTINO, Marcos. O homem do campo na mídia: um retrato da cobertura da mídia massiva e especializada sobre o homem que trabalha no campo. **Revista Científica de Educación y Desarrollo Social**, ano 1, vol. 1, Outubro/2005. p. 175-193.

ROCHA, R.S.; DANTAS, K.P.; SÁ, V.C. Desenvolvimento rural e seus desafios: um estudo dos trabalhos publicados nos anais do encontro da sociedade brasileira de sociologia, administração e

economia rural – SOBER 2013. **GEO Temas**, Pau dos Ferros, v.3, n.2, p.91- 103, 2013.

SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. 11^a ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

LINHA DO TEMPO COMO ESTRATÉGIA DE ENSINO EM CURSO DE GRADUAÇÃO TECNOLÓGICA

Aline Barbosa Teixeira Martins

Universidade de Fortaleza, Fortaleza - CE

Bárbara Karen Matos Magalhães Rodrigues

Universidade de Fortaleza, Fortaleza - CE

Mariza Araújo Marinho Maciel

Universidade de Fortaleza, Fortaleza - CE

Bruna Elaine Cabral Azevedo Ponte

Universidade de Fortaleza, Fortaleza - CE

RESUMO: Trata-se de um relato de experiência com objetivo de descrever a construção de uma linha do tempo acerca da história da Eletroterapia e da Estética no mundo como estratégia metodológica de ensino aprendizagem no Curso de Estética e Cosmética da Universidade de Fortaleza (UNIFOR). Foi realizada na turma do 2º semestre de 2017.2, na disciplina de recursos eletrotermoterapêuticos corporais, totalizando 45 alunos. Verificou-se que o uso da metodologia ativa facilitou o processo de ensino e aprendizagem, assim como desenvolveu o entusiasmo, a criatividade, senso crítico em construir a linha do tempo a cerca da história da eletroterapia e da estética. Conclui-se que a construção da linha do tempo foi uma importante ferramenta para a interação dos alunos em um tema que a priori seria meramente teórico e sacal. No entanto, com a estratégia utilizada, os alunos se envolveram, buscando desvendar o seu período cronológico na linha do tempo,

assim construir o seu cartaz da forma mais bonita e criativa possível.

PALAVRAS-CHAVE: Metodologias ativas. Ensino-aprendizagem. Linha do tempo.

1 | INTRODUÇÃO

O Curso de Estética e Cosmética da Universidade de Fortaleza é um curso de graduação tecnológica, lotado no Centro de Ciências da Saúde (CCS), sendo integralizado em um total de 6 módulos, ou seja, 3 anos de duração. Segundo o MEC (2001), as graduações tecnológicas foram criadas em 2001, a partir do Parecer do Conselho Nacional de Saúde, (CNE) nº 436/2 do Ministério da Saúde, em que regulamenta o exercício e funcionamento dos cursos superiores de tecnologia.

O curso superior de Tecnologia em Estética e Cosmética da Unifor surgiu em 2015 e com ele um desafio, formar profissionais da área da Estética, público que não está acostumado com a leitura e com pesquisa a abrir horizontes e encarar a sua graduação não só como uma formação técnica e prática, mas sim com ir além e ter capacidade crítica, reflexiva, inovadora em relação às áreas da Estética e Cosmetologia, assim como uma visão holística, humanística, empreendedora e tecnológica, ciente da

responsabilidade e compromisso para com a sociedade, estando especialmente atento às necessidades e desejos do seu público-alvo (PPC Estética e Cosmética, 2017).

Em 2001, com a aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação na área da saúde, baseadas na Resolução CNE/CES n. 04/2001 (BRASIL, 2001) uma grande discussão vem se formando e pesquisado sobre as inovações já existentes e as que ainda irão surgir. Brant (2005); Marins et al (2004) e Kotmasu (2003) afirmam a necessidade de mudança de paradigma, pautadas pelo ajuste do perfil do profissional de saúde, assim os processos de mudanças no modelo de formação sejam construídos baseados na prática concreta do trabalho em saúde e na reflexão crítica sobre esta prática.

De acordo com Marin et al (2010) no momento educacional atual estão sendo trabalhadas novas formas de ensino-aprendizagem e de organização curricular. Essa demanda ocorre na intenção de integrar teoria/prática, ensino/serviço, as disciplinas e as diferentes profissões da área da saúde, além de tentar elaborar a capacidade reflexiva a cerca de discussões reais e a criação de ações inéditas e criativas capazes de alterar a realidade social.

Azanha (2001) complementa que ainda observa-se no âmbito das tendências pedagógicas que regem o processo de ensino-aprendizagem, a influência do método tradicional de ensino, concentrado no professor e nos conteúdos, ainda é grandemente utilizado na rotina desses educadores da área da saúde. Acrescenta-se a existência do raciocínio tecnicista, que tenciona uma prática pedagógica mecânica, rígida moderada e dirigida pelo professor, além de minuciosamente planejada.

Esse pensamento acata vigorosamente a tecnologia em que o professor é um simples especialista na execução de manuais, o que corrobora com os princípios de cuidado fragmentado e superespecializado, tornando a formação profissional desarticulada do contexto social e político.

Então, para Freire (2006) a proposta da pedagogia da autonomia, surge em confronto ao autoritarismo do professor da escola tradicional, ainda hoje orienta reformas no sistema escolar. Essa corrente tem como princípio norteador a valorização do indivíduo como ser livre, ativo e social. Aprecia-se mais o processo de aquisição do saber do que o saber propriamente dito.

Assim, o uso de metodologias ativas vêm de acordo ao que preza Aranha (2006), em que esse tipo de ação, assim como o de educar é necessário três pilares: um agente, uma mensagem transmitida e o educando.

O estudo tem como objetivo descrever a construção de linha do tempo na construção da história da eletrotermoterapia e da estética como estratégia de ensino.

2 | METODOLOGIA

Tratou-se de um relato de experiência desenvolvido no curso de graduação

em Estética e Cosmética no ano de 2017. De acordo com Gil (2008) essa estratégia metodológica permite aos pesquisadores descrever suas vivências e práticas.

A amostra constou de 46 alunos regularmente matriculados no 2º semestre, na disciplina de Recursos eletrotermoterapêuticos corporais. Foram incluídos todos os alunos participantes da aula nos dias em que a atividade foram aplicadas. As atividades foram aplicadas nas turmas práticas, em dois dias, sendo 23 discentes em cada turma.

A estratégia foi denominada de “Linha do Tempo” por se tratar de uma atividade lúdica que envolvia a construção da linha do tempo de maneira cronológica através do uso de imagens e textos relacionados com a história da Eletroterapia desde a Era das Divindades até a Era dos Dias Atuais.

A dinâmica inicia-se através da separação do material por parte da docente, em que imprime o material composto por imagens, textos e os anos decorrentes de cada época.

Após, no dia da aula, são separadas 6 equipes, correspondendo cada equipe a uma Era, assim denominadas: Era das Divindades, Era da Eletricidade, Era das Correntes Farádicas, Era dos Tempos Modernos, Era dos Dias Atuais e a História da Estética. Em seguida, a professora solicita que os alunos formem equipes com uma média de 4 alunos em cada e que se juntem 2 equipes ao redor de uma maca. Assim foram formadas 3 macas, com 2 equipes em cada, totalizando 6 equipes. Após foi entregue uma folha de flipchart para cada equipe e duas eras para cada mesa. Esse material estava embaralhado, e os discentes deveriam decifrar de acordo com as imagens, textos e anos a ordem cronológica para a construção das Eras. Para completar a atividade lúdica foram também entregues os materiais acessórios para cada equipe, como tesouras, cola e canetinhas.

Em um terceiro momento, os alunos após decifrar a qual Era pertenciam, deveriam colar na folha a ordem cronológica respondente ao tempo que lhes foi incumbido. Ao final, depois de que todas as equipes conseguiram construir a sua Era, eles deveriam conversar entre as equipes para visualizar a cronologia geral da história da eletroterapia, visto que o material foi entregue de forma aleatória às equipes. A docente auxiliava na construção da linha do tempo, no momento de dúvida por parte dos alunos. Assim, após essa construção, cada equipe colaria seu banner no quadro e apresentaria a sua Era. Ao final de cada Era, a docente fazia as colocações pertinentes e acrescentava o que julgava necessário (Figura 1).



Figura 1: Construção da Linha do Tempo a cerca da História da Eletrotermoterapia e Estética
 Fonte: Arquivo pessoal (2017)

3 | RESULTADOS E DISCUSSÃO

Dos 46 alunos envolvidos no estudo, 100% (n=46) eram do sexo feminino, mostrando a prevalência de mulheres no curso de Estética e Cosmética.

Verificou-se com a construção da linha do tempo que os alunos interagiram bastante com a metodologia proposta, apresentaram interesse na construção da cronologia das Eras e acharam bastante válida a experiência de decifram cada Era, de acordo com os anos, imagens e textos de cada tempo. Relataram ter achado motivador a proposta de criar a sua própria linha do tempo, e que a dinâmica é muito mais divertida e interativa do que uma aula tradicional. (Figuras 2a, 2b, 2c, 2d, 2e).

Moratori (2003) afirma que atividades lúdicas, como jogos, pode ser visto como um significativo meio educacional, já que permite um desenvolvimento integral e dinâmico nas áreas cognitiva, afetiva, linguística, social, moral e motora, e ainda auxilia para a criação da autonomia, criticidade, criatividade, responsabilidade e cooperação dos partícipes.



2a: Construção da Linha do Tempo

Fonte: Arquivo pessoal (2017)



Figura 2b: Construção da Linha do Tempo

Fonte: Arquivo pessoal (2017)

Nossos dados corroboram com o de Moratori (2003) em que conclui que o docente ao eleger uma atividade lúdica deve ter objetivos bem definidos. Esta atividade pode ser desenvolvida como forma de conhecer o grupo com o qual está lidando ou ainda para incentivar o desenvolvimento de determinada área ou promover aprendizagens específicas.



Figura 2c: Construção da Linha do Tempo

Fonte: Arquivo pessoal (2017)



Figura 2d: Construção da Linha do Tempo

Fonte: Arquivo pessoal (2017)



Figura 2e: Construção da linha do tempo

Fonte: Arquivo pessoal (2017)

Ao questionar aos alunos sobre a experiência com a metodologia ativa, os mesmos relataram interação e motivação com a atividade desenvolvida, como pode-se constatar no relato de uma aluna abaixo.

“ Eu gostei muito da metodologia utilizada, pois nunca imaginei que um tema teórico como a história da Eletroterapia pudesse ser dada de uma forma tão divertida e lúdica” (I.I.S.T, 18 anos)

A fala da aluna está de acordo com Gomes et al (2010) em que relata que o processo de aprendizagem deve permitir aos estudantes a aquisição de conhecimentos teóricos, com base na observação da realidade e na reflexão crítica sobre as ações dos sujeitos, de forma que os conteúdos teóricos sejam apreendidos em conexão com a prática.

Já de acordo com a aluna A.B.B.O de 25 anos, a experiência foi motivadora e enriquecedora.

“A construção da linha do tempo foi muito interessante, pois através dela podemos construir a história da eletroterapia sem ter que assistir uma aula no power point, que com certeza daria muito sono. E dessa forma, a gente interagiu com os colegas, usou a criatividade, montou a história baseada na cronologia das Eras e foi muito

Nossos achados corroboram com os de Cunha et al., (2001) e Cyrino; Toralles-Pereira (2004) que relatam que experiências motivadores para os alunos podem estimular processos de ensino e aprendizagem significativos e muito inovadores, estando eles desenvolvidos em uma disciplina ou entre diversas disciplinas de um mesmo curso, principalmente no que diz respeito ao ensino nas universidades.

4 | CONCLUSÃO

Assim, podemos observar que a construção e aplicação da linha do tempo no contexto de sala de aula que atingimos o objetivo de estimular o aprender do discente bem como permite a interação entre os colegas e professores de forma lúdica, dinâmica, interativa e motivadora, tornando o processo de ensino e aprendizagem significativo e prazeroso.

Sugere-se então, que a linha do tempo seja aprimorada ao longo dos semestres e que possa ser aplicado em outras turmas, afim de verificar a adesão por parte de um maior número de alunos.

Sugere-se então que novas metodologias ativas sejam desenvolvidas em módulos teóricos e em conteúdos que se julgue impossível de ministrar através de uma metodologia ativa, pois percebeu-se que os alunos interagem bastante com as metodologias inovadoras.

REFERÊNCIAS

AZANHA, J. M. P. Parâmetros curriculares nacionais e autonomia da escola. **International Studies on Law and Education**, v.3. Disponível em: <http://www.hottopos.com/harvard3/zemar.htm>. Acesso em: 03 de setembro de 2017.

BRANT R., V. M. Discutindo o conceito de inovação curricular na formação dos profissionais de saúde: o longo caminho para as transformações no ensino médico. Trabalho, Educação e Saúde , Rio de Janeiro, v. 3, n. 1, p. 91-121, 2005.

BRASIL. Ministério da Saúde. Saúde Mental no SUS: os Centros de Atenção Psicossocial. Brasília: Ministério da Saúde, 2004.

. Ministério da Educação. Resolução CNE/CES/MEC Nº 4, Diretrizes Curriculares Nacionais. Brasília: Ministério da Educação, 2001

CUNHA, M. I. et al. **Inovações pedagógicas na formação inicial de professores**. In: FERNANDES, C. M. B.; GRILLO, M. (Orgs.). Educação Superior: travessias e atravessamentos. Canoas: Editora da ULBRA, 2001. p. 33-90.

CYRINO, E. G.; TORALLES-PEREIRA, M. L. Trabalhando com estratégias de ensino- aprendizado por descoberta na área da saúde: a problematização e a aprendizagem baseada em problemas. **Cadernos de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 3, p. 780- 788, 2004.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 33ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 5. ed. São Paulo: Atlas; 2008.

GOMES, M. P. C et al. O uso de metodologias ativas no ensino de graduação nas ciências sociais e da saúde – avaliação dos estudantes. **Ciência & Educação**, v. 16, n. 1, p. 181-198, 2010

MARIN, M. J. S et al. Aspectos das fortalezas e fragilidades no uso das Metodologias Ativas de Aprendizagem. **Revista Brasileira De Educação Médica**, v. 34, n. 1, p. 13 – 20, 2010

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Cursos Superiores de Tecnologia - Formação de Tecnólogo.** 2001 Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0436.pdf>. Acesso em: 02.09.2017.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Catálogo Nacional de Cursos Superiores de Tecnologia.** 3ª Edição, 2016. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=44501-cncst-2016-3edc-pdf&category_slug=junho-2016-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 02.09.2017.

MORATORI, P.B. **Por que utilizar jogos educativos no processo de ensino aprendizagem?** Mestrado de Informática aplicada à Educação, da Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2003.

KOMATSU, R. S. Aprendizagem baseada em problemas: sensibilizando o olhar para o idoso. São Paulo: Rede Unida, ABEM, 2003.

MARINS, J. N. et al. Educação médica em transformação: instrumentos para a construção de novas realidades. São Paulo: Hucitec/ABEM, 2004.

PPC. **Projeto Pedagógico do Curso de Estética e Cosmética da Universidade de Fortaleza.** 2017. Disponível em: www.unifor.br. Acesso em: 02.09.2017.

METODOLOGIAS ATIVAS, O QUE SÃO AFINAL?

Lin Shr Uen

Universidade Federal Fluminense
Nova Friburgo – RJ

Caroline Fernandes-Santos

Universidade Federal Fluminense
Nova Friburgo – RJ

RESUMO: Com a avanço da tecnologia, têm-se observado novas formas de se pensar o ensinar e o aprender. As metodologias ativas de ensino têm ganhado espaço na educação, uma vez que elas visam a mudança do papel do aluno em seu processo de ensino aprendizagem. Além disso, as tecnologias de informação e comunicação (TIC) são ferramentas importantes que podem auxiliar neste processo. Diante disso, a proposta do capítulo é discutir os conceitos de ensino tradicional (centrado no professor) e ensino centrado no aluno. Além disso, será discutido o conceito de metodologias ativas, com exemplos de metodologias utilizadas atualmente no ensino superior, assim como o papel das TICs neste processo. Nota-se que reflexões sobre a forma de ensinar são de extrema importância, uma vez que a formação dos alunos está diretamente relacionada a sua atuação profissional futura.

PALAVRAS-CHAVE: metodologias ativas; ensino, tecnologias de informação e comunicação.

ABSTRACT: With the advance of technology, we have been noticing new ways of thinking about teaching and learning. Active learning is gaining space in education since it seeks to change the passive learning role of students in their learning process. Also, information and communication technologies (ICT) are essential tools that can help in this process. Therefore, the purpose of the chapter is to discuss the concepts of traditional (teacher-centered) versus student-centered teaching. In addition, it will be discussed the definition of active learning, with examples of current methodologies that are in use on Higher Education, as well as the role of ICT in this process. Overall, reflections about teaching are critical, since student education is directly related to their performance in their future profession.

KEYWORDS: active learning; education, information and communication technologies.

1 | INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, grandes transformações aconteceram em diferentes áreas do conhecimento. Tais mudanças promoveram um grande impacto sobre as estratégias e processos de ensino aprendizagem, gerando novas reflexões em busca de alternativas para a melhoria da

educação no ensino superior.

Atualmente, existem diversos tipos de metodologias ativas de ensino que visam a mudança do papel do aluno em seu processo de aprendizagem, onde ele deixa de ser um sujeito passivo para buscar reflexões sobre os conteúdos abordados. Além disso, as tecnologias de informação e comunicação (TIC) são ferramentas importantes que também podem auxiliar o processo de ensino aprendizagem. O avanço da tecnologia traz consigo transformações em diversas áreas e a educação não poderia ser deixada para trás.

Diante o exposto, a proposta deste capítulo será abordar os conceitos de ensino tradicional e ensino centrado no aluno, além de apresentar as principais metodologias ativas que têm sido utilizadas no ensino superior e o papel das TICs nesse processo.

2 | ENSINO TRADICIONAL

As práticas pedagógicas estiveram presentes em toda a história da humanidade. Segundo Lima (2016), a prática pedagógica da transmissão de valores por meio da escola manteve-se inalterada até o final do século XIX, sendo transmitida como um modelo inquestionável, que se instituiu uma tradição. O ensino tradicional surgiu a partir do advento dos sistemas nacionais de ensino, mas tiveram maior força e abrangência nas últimas décadas do século XX (LEÃO, 1999).

A origem dessa concepção tradicional de ensino se deve à emergente sociedade burguesa, a qual apregoava que a educação era um direito de todos e dever do Estado (LEÃO, 1999). Desta forma, começou-se a pensar na educação escolar como forma de construir uma sociedade democrática. No entanto, era também uma forma de controle, uma vez que as iniciativas cabiam ao professor e o que ele expunha deveria ser seguido rigidamente.

Bomfim et. al. (2009) afirmam que essa concepção, que também é chamada de pedagogia da transmissão, traz a visão pedagógica centrada principalmente no educador e em seu intelecto, com o intuito de transmitir os conteúdos cognitivos aos seus alunos. As estratégias didáticas mais comuns seriam a exposição dos conteúdos, a demonstração e a memorização mecânica, e segundo estes mesmos autores, esta forma de ensino ainda está presente de forma dominante em muitas instituições de ensino, em todos os níveis.

3 | ENSINO CENTRADO NO ALUNO

As metodologias ativas de ensino não são inovadoras como muitos autores afirmam. Seu ideal de ensino centrado no aluno já foi citado por Jean-Jacques Rousseau, um dos principais filósofos do iluminismo e precursor do romantismo. Ele

propôs em sua teoria que o centro da aprendizagem deveria atender as necessidades e interesses dos educandos (LIMA, 2016).

Sua ideia revolucionou os ideais da época, uma vez que consideravam o professor e mestre como os detentores do conhecimento. Entretanto, seu pensamento só pôde ser concretizado no fim do século XIX e início do século XX, com o movimento escolanovista (LIMA, 2016). Esta tendência tinha como propósito inovar o processo de ensino-aprendizagem, tornando os conhecimentos aprendidos mais próximos às realidades enfrentadas no dia a dia.

A pedagogia da Escola Nova surge com o intuito de renovar a educação. O seu principal pensador foi John Dewey (1859-1952), que defendia o pragmatismo, a prática e a experiência como fonte de conhecimento e o mesmo acreditava que para despertar a inteligência, era preciso ser o menos escolástico possível (BOMFIM *et al.*, 2009). A ideia da problematização foi se consolidando desde essa época, sendo uma das sementes para a criação das metodologias ativas.

O ideal de Dewey se contrapôs a educação tradicional vigente na época, na qual o professor transmitia todo o conhecimento que sabia e o aluno precisava captar todas as informações. Dewey defendia os princípios de iniciativa, originalidade e cooperação para liberar as potencialidades dos indivíduos para uma ordem social a ser progressivamente aperfeiçoada, como forma de superar as práticas no método tradicional (BERBEL, 2011).

Existem outras teorias sobre as concepções pedagógicas que ocorreram no Brasil. Vale destacar a educação popular freireana, a partir da Pedagogia do Oprimido, que coloca a relação com o outro não apenas como método, mas como centro de uma teoria do conhecimento cuja intencionalidade é a recriação das relações sociais, na perspectiva da emancipação (SIMON *et al.*, 2014). Com isso, Paulo Freire unifica os meios e os fins educacionais, consolidando uma aprendizagem libertadora.

Gadotti (2003) destaca duas grandes contribuições de Paulo Freire para o pensamento pedagógico do Brasil no século XX. A primeira é a teoria dialética do conhecimento, no qual o autor sugere que se faça uma reflexão antes da prática e a partir dela, transformar a realidade. A segunda contribuição é a categoria pedagógica da conscientização, que através da educação, visa dar ao aluno mais autonomia intelectual para modificar o meio onde vive. Em ambas, o autor tem como objetivo tornar o indivíduo mais independente e consciente em suas escolhas.

4 | METODOLOGIAS ATIVAS

Na metodologia ativa, o professor passa do papel de detentor dos saberes para aquele que estimula o aluno a buscar o seu próprio conhecimento, além de instruí-lo sobre como fazê-lo. Segundo Valente (2017, p. 464), o termo metodologias ativas caracterizaria “situações criadas pelo professor com a intenção de que o aprendiz

tenha um papel mais ativo no seu processo de ensino e aprendizagem”.

A definição de metodologias ativas do Dicionário Crítico de Educação e Tecnologias e de Educação a Distância (MILL, 2018) diz que as metodologias ativas são tecnologias que proporcionam o engajamento dos alunos e estimulam o desenvolvimento da sua capacidade crítica e reflexiva. Segundo este mesmo dicionário, o papel dos professores neste processo é orientar a aprendizagem com base nos objetivos a serem atingidos. Desta forma, o professor passa a ser uma ponte, mostrando aos alunos a maneira de chegar ao conhecimento, dando instruções, ao invés de entregar o conhecimento pronto e totalmente formulado.

Berbel (2011) afirma que nas metodologias ativas, o papel do docente ganha um status de relevância, uma vez que se lhe acrescentam responsabilidades quando comparadas aos estilos de trabalho convencionais. Segundo esta mesma autora, os professores devem estabelecer condições básicas para o surgimento do estilo motivacional para promover a autonomia dos alunos. A autonomia aqui referida diz respeito ao aluno compreender que ele é o centro do aprendizado e que ele é capaz de refletir e desenvolver soluções para a resolução dos casos propostos.

O ensino em saúde está visando cada vez mais a formação de profissionais que possuam conhecimentos e competências para uma prática de educação libertadora, com o intuito de formar uma pessoa ativa e apta a aprender a aprender (MITRE et al., 2008), garantindo um atendimento eficaz e uma visão holística do paciente.

Para a formação de um estudante com esse perfil, ele deve ser estimulado a se responsabilizar por adquirir e construir conhecimentos, compreendendo como esse conhecimento será aplicado em sua futura atuação (KRUG et al., 2016). Com isso, as metodologias ativas de ensino demandam que o discente busque os conhecimentos, que além de promover uma reflexão sobre o assunto, torna significativo as informações adquiridas (CYRINO et al., 2004).

Esse processo de ensino aprendizagem envolve muitos fatores devido ao seu dinamismo. As metodologias ativas de ensino não funcionam em um processo linear como no modelo tradicional. Na metodologia ativa, diversos fatores tornam o processo circular, como a tutoria do docente, a participação dos estudantes, a discussão em grupo, as reflexões geradas a partir do conhecimento e sua aplicação, onde há trocas que resultam em aprendizagem. A soma de todos esses os elementos que acabam por se relacionar no processo educativo levará a construção do conhecimento (MITRE et al., 2008).

Existem diferentes modelos e estratégias para a operacionalização das metodologias ativas. Entre eles pode-se citar a aprendizagem baseada em problemas (*problem-based learning* ou PBL), a aprendizagem baseada em equipes (*team-based learning* ou TBL) (UEN & SANTOS, 2018), a aprendizagem por meio de jogos (*game-based learning* ou GBL) e o Arco de Maguerez. Além disso, metodologias mais amplamente conhecidas como seminários, trabalho em pequenos grupos, relato crítico de experiência, socialização, mesas-redondas, plenárias, exposições dialogadas,

debates temáticos, avaliação oral e dramatizações também podem servir como estratégias de operacionalização das metodologias ativas para tornar a aprendizagem mais efetiva (PAIVA *et al.*, 2016).

A Tabela 1 baseia-se no trabalho de Farias (2015). Ela pretende apresentar algumas metodologias ativas, destacando sua estratégia e vantagens em seu uso.

Nome	Estratégias	Vantagens
Aprendizagem baseada em problemas (Problem-Based Learning – PBL)	Método no qual se trabalha em pequenos grupos de até 12 pessoas, com a proposta de realizar atividades divididas tipicamente em etapas. Os problemas analisados são elaborados com base em uma proposta curricular.	<ul style="list-style-type: none"> • Trabalho em equipe; • Valorização do conhecimento prévio.
Aprendizagem baseada em equipes (Team Based Learning – TBL)	Método de aprendizagem dinâmico, que proporciona um ambiente motivador e cooperativo. As equipes são compostas de 4 a 7 alunos e é proposto a leitura prévia de um material para ser trabalhado em sala de aula.	<ul style="list-style-type: none"> • Troca de experiências; • Habilidade de síntese.
Arco de Maguerez	Diferente do PBL, o método consiste na análise de problemas da realidade, refletindo sobre os possíveis fatores e determinantes relacionados ao problema. Após a teorização, é pensado numa hipótese de solução e por fim, a intervenção sobre o problema.	<ul style="list-style-type: none"> • Aproximação com a realidade; • Criatividade para pensar em soluções para os problemas.

Tabela 1 – Exemplos de metodologias ativas de ensino

5 | USO DE TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NA EDUCAÇÃO

Os avanços da tecnologia têm facilitado a vida das pessoas e está sendo um grande aliado para o ensino na saúde. No século XXI, as abordagens baseadas no uso de dispositivos móveis têm atraído a atenção por parte dos decisores políticos e gestores de tecnologia educacional (VIEIRA & CONFORTO, 2015). Além disso, na avaliação dos cursos de graduação pelo Ministério da Educação (MEC), um dos indicadores utilizados é o uso de TIC no processo de ensino-aprendizagem (SINAES, 2017), uma vez que essas tecnologias possibilitam a execução do projeto pedagógico de um curso, além de propiciar experiências diferenciadas de aprendizagem baseadas em seu uso.

Novas tecnologias propiciam a criação de novos métodos pedagógicos. A aprendizagem móvel — também conhecida como *mobile learning* ou *m-learning* —, é uma nova forma de aprender utilizando tecnologias móveis. Segundo a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), as tecnologias móveis são dispositivos digitais, facilmente portáteis, de propriedade do indivíduo

e não da Instituição, com capacidade de acesso à internet e aspectos multimídia (UNESCO, 2013). Entre eles pode-se citar os telefones celulares, *tablets* e leitores de livros digitais. Esta aprendizagem tem um grande potencial de melhorar a forma de ensinar do professor e a forma que o estudante tem acesso e adquire o conhecimento.

O uso de TICs têm se mostrado cada vez mais presente no nosso cotidiano. Segundo a UNESCO, o uso das TICs pode contribuir com o acesso universal a educação, a equidade na educação, a qualidade de ensino e a aprendizagem, assim como o desenvolvimento profissional de professores. Além disso, as TICs podem melhorar a gestão, a governança e a administração educacional ao fornecer a mistura certa e organizada de políticas, tecnologias e capacidades (UNESCO, 2013).

Neste sentido, é possível utilizar as tecnologias em consonância com as metodologias ativas. Um exemplo desta aplicação é a sala de aula invertida (*flipped classroom*). Neste modelo, o aluno estuda os conteúdos básicos antes da aula, através de vídeos de curta duração, textos, simulações, dentre outros recursos disponibilizados pelo professor. Quando o aluno vai para a sala de aula, o professor aprofunda o aprendizado a partir da problematização, esclarece dúvidas e estimula o trabalho em equipe (PAVANELO & LIMA, 2017).

Um segundo exemplo é o ensino híbrido (*blended learning*), que combina atividades educacionais presenciais e à distância em cursos presenciais, realizadas por meio das TICs. Ele tem como objetivo integrar a tecnologia à educação e fazer o uso apropriado da mesma. Tanto na sala de aula invertida, como no ensino híbrido, o professor pode utilizar como estratégia de atividade fora da sala de aula o quiz virtual, tornando o aprendizado mais dinâmico e motivador (PAVANELO & LIMA, 2017; VENTURINO-PEREZ *et al.*, 2018). Além do Quiz, o professor também pode dispor de recursos educacionais abertos disponíveis na internet como textos, vídeos, jogos e programas, que poderão auxiliá-lo na organização de suas aulas.

6 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

O uso de metodologias ativas é cada vez mais crescente no ensino. O uso e a aplicação destas ferramentas dependem da instituição, dos alunos e acima de tudo, da capacitação dos professores. Com o crescente uso de tecnologias no dia a dia das pessoas, se faz necessária a implementação destes recursos na educação, usando em prol do aprendizado, de forma a tornar o aluno autônomo e engajado em seu processo de aprendizagem.

REFERÊNCIAS

BERBEL, N. A. N. **As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes**. Semina: Ciências Sociais e Humanas, Londrina, v. 32, n. 1, p. 25-40, jan./jun. 2011.

BOMFIM, M. I. D. R. M.; NETO, F. J. S. L.; TORREZ, M.N.F.B; RUMMERT, S. M. **Formação docente em educação profissional técnica na área da saúde: a organização pedagógica do trabalho docente em saúde.** Livro Educação a distância, Fiocruz, 2009.

CYRINO, E. G.; TORALLES-PEREIRA, M. L. **Discovery-based teaching and learning strategies in health: problematization and problem-based learning.** Cad. Saúde Pública, v. 20, n. 3, p. 780-788, 06/2004 2004. ISSN 0102-311X.

FARIAS, P. A. M. D.; MARTIN, A. L. D. A. R.; CRISTO, C. S. **Aprendizagem Ativa na Educação em Saúde: Percursos Históricos e Aplicações.** Revista Brasileira de Educação Médica, v. 39, p. 143-150, 2015. ISSN 0100-5502.

GADOTTI, M. **História das ideias pedagógicas.** Série Educação. 8ª Edição. Editora Ática. 2003.

KRUG, R. D. R.; VIEIRA, M. S. M.; MACIEL, M. V. A.; ERDMANN, T. R.; VIEIRA, F. C. F.; KOCH, M. C.; SUELY, G. **The “Bê-Á-Bá” of Team-Based Learning.** Rev. bras. educ. med., v. 40, n. 4, p. 602-610, 12/2016 2016. ISSN 0100-5502.

LEÃO, D. M. M. **Paradigmas Contemporâneos de Educação: Escola Tradicional e Escola Construtivista.** Cadernos de Pesquisa, n. 107, p. 187-206, 07/1999 1999. ISSN 0100-1574.

LIMA, V. V. **Espiral construtivista: uma metodologia ativa de ensino-aprendizagem.** Interface - Comunicação, Saúde, Educação, v. 21, n. 61, p. 421-434, 06/2017 2016. ISSN 1414-3283.

MILL, D. **Dicionário Crítico De Educação e Tecnologias e De Educação A Distância.** 1ª edição. PAPIRUS, 2018. ISBN 9788544902950.

MITRE, S. M.; BATISTA, R. S.; GIRARDI, J. M. M.; MORAIS, N. M. M.; MEIRELLES, C. A. B.; PORTO, C. P.; MOREIRA, T.; HOFFMANN, L. M. A. **Active teaching-learning methodologies in health education: current debates.** Ciênc. saúde coletiva, v. 13, p. 2133-2144, 12/2008 2008. ISSN 1413-8123.

PAIVA, M. R. F.; PARENTE, J. R. F.; BRANDÃO, I. R.; QUEIROZ, A. H. B. **Metodologias ativas de ensino-aprendizagem: revisão integrativa.** Revista de Políticas Públicas. v. 15, n. 2. 2016

PAVANELO, E.; LIMA, R. **Sala de Aula Invertida: a análise de uma experiência na disciplina de Cálculo I.** Bolema: Boletim de Educação Matemática, v. 31, p. 739-759, 2017. ISSN 0103-636X.

SIMON, E.; JEZIDE, E.; VASCONCELOS, E. M.; RIBEIRO, K. S. Q. S.. **Metodologias ativas de ensino-aprendizagem e educação popular: encontros e desencontros no contexto da formação dos profissionais de saúde.** Interface - Comunicação, Saúde, Educação, v. 18, p. 1355-1364, 00/2014 2014. ISSN 1414-3283.

SINAES, S. N. D. A. D. E. S. **Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação Presencial e a Distância** - Autorização. 2017. Disponível em: < <http://portal.inep.gov.br/instrumentos> >.

UEN, L. S.; SANTOS, C. F. D. **APRENDIZADO BASEADO EM EQUIPES: ENGAJAMENTO, ATITUDES E PREFERÊNCIA POR ESTUDANTES DE GRADUAÇÃO EM SAÚDE.** Anais CIET:EnPED:2018 – Educação e Tecnologias: Aprendizagem e construção do conhecimento, UFSCar. São Carlos. maio 2018. ISSN 2316-8722 2018.

UNESCO. **Policy Guidelines for Mobile Learning** 2013.

VALENTE, J. A.; ALMEIDA, M. E. B. D.; GERALDINI, A. F. S. **Metodologias ativas: das concepções às práticas em distintos níveis de ensino.** Rev. Diálogo Educ., Curitiba, v. 17, n. 52, p. 455-478, abr./jun. 2017

VENTURINO-PEREZ, P.; SCHIMIDT, T. C. G.; FERNANDES-SANTOS, C. **KAHOOT! COMO FERRAMENTA DE REVISÃO DE CONTEÚDO EM NEUROCIÊNCIAS**. Anais CIET:EnPED:2018 – Educação e Tecnologias: Aprendizagem e construção do conhecimento, UFSCar. São Carlos. jun. 2018. ISSN 2316-8722 2018.

VIEIRA, M.; CONFORTO, D. **Aprendizagem Móvel e Multimídia: a produção de material pedagógico na perspectiva BYOD.**, Anais do XXI Workshop de Informática na Escola (WIE 2015).

METODOLOGIA DE DIVULGAÇÃO, SELEÇÃO E TREINAMENTO DE DISCENTES PARA O GRUPO DE ESTUDOS TECNOLÓGICOS UNICONCRETO

Bruno da Silva Sales

Graduando do curso de Engenharia Civil –
Universidade de Fortaleza
Fortaleza – Ceará

Matheus Fontenele Rocha

Graduando do curso de Engenharia Civil –
Universidade de Fortaleza
Fortaleza – Ceará

Larissa Lima Melo

Graduando do curso de Engenharia Civil –
Universidade de Fortaleza
Fortaleza – Ceará

Davi Araújo Braga Brasil

Graduando do curso de Engenharia Civil –
Universidade de Fortaleza
Fortaleza – Ceará

Ivo Almino Gondim

Professor Mestre – Universidade de Fortaleza
Fortaleza – Ceará

RESUMO: Este trabalho teve por objetivo descrever e comparar o novo modelo de recrutamento dos participantes do Grupo de Estudos Tecnológicos (GET) de Concreto, parte das atividades extracurriculares do curso de bacharelado em engenharia civil, da Universidade de Fortaleza (UNIFOR). Os integrantes do projeto elaboraram um novo método de seleção para os candidatos no ingresso ao grupo de estudos de modo a

selecionar os alunos mais aptos a fazerem parte do mesmo, mas também com o intuito de aproximar os discentes que tenham interesse na área de materiais da construção civil, voltada para o estudo de tecnologias do concreto de alto desempenho. Para isso foi desenvolvido métodos de divulgação, seleção e treinamento dos alunos do curso de engenharia civil que possuíam interesse em fazer parte do GET. O novo modelo de seleção permitiu aos integrantes veteranos realizar uma melhor divisão das atividades demandadas pelo grupo, de acordo com o perfil de cada membro, obtendo um ganho de produtividade nas tarefas realizadas pelo grupo, também disseminou o conhecimento aos novos integrantes, além de reduzir de forma drástica o número de desistência por parte dos mesmos após o ingresso no GET.

PALAVRAS-CHAVE: Grupo de Estudos Tecnológicos. Tecnologia do concreto. Seleção. Treinamento. Divulgação.

ABSTRACT: The objective of this study was to describe and compare the new recruitment model of Concrete Technology Studies Group (GST), part of extracurricular activities in the baccalaureate course in civil engineering, from the University of Fortaleza (UNIFOR). Project members have developed a new selection method for candidates in the study group in order to select the most apt students to be part

of the study group, but also with the aim of bringing together students who have an interest in the area of materials, focused on the study of high performance concrete. For this, methods of dissemination was developed, selection and training of students of the civil engineering course who had an interest in being part of the GET. The new selection model allowed the veteran members to carry out a better division of the group, according to the profile of each member, obtaining a gain of productivity in the tasks performed by the group, also disseminated the knowledge to the new members, in addition to drastically reducing the number of withdrawals by them after joining the GET.

KEYWORDS: Technological Studies group. Concrete technology. Selection. Training. Dissemination.

1 | INTRODUÇÃO

O Grupo de Estudos Tecnológicos (GET), do curso de engenharia civil que possui vínculo ao Centro de Ciências Tecnológicas da Universidade de Fortaleza, tem por finalidade estimular e desenvolver as habilidades dos alunos do curso em todas as áreas do conhecimento. De modo a proporcionar um maior engajamento no ramo da engenharia civil, pondo em prática as habilidades que comumente são pouco praticadas ou até mesmo estudadas apenas na teoria, (UNIVERSIDADE DE FORTALEZA, 2018).

A participação dos discentes em trabalhos laboratoriais extracurriculares e em competições acadêmicas pode transformar o aprendizado em algo mais agradável e dinâmico, do que no caso da monotonia que comumente é vivenciada nos longos períodos em sala de aula, (MIRANDA et al. 2010).

O grupo de estudos tecnológicos possui como principal objetivo e tradição a participação em congressos elaborados pelo Instituto Brasileiro do Concreto (IBRACON). Em que por meio de pesquisas, ensaios, estudos e reuniões semanais realizadas sob a orientação de um professor orientador o grupo cresce e se desenvolve de forma competitiva de acordo com o cenário o qual é submetido. Dentre os concursos, destacaram-se aqueles que o GET participa anualmente, sendo eles: Aparato de Proteção ao Ovo – (APO), Concreto Colorido de Alta Resistência – (COCAR) e por fim, Concreto em formato esférico – (CONCREBOL).



Figura 1a - Aparato de proteção ao ovo. Figura 1b - Concreto em formato esférico.
Figura 1c - Concreto colorido de alta resistência

Fonte: Autores, 2018.

Para a competição do APO, figura 1a. O desafio é projetar e construir um pórtico de concreto armado com dimensões pré-definidas e um peso máximo estabelecido de 3700g, de forma que o mesmo resista a sucessivas cargas de impacto crescentes, para proteger um ovo cozido colocado em um suporte abaixo do pórtico. Obviamente ganha à competição a equipe que conseguir suportar o maior número de impactos mantendo o ovo intacto e possuir o pórtico com o menor peso possível, (INSTITUTO BRASILEIRO DO CONCRETO, 2018a). Na competição do CONCREBOL, figura 1b, busca-se produzir uma bola, o mais próximo possível de uma esfera perfeita de concreto, com materiais e dimensões estabelecidas pelo regulamento, que seja capaz de percorrer uma trajetória retilínea e fazer um gol, tendo a mesma menor massa específica possível e maior resistência no ensaio de compressão. Todos esses parâmetros mencionados são levados em consideração em uma fórmula pré-estabelecida em que é dada a pontuação de cada equipe, (INSTITUTO BRASILEIRO DO CONCRETO, 2018b).

Por fim, na competição do COCAR, figura 1c. O objetivo se define em produzir um corpo de prova cilíndrico com dimensões 5x10cm que venha a suportar a maior resistência à compressão axial possível, paralelo a possuir uma coloração com maior nível de cromaticidade viável, visto que a coloração é um fator de pontuação na competição, (INSTITUTO BRASILEIRO DO CONCRETO, 2018c).

Mediante esses desafios apresentados, faz-se necessário anualmente o recrutamento de material humano, para que se possa perpetuar a tradição, repassando os conhecimentos, desafios e responsabilidades para as futuras gerações de estudantes. Faz-se então necessário a realização da divulgação do GET e de um processo seletivo que venha a escolher os melhores candidatos que possuam um perfil compatível com as necessidades do grupo, sendo os mesmos treinados diante dos desafios que a competição oferece melhorando suas habilidades e conhecimentos na área de estudo. Tendo a necessidade antes de impor aos mesmos treinamentos de modo a mostrar as suas respectivas aptidões em cada área.

2 | METODOLOGIA

2.1 Métodos de divulgação

A divulgação do processo seletivo do GET de estudos tecnológicos sofreu várias alterações ao longo de sua existência. Inicialmente no ano de 2016, a divulgação era muito informal e se dava por meio de membros do grupo, em que os mesmos comentavam para colegas e amigos do curso de engenharia civil, falando da existência e seleção de novos integrantes. No ano de 2017 a divulgação passou a ser realizada em eventos que a UNIFOR realiza, tais como o Dia T e a Semana Integrada de Engenharia Civil. Fazendo assim com que o GET abrangesse um número maior de alunos do curso que possuíam interesse na área e que gostariam de fazer parte do mesmo. Já no ano de 2018 a divulgação tomou um novo contraste, em que além dos métodos utilizados nos anos anteriores, com a ajuda da coordenação do curso de engenharia civil da UNIFOR, foi realizada a divulgação pela ferramenta “unifor mobile” que é um aplicativo de informativos disponível a todos os alunos da instituição. Através de um torpedo informativo repassado por meio do aplicativo, foi atingido todos os alunos do curso sem exceções, tendo uma abrangência de 100%, possibilitando a livre concorrência entre todos os discentes do meio.

2.2 Métodos de seleção

Inicialmente o ingresso dos alunos ao GET ocorria partindo do interesse do próprio aluno do curso, que indo de encontro ao professor por meio de uma conversa informal, falava do seu interesse na área e por consequência vinha a fazer parte do mesmo. No entanto, ficava evidente que devido à falta de uma seleção que separasse os indivíduos que realmente possuíssem interesse, existia uma grande desistência no GET. Diante deste fato, foi criado um modelo que veio a selecionar novos talentos que pudessem vir a agregar ao grupo se mantendo assíduos e dispostos a trabalhar ao longo de todo o ano de duração dos desenvolvimentos de pesquisas, protótipos e, por fim, a participação do campeonato a ser disputado.

O método utilizado para a seleção foi dividido em cinco etapas, sendo elas: inscrição, questionário, entrevista, apresentação dos artigos e trainee. A divulgação que foi realizada através do torpedo para os alunos, continha um link para os interessados, em que os que possuíssem desejo em participar da seleção deveriam acessá-lo e preencher algumas informações como: nome, matrícula, semestre e e-mail. Ao todo 171 discentes se inscreveram. Com os dados básicos coletados, foi então dado início a segunda fase da seleção. Foi enviado um questionário eletrônico para o e-mail dos inscritos, onde havia uma série de perguntas com relação aos conhecimentos da disciplina de construção civil I, motivação e interesse do candidato a participar do GET, disponibilidade e uma problematização onde o mesmo haveria de descrever uma solução.

Do total de inscritos, apenas 65 passaram da segunda fase, possuindo os

mesmos, conhecimento nas disciplinas específicas de matérias de construção civil I do curso, que era uma das exigências mínimas para prosseguir na seleção.

A terceira etapa da seleção ocorreu por meio de uma entrevista individual com cada candidato. Figura 2a; candidatos na 3º fase da seleção. Nessa etapa foi avaliada a facilidade em discorrer sobre determinados assuntos de conhecimento básico a respeito da tecnologia do concreto, propriedades do mesmo, métodos e matérias. Foi colocada também uma situação problema com relação aos campeonatos, onde o candidato tinha que discutir qual seria a melhor solução e de que modo ele agiria para solucionar o mesmo.

A quarta etapa da seleção ocorreu por meio da divisão dos candidatos de forma aleatória em um número máximo de quatro alunos por equipe. Em que os mesmos tinham um prazo de uma semana para estudar um determinado artigo que foi previamente repassado em pdf, e apresentar o mesmo ao professor orientador e aos demais integrantes debatendo o mesmo e discutindo pontos críticos do artigo e possíveis melhorias a serem realizadas.



Figura 2a - Professor orientador repassando informações ao candidatos para a terceira etapa
Figura 2b – Candidatos realizando a quinta etapa da seleção (trainee).

Fonte: Autores, 2018.

A última fase da seleção foi o trainee, onde os candidatos sofreram uma maior imersão no processo seletivo e sentiram as dificuldades que o grupo passa durante o desenvolvimento dos protótipos para o campeonato. Figura 2b; realização das atividades pelos candidatos na 5º etapa da seleção. Nessa etapa foi proposto para os candidatos um campeonato entre os mesmos. Os candidatos foram divididos de forma aleatória em quatro equipes cada qual com uma média de quatro alunos, onde eles teriam que produzir um traço de concreto e moldar três corpos de prova cilíndricos. Cada equipe deveria escolher o traço de concreto a ser produzido e seria de sua total responsabilidade obter todos os materiais a serem usados na confecção dos

CP (Corpos de Prova). Ao final da produção e moldagem dos CP, os mesmos seriam levados a uma cura húmida, submersa em água fria a uma temperatura média de 20°C, em que após sete dias partindo da data de moldagem, os mesmos foram levados para realização do ensaio de resistência a compressão axial. Venceu o campeonato a equipe que teve a maior resistência média dos seus três CP.

Nessa etapa da seleção, mais do que verificar os melhores candidatos aptos a participar do GET por conseguirem produzir o concreto com mais alta resistência. Foram avaliados outros quesitos mais relevantes nos candidatos, tais como; facilidade de adaptação e trabalho em equipe, independente dos integrantes que façam parte da mesma, por esse motivo a equipe foi escolhida aleatoriamente. Foi analisada também a capacidade de se obter os materiais empregados no concreto. Por fim foi verificado o interesse por pesquisas dos mesmos, indo atrás de referências para produzir traços com alta resistência.

2.3 Treinamento

O treinamento dos novos integrantes do GET ocorreu após o término da etapa de seleção, mas pode-se entender que essa fase se iniciou desde o período de trainee, visto que os mesmos já vivenciaram algumas das dificuldades enfrentadas pelo GET e entenderam um pouco da dinâmica do grupo. Após o fim da seleção, o grupo de estudos ficou composto por integrantes que já possuíam certa experiência e vivência e de outro lado por calouros, que embora possuíssem grande interesse ainda precisavam ser moldados. Nasce então a necessidade do repasse de informações e conhecimentos que são bastante específicos, para que o grupo mantenha o ritmo e não retroceda.

Uma vez por semana ocorria uma reunião para discutir temas relacionados ao concreto que poderiam ser estudados e futuramente testados, a mesma ocorria sob a orientação de um professor tutor e com a participação de todos os integrantes. Após os debates, eram produzidos traços de concreto para se testar materiais, traços, métodos de colocação dos materiais, métodos de cura dentre vários outros fatores, para se assim chega a obter os melhores resultados possíveis. Inicialmente esses ensaios eram realizados com apenas um membro da equipe veterano e todos os demais novatos, de forma a coloca-los numa imersão maior. O integrante mais experiente estaria presente mais para dar o suporte e orientar aos demais. Após certo período, foram identificados alguns líderes inatos entre os calouros, a partir desse momento foi nomeado um líder para cada tipo de competição específica, sendo elas; COCAR CONCREBOL e APO. Sendo assim nomeados três líderes para coordenar os demais, executando traços de concreto, realizando pesquisas, na busca por matérias, dentre outras atividades realizadas pelo grupo. Isso não somente distribuiu mais as atividades como também despertou mais os novos integrantes, em decorrência de possuíram um maior nível de responsabilidade.

3 | RESULTADOS

Após a finalização do processo de divulgação e seleção dos candidatos, foram levantados os dados de cada etapa do processo e comparados com a seleção do GET no ano de 2017, em que foram adotadas outras formas de divulgação e seleção, mas que tiveram igual quantidade de etapas durante o processo seletivo. A série 1 representa o processo seletivo do ano de 2018 e a série 2 corresponde ao processo seletivo do ano de 2017. A tabela 1 abaixo mostra a relação de candidatos aprovados por etapa nos dois anos em questão.

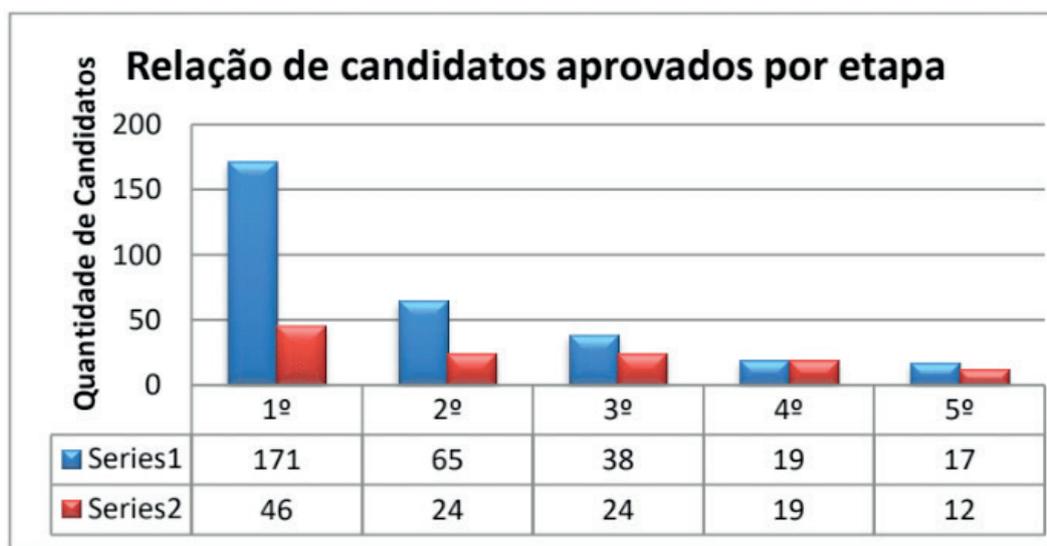


Tabela 1. Relação de candidatos aprovados por etapa da seleção.

Fonte: Autores, 2018.

Na 1ª etapa, que foi a divulgação do grupo de estudos, nota-se facilmente que o novo meio de divulgação se mostrou ser muito mais eficiente, tendo em vista que no ano de 2018 houve a inscrição de 171 candidatos, já no ano anterior a este, apenas 46 alunos se inscreveram no processo seletivo, ou seja, um aumento de quase quatro vezes no número de inscritos. Na 2ª etapa da seleção, em que de fato se iniciou as atividades de escolha dos alunos, nota-se uma queda brusca na quantidade de candidatos após a realização do questionário online em ambas as séries. O número de candidatos por etapa teve perdas relativamente pequenas ao longo das demais fases do processo seletivo em relação ao questionário online que foi anteriormente realizado. Por fim, no final do processo seletivo do ano de 2018, facilmente pode se observar um aumento de 41,67% no número de novos membros a compor o GET em relação ao ano de 2017, o que comprova a eficiência do novo modelo de seleção e divulgação utilizada.

Ao longo da realização das atividades do GET, que possui tempo de duração de um ano, alguns dos integrantes desistem do mesmo, pelos mais diversos motivos, tais como; estágio, incompatibilidade de horário, perda de interesse, não se identificou mais com as tarefas do grupo, dentre outros motivos. Para se evitar que exista uma

alta taxa de desistência durante o ano letivo do grupo, existe um processo seletivo que tem o objetivo de filtrar todos esses candidatos e procurar neles os quesitos que são desejados, de forma que só conquistem a vaga para participar do grupo, os candidatos que se mostrarem aptos e que tenham disponibilidade para executar as tarefas e participar das reuniões que ocorrem de forma semanal. Levando-se em consideração esses fatos, foi feito o levantamento da porcentagem de desistência do GET nos anos de 2016, 2017 e 2018. A tabela 2 mostra a relação de desistência dos integrantes por ano. Inicialmente no ano de 2016 o grupo teve uma desistência de 62,5% em relação a quantidade de candidatos que haviam entrado no grupo, que corresponde a uma perda de oito integrantes. Já no ano de 2017, houve uma redução expressiva na porcentagem de desistência, que chegou a quase a metade em relação ao ano anterior, onde apenas 33,34% dos integrantes desistiram ao longo do ano, que representa uma desistência de quatro integrantes. Por fim, no ano de 2018, novamente houve uma queda no quadro de desistência, 17,64% dos integrantes desistiram ao longo do ano, que representou uma desistência de apenas três alunos.

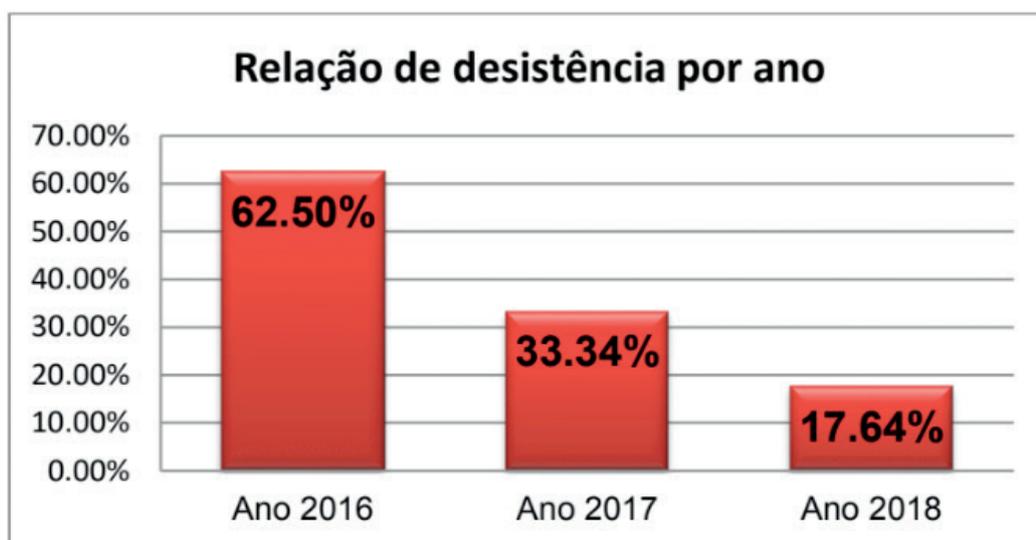


Tabela 2. Relação de desistência de integrantes por ano após ingresso.

Fonte: Autores, 2018.

4 | CONCLUSÃO

Como conclusão dos dados coletados de todo o processo de divulgação, seleção e treinamento. Inicialmente notou-se um crescente aumento no número de alunos que possuíam interesse em fazer parte do GET, mas que podem não ter realizado a inscrição nos anos anteriores a 2018, por não possuírem conhecimento da existência do mesmo. O novo método de divulgação utilizado, que foi por meio do torpedo enviado a todos a partir da coordenação se mostrou muito eficiente, pela sua abrangência. Logo em seguida, com o início das etapas do processo de seleção, notou-se uma queda sistemática no número de candidatos, o que era algo esperado, visto que com

o passar das etapas alguns dos candidatos não se encaixam nos quesitos que o grupo deseja por parte de cada um, ou que não possuem disponibilidade para participar das atividades.

Por fim, a etapa de treinamento, sem dúvida a mais longa, visto que durante todo o período de um ano existiu a troca de conhecimentos e informações dos veteranos para com os novos integrantes, em que a mesma foi o meio existente de torna-los mais experientes para assumir o GET nos próximos anos mantendo sempre o compromisso, a dedicação e a tradição na participação dos campeonatos desenvolvidos pelo IBRACON, repassando os conhecimentos adquiridos e permitindo que os novos integrantes ganhem experiência acadêmica.

REFERÊNCIAS

INSTITUTO BRASILEIRO DO CONCRETO, a. **Regulamento do 25º Concurso Aparato de Proteção ao Ovo - APO 2018**. Disponível em: <http://www.ibracon.org.br/eventos/60CBC/REGULAMENTO_APO2018.pdf>, acesso em 13 de agosto de 2018.

INSTITUTO BRASILEIRO DO CONCRETO, b. **Regulamento do 15º Concurso CONCREBOL 2018**. Disponível em: <http://www.ibracon.org.br/eventos/60CBC/REGULAMENTO_CONCREBOL2018.pdf>, acesso em 13 de agosto de 2018.

INSTITUTO BRASILEIRO DO CONCRETO, c. **Regulamento do 5º Concurso Concreto Colorido de Alta Resistência - COCAR 2018**. Disponível em: <http://www.ibracon.org.br/eventos/60CBC/Regulamento_COCAR.pdf>, acesso em 13 de agosto de 2018.

UNIVERSIDADE DE FORTALEZA. **Edital de seleção do Centro de Ciências Tecnológicas - (CCT)**. CCT N° 02/2018. Disponível em <http://www.unifor.br/images/pdfs/edital_get_n_02_2018.pdf>, acesso em 10 de agosto de 2018.

MIRANDA, R.J.P.C.; BOCK, R.A.; AMANN, K.A.P.; ROSSETI, R.; DE SÁ, A. B.; GRAZZINI, C. F. L. **A importância do laboratório e das competições no processo de ensino e aprendizagem de resistência dos materiais e de mecânica dos sólidos**. In: COBENGE, Fortaleza/CE, 2010.

NOVOS PROTAGONISTAS DO SEMIÁRIDO: COMO A EDUCOMUNICAÇÃO TEM INFLUENCIADO A VIDA DE JOVENS NO INTERIOR DO PIAUÍ

Ben Rholdan Sousa Pereira

Universidade de Taubaté (UNITAU) - Taubaté / SP

Lourival da Cruz Galvão Júnior

Universidade de Taubaté (UNITAU) - Taubaté / SP

Monica Franchi Carniello

Universidade de Taubaté (UNITAU) - Taubaté / SP

RESUMO: A presente pesquisa analisa como o projeto *Jovens Radialistas do Semiárido*, formulado a partir de conceitos próximos aos da Educomunicação, tem colaborado no sentido de gerar desenvolvimento às populações locais no interior do Piauí, estimulando o empoderamento pelo acesso ao conhecimento. Como metodologia emprega-se a pesquisa bibliográfica e documental e também o levantamento qualitativo. A investigação procurou evidenciar o caráter transformador que o projeto exerce na realidade dos participantes que, anteriormente, dispunham de possibilidades profissionais escassas no contexto regional. Observou-se, após a efetivação do projeto, a aceitação e a integração dos indivíduos que dele fizeram parte em diversas funções no mercado de comunicação local. Ainda foi possível notar que a iniciativa ampliou a compreensão de que a Educomunicação oferece elevado potencial libertador a partir da utilização de meios de comunicação populares, como o rádio.

PALAVRAS-CHAVE: Rádio; Educomunicação;

Semiárido; Desenvolvimento.

ABSTRACT: The present research analyzes how the project *Jovens Radialistas do Semiárido*, formulated from concepts close to the Educommunication, has collaborated in the sense of generating development to the local populations in the interior of Piauí, stimulating the empowerment by the access to the knowledge.. The methodology employed in the research literature, documentary and also qualitative survey. The research sought to highlight the transforming nature of the project in the reality of the participants, who previously had limited professional possibilities in the regional context. After completion of the project, it was observed the acceptance and integration of the individuals who took part in various functions in the local communication market. It was also possible to note that the initiative broadened the understanding that Educommunication offers a high potential for liberation from the use of popular media, such as radio.

KEYWORDS: Radio; Educommunication; Semi-arid; Development.

1 | INTRODUÇÃO

O rádio - importante e popular meio de comunicação – faz parte da vida das pessoas

muito mais do que é possível imaginar. De acordo com dados da Pesquisa Brasileira de Mídia (PBM 2016), duas em cada três pessoas ouvem rádio no Brasil, sendo que por volta da metade destes indivíduos mantêm esse ato diariamente. O Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), em sua Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD), revela ainda que 83,4% dos domicílios brasileiros detêm pelo menos um aparelho de rádio (TELECO, 2017). Embora conte apenas com o som como suporte físico que permite a difusão dos mais diversos conteúdos, o rádio tem a capacidade de ultrapassar as barreiras da cognição. McLuhan (1972) afirma, de forma categórica, que o rádio é um veículo eminentemente visual. Através dele é possível “enxergar” muito mais que permite a própria televisão. Isso ocorre porque, no rádio, as imagens ainda não estão prontas: o ouvinte tem a liberdade de construí-las na mente a partir do seu repertório e de suas experiências.

Se do ponto de vista do receptor o rádio é capaz de libertar, o mesmo acontece quando se analisa o veículo do ponto de vista do emissor. Para produzir cenários auditivos é necessário observar o mundo com aquilo que José Ignácio Lopez Vigil (2004) chama de “terceiro olho”: o ouvido. Para “ver” com os ouvidos é essencial realizar uma viagem lúdica e reconhecer o próprio mundo nos sons ao redor. Além de sensorial, o rádio é um veículo que tende a aplicação de cunho educacional. Trata-se de um recurso que busca operar tanto como ferramenta de manifestação para alunos, docentes e comunidade, quanto como moderador no sistema de aprendizagem (SOARES, 1999).

O rádio é um meio que suplanta a mera transmissão de informações, pois pode formar, educar, divertir, confortar e também dialogar. O traço de cunho íntimo do meio está propriamente ligado à satisfação que muitos indivíduos têm ao escutar rádio. Em regiões mais afastadas, como o Semiárido piauiense, o rádio assume função essencial na difusão de conteúdo. Ele se torna um dos basilares componentes formadores de opinião, configurando-se muitas vezes como singular – e única – alternativa de comunicação de uma vasta área geográfica. A circunscrição oficial do Semiárido brasileiro, em 2005, atualizada pelo Ministério da Integração Nacional conforme Portaria Ministerial nº 89 levou em consideração três preceitos técnicos para firmar a nova delimitação: a quantidade média de chuvas menor que 800 mm; a taxa de aridez de até 0,5, nos anos entre 1961 e 1990, obtidos pelo balanço hídrico que correlaciona as chuvas e a evapotranspiração potencial; e a ameaça de seca superior a 60%, entre 1970 e 1990 (SILVA, 2006). Esses parâmetros identificam o semiárido como uma área equivalente a cerca de 90% da Região Nordeste (incluindo os estados do Piauí, Ceará, Rio Grande do Norte, Paraíba, Pernambuco, Alagoas, Sergipe e Bahia); e ainda as regiões norte de Minas Gerais e do Espírito Santo, compreendendo 1.133 municípios, com uma área de 969.589,4 km².

A região apresenta espaços cada vez mais urbanos, com agrupamentos populacionais acentuados, sobretudo, nas periferias (BRASIL, 2005). O rádio chega à maioria dessas áreas, sendo de simples entendimento para qualquer segmento social,

uma vez que exige apenas um receptor sintonizado em uma frequência determinada para ouvir o que está sendo compartilhado por ondas eletromagnéticas. As sonoridades radiofônicas envolvem o ouvinte, que pode desencadear um *diálogo mental* com o emissor, despertando “a imaginação através da emocionalidade das palavras e dos recursos de sonoplastia, permitindo que as mensagens tenham nuances individuais, de acordo com as expectativas de cada um” (ORTRIWANO, 1985, p. 80).

No percurso de desenvolvimento de uma população, a influência do rádio pode ser evidenciada pela fácil capacidade de penetração dessa mídia, seu caráter local, sua habilidade de envolver grupos num decurso participativo de comunicação e por seu reduzido custo para produzir e distribuir conteúdo. Temas de mérito local podem ser enfatizados pelo rádio, interpretando o contexto geral por um ponto de vista diferenciado. É tarefa de o rádio fazer a mediação entre as informações (conhecimento) e o ouvinte (MOURA, 2014).

Espalhado por todo o território nacional, o Brasil possuía no ano de 2014, conforme números obtidos junto ao Ministério das Comunicações, 9.771 rádios legalizadas, sendo 4.587 emissoras comerciais, 4.641 comunitárias e 543 educativas, levando-se em conta as frequências AM e FM. Verificou ainda que a região nordeste detinha 1.009 rádios comerciais, 1.408 comunitárias e 153 com outorga educativa (GALVÃO JÚNIOR, 2015). Desponta nesse cenário maior concentração de rádios em regiões onde o desenvolvimento econômico e social é superior. O Sudeste atém parte das emissoras registradas, sendo 764 apenas no estado de São Paulo. As regiões Norte, Nordeste, Centro-oeste e Sul têm, juntas, 40% das rádios. O Piauí, estado onde está parte do Semiárido, possui 86 rádios comerciais, 98 rádios comunitárias e 12 rádios educativas (*Ibidem*). Figurando como uma das principais cidades do Semiárido piauiense, Picos, local de investigação desta pesquisa, detém o maior potencial econômico, além de abrigar rádios comerciais, comunitárias e educativas, totalizando sete emissoras legalizadas e também uma emissora de televisão.

Parte do planejamento participativo territorial para o desenvolvimento sustentável do Estado do Piauí, a Macrorregião do Semiárido piauiense foi geograficamente repartida em quatro territórios que compreendem o Vale do Rio Guaribas, a Serra da Capivara, o Vale do Rio Sambito e Vale do Rio Canindé. O território do Vale do Rio Guaribas congrega 39 municípios do Piauí, inclusive Picos, abrangendo uma área de 16,1% do estado. O território tem extensão de 22.059 km², cerca de 6% do território da Bacia do Rio Parnaíba. Seus habitantes totalizam 7,5% da população da bacia, o que representa média de 13,7 habitantes por quilômetro quadrado (CODEVASF/PLANAP, v. 6, 2006). Em todo o território do Vale do Rio Guaribas são 33 emissoras de rádio convencionais e cerca 50 emissoras de rádios comunitárias (MINISTÉRIO DAS COMUNICAÇÕES, 2014). Salienta-se que o número de rádios comunitárias não é preciso porque muitas estão em processo de legalização por não terem recebido a outorga definitiva para operação do Ministério das Comunicações. Como esse processo de outorga se encontra em tramitação, essas emissoras funcionam com

liminar da justiça.

Foi justamente neste cenário de escassez e de características propícias para ações envolvendo o rádio que o projeto *Jovens Radialistas do Semiárido* foi inserido com o propósito de proporcionar formação profissional aos jovens em situação de vulnerabilidade social do Semiárido piauiense. A iniciativa é do *Instituto Comradio do Brasil*, com sede em Teresina, no Piauí. Trata-se de uma organização sem fins lucrativos (ONG) que atua a partir das demandas sociais existentes no Semiárido, priorizando a promoção do desenvolvimento local sustentável e o combate à pobreza. O projeto, que ainda conta com apoio e financiamento da ONG suíça *Brücke Le Pont*, propõe a democratização dos processos comunicacionais a partir da formação de radialistas na região do Vale do Guaribas. A intenção alegada pelas ONGs é provocar transformações no panorama regional com a formação técnica em comunicação de pessoas de baixa renda. Para tanto, busca-se fomentar novas oportunidades de emprego e de inserção no mercado de trabalho da comunicação. Reconhecido pelo Conselho Estadual de Educação do Piauí de acordo com a resolução 081/2012, com cadastro no SISTEC - Sistema Nacional de Informações da Educação Profissional e Tecnológica, o curso oferece a seus concluintes o Registro Profissional de Radialista válido em todo o território nacional, expedido pela Superintendência Regional do Trabalho e Emprego.

A conjuntura na qual se insere a proposta do projeto *Jovens Radialistas do Semiárido* e o viés educacional que o projeto apresenta como peça para o processo de desenvolvimento motivam esta pesquisa, que pretende compreender como a concepção e as ações dessa iniciativa têm colaborado no sentido de promover o desenvolvimento regional e influenciar positivamente as populações locais, promovendo empoderamento, acesso ao conhecimento e a uma determinada habilitação profissional. Para o intento emprega-se como base metodológica a pesquisa bibliográfica e documental a partir da análise de materiais produzidos pela coordenação do projeto antes de sua execução, além de um levantamento qualitativo com base em depoimentos de alunos egressos da primeira turma de formandos. O tópico a seguir traz uma reflexão teórica a respeito do rádio como agente de transformação social, de educação e de cidadania, culminando no debate a respeito da harmonização e afinidade entre a Comunicação Social e a Educação.

2 | EDUCOMUNICAÇÃO, RÁDIO E DESENVOLVIMENTO

Autores como Wilbur Schramm (1970) e Amartya Sen (2000) refletem de forma conceitual sobre a associação entre Comunicação e Desenvolvimento Regional por meio do debate das características destes dos campos de estudo. A literatura de Sen (2000) trata do papel da comunicação no desenvolvimento ao relacioná-lo com a percepção de liberdade. Discorre-se, nessa esfera, sobre as liberdades

fundamentais para os indivíduos não venham a padecer de restrições para o pleno exercício de seu livre-arbítrio, sendo elas as liberdades políticas (livre expressão e eleições), as disponibilidades econômicas (abertura para fazer parte do comércio e produção), as chances sociais (educação, saúde), as garantias de transparência e a segurança e a aposentadoria. A comunicação é um elemento vigorante no processo de desenvolvimento, pois para que se tenha cristalinidade nas ações o acesso à informação é premissa básica que se concretiza nas ações comunicacionais. Outro autor que trava um debate sobre a afinidade entre Comunicação e Desenvolvimento é Pierre Lévy (2002, p. 23) que, ao arguir sobre a definição de *ciberdemocracia* em uma situação midiática abalizada pela comunicação digital assevera que “mais comunicação implica em mais liberdade”.

Retifica-se que a correlação da Comunicação com o Desenvolvimento Regional pode ser organizada por meio de perspectivas distintas: o emprego da comunicação na laboração de políticas públicas; a função da comunicação nos organismos participativos de resoluções; a comunicação como instrumento de exposição de informações de interesse público; a comunicação e o livre-arbítrio de expressão; a popularização do aparelho de mídia nacional; a comunicação como componente do planejamento das cidades; a comunicação como ícone de empoderamento dos cidadãos; e a elevação às mídias e inserção digital. Mesmo que se encontre instituído este pensamento sobre a reflexão de Sen (2000), a clareza e o alcance à informação são condições para o desenvolvimento. Schramm (1970), mesmo antes, apregoava essa relação ao garantir que uma das primeiras mostras de desenvolvimento seria a expansão dos meios de comunicação.

Nessa linha, Peruzzo (2002) afirma que o direito à comunicação por meio dos elementos tecnológicos é um dos tópicos basilares da cidadania e, assim, figura como tema recorrente nas deliberações da Unesco (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura) desde a década de 1960. Pouco mais de quatro décadas depois a comunicação prossegue como um direito pelo qual o cidadão ordinário necessita batalhar. Para Peruzzo, a comunicação é um direito essencial para a cidadania de todo sujeito, trazendo aplicação mais proeminente na constituição da identidade e na percepção política da juventude. Em vista disso, torna-se necessária a análise do rádio que vai além da questão utilitária, ou seja, do meio de comunicação ou de divulgação de informações, mas que atua como um agente de transformação social, de educação e de cidadania. Vale lembrar que o rádio é privilegiado porque adentra a áreas desprovidas, como as zonas rurais, onde a deficiência educativa é mais elevada.

Mario Kaplún (1994) argumenta que o rádio é uma ferramenta que tem a possibilidade e o dever de ser aproveitada de forma competente para garantir perceptibilidade às deficiências da população provendo-as, quando praticável, por meio da educação, que deve ser mostrar libertadora e exposta não como saída, mas como proposta concreta para um desenvolvimento que se constrói “com homens e para os

homens” (p.23 – tradução nossa). No contexto que envolve alunos e professores em sala ou mesmo em diferentes práticas de caráter pedagógico que são conduzidas em ambientes diversos, a utilização do rádio demonstra que este meio democrático e de relevante alcance assume um lugar expressivo nas dinâmicas relacionadas à Educação (GALVÃO JÚNIOR, 2015). Deste modo, ao constatar as insuficiências educacionais e culturais da região do Semiárido piauiense, nota-se que o rádio desponta por sua admirável potencialidade educativa.

A harmonização da afinidade entre a Comunicação Social e a Educação se tornou consistente e se apresenta como objeto de mediação social particular ao ofertar um posto de trabalho distinto que atualmente é assumido pela figura de um novo profissional que o mercado chama de “Educomunicador”. Torna-se adequado iluminar o conceito de Educomunicação, aqui entendido como:

[...] o conjunto das ações inerentes ao planejamento, implementação e avaliação de processos, programas e produtos destinados a criar e a fortalecer ecossistemas comunicativos em espaços educativos presenciais ou virtuais, assim como melhorar o coeficiente comunicativo das ações educativas, incluindo as relacionadas com o uso dos recursos da informação nos processos de aprendizagem. Tem como essência a intencionalidade educativa e como meta o pleno exercício da liberdade de expressão dos atores sociais (SOARES, 2002, p. 155).

Pela Educomunicação, o rádio molda-se e atua de maneira contundente no melhoramento do nível comunicativo das ações educativas ao se oferecer na qualidade de um “recurso privilegiado, tanto como facilitador no processo de aprendizagem, quanto como recurso de expressão para alunos, professores e membros da comunidade” (SOARES, 1999). Essa definição traz à tona a maturação de um modelo inovador idealizado a partir da proveitosa relação entre a Comunicação e a Educação. A seguir, detalham-se aspectos do Projeto *Jovens Radialistas do Semiárido* a partir da análise de dados documentais, grades das disciplinas e análise de depoimentos dos alunos bem como a base metodológica do estudo.

3 | O PROJETO E SUA ESTRUTURAÇÃO

A ação concebida com a previsão de capacitar 80 jovens do Semiárido piauiense em condição de vulnerabilidade social tem pretensão de proporcionar à formação profissional em Radialismo por meio da promoção de um curso de 800 horas/aula no município de Picos, Piauí, durante dois anos, apresentando como exigência a conclusão do ensino médio. O curso trouxe a proposta de preparar os jovens para a atuação no rádio em suas várias formas: desde seu formato analógico convencional até os novos conceitos da Webradio, passando pelas rádios comunitárias e educativas. Além disso, após a conclusão do curso, os jovens ficam aptos a receber o registro profissional de radialista, válido em todo o território nacional. O esforço pela diminuição

do desprovimento de recursos e a promoção do desenvolvimento local proporcionado por conta da instrução profissional em rádio a partir da elevação do protagonismo de seus beneficiários figuram como metas estratégicas do projeto, que ainda estimula uma maior chance de colocação no mercado dos novos profissionais.

A força do rádio na região do Semiárido trouxe muitas oportunidades para os jovens em situação de vulnerabilidade, seja pelo aumento do número de emissoras, seja pela renovação natural dos profissionais, mas principalmente porque o mercado está exigindo indivíduos com mais qualificação e com mais capacidade de inovar. As rádios locais procuram jovens talentos para compor seus quadros de empregados, para competir com maior eficiência em um mercado cada dia mais exigente. Nesse panorama, o rádio vive dois momentos de transição. O primeiro envolve as rádios comunitárias que ganham aspecto profissional, tendendo a valorizar uma programação mais local em detrimento da cobertura nacional. Há de se considerar também que a popularização da internet está criando outros serviços, espaços e necessidades às emissoras, fazendo com que mais profissionais especializados possam ser contratados (DEL BIANCO, 2016). Apesar disso, a realidade apresentada em relação à formação de comunicadores, especialmente no Piauí, permite afirmar que a demanda pela capacitação em comunicação, principalmente para o rádio, é premente. Evidência disso é o crescente aumento no número de emissoras convencionais, educativas, comunitárias e na web (sem contar outros formatos sonoros, como o *podcast*).

Visando atender parte dessa demanda, a fase piloto do projeto *Jovens Radialistas do Semiárido* realizada em 2012 beneficiou 50 jovens do semiárido das cidades piauienses de Acauã, Alegrete, Anísio de Abreu, Belém do Piauí, Bocaina, Dom Expedito Lopes, Jaicós, Monsenhor Hipólito, Paulistana, Picos, São João da Canabrava e São Julião. Aos participantes foi oferecido um curso de formação profissional em Comunicação Social com habilitação em Rádio, Televisão, Novas Mídias, Assessoria de Comunicação e Cerimonial, que é reconhecido pelo Conselho de Educação do Estado do Piauí e cadastrado no Sistema Nacional de Cursos Técnicos, com registro profissional válido em todo o país. O objetivo foi a diminuição da pobreza entre os jovens e a promoção do desenvolvimento regional sustentável, utilizando para tal intento a comunicação para a educação com a valorização humana e o estímulo à empregabilidade. O projeto *Jovens Radialistas do Semiárido* revelou ainda, como premissa, a capacitação de radialistas dentro de um processo metodológico que possibilitou o acesso à geração e a propagação de conhecimento.

No semiárido, o desafio de promover a educação é ainda maior, pois a região padece historicamente com a questão da estiagem, fator que gera muitas perdas de rebanhos e na agricultura. Além disso, é gritante a ausência de políticas públicas apropriadas para superar as adversidades climáticas. Neste panorama de empobrecimento gradativo e de relativa desarticulação da coletividade local, o projeto *Jovens Radialistas do Semiárido* se alvitra a operar em duas frentes: a formação profissional, que vislumbra ampliar o acesso ao mercado de trabalho formal; e a

promoção de um desenvolvimento local e sustentável por meio da atuação engajada de seus beneficiários. O curso se propõe a interagir de forma proativa com a comunidade, tanto acolhendo dentro do processo ensino-aprendizagem, quanto veiculando os resultados do curso nos veículos de comunicação locais e recebendo a crítica dos ouvintes. Para isso, o curso dividiu-se em três módulos teórico/práticos, com um total de 800 horas de atividade:

MÓDULO I		CONCEITOS FUNDAMENTAIS DO RADIALISMO	
CARGA HORÁRIA		160 horas/aulas - Teórico/prático	
EMENTA		História do Rádio e Televisão; Linguagem dos meios de comunicação eletrônicos; Marco regulatório da radiodifusão brasileira; Comunicação, ética e cidadania na profissão de radialista; Comunicação pública e comunitária; Tecnologia e rede social (rádio e TV digital, internet e web).	
MÓDULO II		BÁSICO EM CERIMONIAL E ASSESSORIA DE COMUNICAÇÃO 2.0	
CARGA HORÁRIA		360 horas/aulas - Teórico/prático	
EMENTA		Português Básico – escrever para falar; Inglês Básico; O roteiro para Rádio e TV; Técnica de locução I - A voz (fonoaudiologia na rotina profissional); Técnica de locução II – a fala (como falar no Rádio e na TV); Assessoria de Comunicação 2.0; Apresentação de eventos e cerimonial; Recursos de opinião (entrevista, enquete, comentário e editorial).	
MÓDULO III		RECURSOS TÉCNICOS PARA O RÁDIO	
CARGA HORÁRIA		160 horas/aulas - Teórico/prático	
EMENTA		Fundamentos da acústica (a formação do som); Campanhas radiofônicas (produção de vinhetas e spots); Operação de áudio; Produção, redação e apresentação de programa de rádio na Rádiodweb da Comradio do Brasil (terminalidade locutor/anunciador).	

Tabela 01: grade curricular do curso de radialista profissional

Fonte: tabela elaborada pelos autores

Se totalizadas as cargas horárias dos três módulos somam-se 680 horas. A complementação para 800 horas/aulas advém da coordenação e frequência dos alunos em encontros, como o “Espaço de Diálogo”, bate-papo entre os estudantes e um profissional de comunicação experiente para uma troca de experiências sobre a práxis da comunicação. A formação abrange ainda a criação de um “banco de vozes” dos formandos, que se configura como um instrumento para a divulgação de locutores, promovendo assim o alargamento da probabilidade de contratação dos alunos por empresas de comunicação e agências de publicidade. O método do curso apresenta em seu planejamento a aplicação de atividades práticas alicerçadas em balizamento de fundo teórico. Fazem parte do rol de exercícios práticos a produção de programas de rádio, de entrevistas, de *spots* e de vinhetas direcionadas à conjuntura local e

que abordam tópicos salientes à região. Os conteúdos elaborados pelos alunos são disseminados pela internet gratuitamente e disponibilizados às emissoras de rádio para futura veiculação em suas grades programação.

4 | A PRIMEIRA TURMA DE NOVOS PROTAGONISTAS

Picos, município localizado 320 quilômetros ao sul da capital do Piauí, Teresina, foi selecionado para a realização inicial do curso, buscando habilitar profissionalmente jovens do Vale do Rio Guaribas e do Vale do Canindé. Os territórios encontram-se amplamente inseridos no semiárido, onde as chuvas incidem durante o verão, distribuindo-se de forma irregular nos demais meses do ano. A estação seca é longa (tem oito meses em média), sendo mais severa nas regiões do sul piauiense. As temperaturas ficam em torno dos 26 a 40 graus, com invernos secos e desprovidos de chuvas. A ocorrência de secas cíclicas e de estação institui regimes inconstantes aos rios, deixando a vegetação desprovida de folhas, que insistem em florescer nos breves períodos chuvosos. O Vale do Rio Guaribas está totalmente inserido no estado do Piauí e conta 39 municípios, dentre eles a cidade de Picos, o que equivale a 16,1% do total dos municípios do estado. Já a formação histórica do Território Vale do Rio Canindé encontra-se intimamente achegada ao município de Oeiras, que tem ligação histórica com o século XVIII, marco zero do povoamento do estado e também de outras urbes e municípios piauienses, figurando Oeiras como a primeira capital, munida de um vigoroso potencial turístico advindo de movimentos religiosos locais (CODEVASF/PLANAP, 2006).

Em meio aos fatores que colaboraram para a concepção dos municípios dessa região, o aspecto econômico foi o mais proeminente, tendo como meios produtivos na época a exploração da carnaúba para produção de cera, a extração e negociação da borracha de maniçoba e, a mais importante, a pecuária. O elemento religioso contribuiu de maneira significativa, uma vez que os povoados, cidades e municípios foram nascendo ao redor de capelas e santuários. Segundo o IBGE (2010), a população absoluta do território era de pouco mais de 123 mil habitantes, prevalecendo a população rural, com 54,9%, alcançando um total à época de 67.875 moradores, versus 55.662 na zona urbana. A tônica nas atividades produtivas está na criação de pequenos animais e na agricultura de sequeiro, exercida pelos agricultores familiares para subsistência. O agronegócio se mostra como atividade que vem ganhando evidência com o aproveitamento da potencialidade apícola para a produção de mel, revendido no mercado nacional. Destacam-se também outras atividades como o cultivo do caju e o artesanato em cerâmica.

Os jovens atendidos pelo projeto são trabalhadores rurais, membros de cooperativas e associações e moradores em situação de vulnerabilidade social das cidades que fazem parte do Vale do Rio Guaribas e do Vale do Canindé. Nessas

localidades os jovens são, em maioria, estimulados a mudar para o sul do país, onde se aventuram à procura de emprego, fato que remete à ausência ou a pequena incidência de políticas públicas que fomentem a permanência no semiárido. O fato é que o jovem que vive na região do Semiárido possui poucas oportunidades de profissionalização, especialmente na área de comunicação.

Ciente das condições adversas e devido a existência de uma demanda, o projeto promove a triagem dos candidatos a uma vaga no curso que é efetivada a partir dos seguintes critérios: ter não mais do que 30 anos, renda familiar de até três salários mínimos, ter finalizado ou estar finalizando o ensino médio, não possuir pendência com a justiça Federal e a Estadual e morar em uma das regiões atendidas pelo projeto. No âmbito do projeto, o aluno tem ingresso a todos os instrumentos necessários para que ele possa vir a se tornar um profissional de comunicação distinto, proativo e motivado a produzir, a partir da comunicação, conteúdos de transformação social.

Na primeira turma foram inscritos no curso 43 alunos, sendo registradas 11 desistências e a formação de 32 profissionais que cumpriram o total de 800 horas/aulas propostas no conteúdo programático. Deste montante, a pesquisa incluiu na amostragem 10 alunos para entrevista através de seleção por conveniência - também chamada acidental, que “é baseada na viabilidade. Ocorre quando as fontes são selecionadas por proximidade ou disponibilidade” (DUARTE, 2006). Realizou-se a entrevista de tipo aberta abordando assuntos relevantes à qualidade do curso e sua influência na qualificação profissional. Entende-se que, a partir da entrevista em profundidade, a melhor forma de analisar o material é através da sistematização ou categorização de temas. O pesquisador aborda as respostas dos entrevistados descrevendo, analisando, referindo à teoria, citando frases colhidas durante a entrevista e a tornando um conjunto ao mesmo tempo autônomo e articulado (DUARTE, 2006). Portanto, neste artigo, os conteúdos das entrevistas foram analisados com base nas seguintes categorias: contato anterior com o rádio; novas oportunidades profissionais; principais dificuldades; e regularização profissional. Os resultados do levantamento e categorização são expressos a seguir:

Contato anterior com rádio: a partir dos depoimentos colhidos, seis dos 11 entrevistados disseram já trabalhar informalmente com alguma atividade em rádio. Isso demonstra que, apesar de o projeto não ter orientação específica para alcançar pessoas que já atuam no meio, ele tende a atrair jovens que possuem essa condição. Os demais alunos viram no curso uma oportunidade para adentrar o mercado radiofônico por julgar interessante a atuação na área.

Novas oportunidades profissionais: grande parte dos depoimentos que foram colhidos destacou o fato de que o curso trouxe aos participantes um novo leque de oportunidades profissionais na área da comunicação. O aluno F. F. S (sexo masculino, 20 anos, residente em Picos-PI) informou que aprendeu muito no projeto *Jovens Radialistas do Semiárido*. Segue seu depoimento: “adquiri confiança e segurança, além de ter visto várias portas se abrirem para mim na área da comunicação”. Essa

afirmação, assim como outras, evidencia o caráter transformador da realidade dos participantes, que antes tinham possibilidades de formação profissional escassas no contexto regional. Há, nos depoimentos, exemplos de inserção de participantes em funções relativas ao mercado de comunicação local. Para o ex-aluno D. S. (27 anos, residente em Anísio de Abreu-PI) o curso de Rádio e TV abriu mais portas do que poderia imaginar. “Após o curso criamos uma fundação que mantém uma rádio comunitária. Eu também fui convidado a ministrar aulas de rádio para o projeto Mais Educação, do governo federal”, conta o agora radialista profissional, que tem se tornado de fato um educador na região onde vive e trabalha. Ele ainda revelou elaborar projetos numa rádio FM local voltados à educação de crianças para a convivência com o semiárido. Assim, pode-se inferir que os resultados do projeto vão além da formação profissional voltada à transmissão radiofônica, uma vez que ele tem gerado multiplicadores do conhecimento.

Principais dificuldades: nas entrevistas colhidas pela pesquisa também se observaram dificuldades apontadas pelos alunos, tais como o pouco tempo reservado para cada professor durante o período de aulas e a conseqüente falta de aprofundamento no conteúdo. Ainda foi alegada a falta de material didático específico para cada disciplina, bem como material de auxílio para atividades fora da sala de aula. Outra questão levantada foi a necessidade de ampliação do número de vagas para o curso diante da demanda a ser atendida na região, uma vez que os alunos relataram que alguns colegas não puderam fazer o curso por conta da limitação de vagas.

Regularização profissional: um anseio identificado pelas entrevistas foi a obtenção do registro profissional de radialista junto à Delegacia Regional do Trabalho (órgão regional do Ministério do Trabalho e Emprego), válida em todo o território nacional. Muitos dos cursistas já exerciam a profissão de maneira informal, a despeito do que rege a lei Nº 6.615 de 16 de dezembro de 1978 que regulamenta o exercício da profissão de Radialista no país. A ex-aluna M. F. S. M. (30 anos, residente em Picos-PI), que se enquadra nessa condição, diz ter alcançado maior destaque entre seus pares após o curso. “Sou apaixonada pelo que faço (comunicação pelo rádio) e poder desempenhar bem o meu trabalho dentro do rigor da lei com meu registro profissional e com o devido reconhecimento dos meus pares é minha maior recompensa”, argumentou a agora comunicadora regulamentada.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este breve estudo, que detectou o empoderamento de jovens em situação de vulnerabilidade social no Semiárido piauiense que participaram do projeto *Jovens Radialistas do Semiárido*, permitiu compreender que paradigmas, como o da Educomunicação, possuem elevado potencial para o desenvolvimento social quando envolvem efetivamente o uso dos meios de comunicação, no caso o rádio, com ações

baseadas na promoção da educação. O instrumento metodológico desta pesquisa, de fundo bibliográfico e documental baseado na análise de materiais produzidos pela coordenação do curso antes do início do projeto, assim como o levantamento qualitativo de depoimentos de alunos egressos da primeira turma de formandos, revelou que o citado projeto tem nítido viés educacional. Essa afirmação respalda-se no fato de a ação educativa, apesar de não ter sido concebida a partir do novo campo teórico, mostrou-se próxima à Educomunicação não apenas por capacitar jovens para a inserção no mundo da comunicação, mas principalmente por ter habilitado agentes sociais a usarem a comunicação, acima de tudo, também para educar.

O projeto colaborou de forma evidente na geração do desenvolvimento a uma parcela das populações locais, pois fez com que esse grupo pudesse participar de um processo de empoderamento social que permitiu a aquisição de um determinado conhecimento profissional e a habilitação para a atuação engajada numa área específica e popular da comunicação – o rádio. A pesquisa evidencia ainda o caráter transformador que o projeto exerceu na realidade dos participantes, que estão inseridos num contexto onde as possibilidades profissionais se revelam escassas no contexto regional. Após o curso, os estudantes, agora agentes sociais, puderam ser aceitos e integrados no mercado de comunicação local, assumindo funções que exigem formação profissional qualificada.

Observou-se que o projeto *Jovens Radialistas do Semiárido* aplica, desde 2012, uma metodologia alinhada aos fundamentos da Educomunicação e voltada ao ensino de uma profissão que requer não somente conhecimentos técnicos e tecnológicos, mas também, saberes que beneficiam indivíduos em condição de vulnerabilidade social. Ao enfrentar as indigências educacionais e culturais da região do Semiárido piauiense, a iniciativa educacional voltada à formação para a atuação em um segmento comunicacional revelou expressiva potencialidade transformadora à geração de desenvolvimento local e regional.

REFERÊNCIAS

ARPUB. **Profissionais de Rádio no Brasil**. Disponível em: <http://www.arpub.org.br/index.php?option=com_content&task=view&id=59&Itemid=217>. Acesso em: 13 de março de 2016.

ALENCAR, Maria Tereza de. **Caracterização da Macrorregião do Semiárido Piauiense** In: SILVA, Conceição de Maria de Sousa e, et al Semiárido Piauiense: Educação e Contexto / (Orgs). INSA. 1ª ed. Triunfal Gráfica e Editora, Campina Grande-PB: 2010.

ANATEL. **Nordeste fecha março de 2016 com 25,8 milhões de acessos**. Disponível em: <<http://www.anatel.gov.br/institucional/index.php/component/content/article?id=1229>>. Acesso em 13 de maio de 2016.

BRASIL. COMPANHIA DE DESENVOLVIMENTO DO VALE DO RIO SÃO FRANCISCO E DO PARNAÍBA (CODEVASF). **Plano de Ação para o Desenvolvimento Integrado da bacia do Rio Parnaíba (PLANAP)**. Síntese Executiva: Território Vale do Rio Guaribas. Brasília (DF): TODA Desenho & Arte: 2006.

BRASIL. **Lei Nº 6.615**, de 16 de dezembro de 1978. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L6615.htm>. Acesso em 27 de março de 2017

BRASIL. SECRETARIA DE POLÍTICAS DE DESENVOLVIMENTO REGIONAL. **Nova Delimitação do Semi-Árido Brasileiro**. Brasília, 2005. Disponível em: <http://www.mi.gov.br/c/document_library/get_file?uuid=0aa2b9b5-aa4d-4b55-a6e1-82faf0762763&groupId=24915>. Acesso em 21 de abril de 2017

DEL BIANCO, Nelia. **Rádio digital no Brasil: indecisão e impasse depois de 10 anos de discussões**. Rádio-Leituras, v.2, n.2, p.125-142, 2016. Disponível em: <<http://www.periodicos.ufop.br/pp/index.php/radio-leituras/article/view/381/348>>. Acesso em 21 de abril de 2017

DUARTE, Jorge. Entrevista em profundidade. In: DUARTE, Jorge; BARROS, Antônio (Org.). Métodos e técnicas de pesquisa em comunicação. 2ª edição. São Paulo: Atlas, 2006. p. 62-82.

GALVÃO JÚNIOR, Lourival da Cruz. **O futuro hoje: a formação em radiojornalismo na era da convergência das mídias**. 2015. Tese (Doutorado em Interfaces Sociais da Comunicação) - Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/27/27154/tde-18052015-163058/pt-br.php>>. Acesso em 27 de março de 2017.

MINISTÉRIO DAS COMUNICAÇÕES. **Planos Nacionais de Outorgas (PNO)**. Brasília: Ministério das Comunicações, 2012. Disponível em: <<http://mc.gov.br/acoes-e-programas/radiodifusao/planos-nacionais-de-outorga>>. Acesso em: 21 de abril de 2016.

MINISTÉRIO DAS COMUNICAÇÕES. **Indicadores do setor de comunicações - 2014**. Disponível em: <<http://www.mc.gov.br/DSCOM/view/Principal.php>>. Acesso em 27 de Março de 2017.

MOURA, Jefferson José Ribeiro de et al. **O rádio como recurso educacional não-formal**. In: OLIVEIRA, Neide Aparecida Arruda de; MOURA, Jefferson José Ribeiro de (Org.). Educomunicação: múltiplas formas de aprendizagem. Lorena: Instituto Santa Teresa, 2014. p. 11-24.

MCLUHAN, Marshall. **A Galáxia de Gutemberg: a formação do homem tipográfico**. São Paulo: Editora Nacional. Editora da USP, 1972.

ORTRIWANO, Gisela S. **A Informação no rádio: os grupos de poder e a determinação dos conteúdos**. São Paulo: Summus, 2. ed., 1985.

KAPLÚN, Mario. **Producción de Programas de Radio: el guión – la realización**. México, Editorial Cromocolor, 1994.

PERUZZO, Círcia Maria Krohling. **Mídia comunitária, liberdade de comunicação e desenvolvimento**. In: PERUZZO, Círcia Maria Krohling; FERREIRA DE ALMEIDA, Fernando (Org.). Comunicação para a cidadania. São Paulo: Intercom, 2002.

SANTIAGO, Pedro. **Piauí enfrenta a pior seca dos últimos 40 anos**. Portal G1 Piauí - TV Clube, Teresina, 23 nov. 2012. Disponível em: <<http://g1.globo.com/pi/piaui/noticia/2012/11/piaui-enfrenta-pior-seca-dos-ultimos-40-anos.html>>. Acesso em: 21 de abril de 2017.

SCHRAMM, Wilbur. **Comunicação de massa e desenvolvimento**. Rio de Janeiro: Bloch, 1970.

SECRETARIA DE COMUNICAÇÃO SOCIAL. **Pesquisa Brasileira de Mídia 2016**. Disponível em: <<http://www.secom.gov.br/atuacao/pesquisa/lista-de-pesquisas-quantitativas-e-qualitativas-de-contratos-atuais/pesquisa-brasileira-de-midia-pbm-2016.pdf/view>> Acesso em: 20 de abril. 2017.

SEN, Amartya. **Desenvolvimento como liberdade**. São Paulo, Companhia das Letras, 2000.

SILVA, Roberto Marinho da. **Entre o Combate e à Convivência com o Semi-Árido**: transições

paradigmáticas e sustentabilidade do desenvolvimento. Tese de Doutorado. Centro de Desenvolvimento Sustentável. UnB. Brasília, 2006. Disponível em: <http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/2309/1/2006_Roberto%20Marinho%20Alves%20da%20Silva.pdf> Acesso em: 20 de abril. 2017.

SOARES, Ismar de Oliveira. **Mas, afinal, o que é Educomunicação?** 1999. Disponível em: <<http://www.usp.br/nce/wcp/arq/textos/27.pdf>>. Acesso em 27 de Março de 2017.

SOARES, Ismar de Oliveira. **Metodologia de educação para a comunicação e de gestão comunicativa no Brasil e na América Latina**, In: BACCEGA, M. Aparecida. *Gestão de Processos Comunicacionais*, São Paulo: Atlas, 2002, p. 110-220.

VIGIL, José Ignacio López. **Manual urgente para radialistas apaixonados**. Trad. Maria Luísa Garcia Prada. 2ª edição. São Paulo: Paulinas, 2004.

TELECO. **Inteligência em comunicações**. Disponível em: <<http://www.teleco.com.br/pnad.asp>>. Acesso em 28 de Março de 2017.

PROFESSOR NÃO É POLÍCIA DO CONTROL C INVESTIGANDO O PLÁGIO NA MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA

Silvana Aparecida Pires Leodoro

Universidade Metropolitana de Santos

Elisabeth dos Santos Tavares

Universidade Metropolitana de Santos

RESUMO: Esta pesquisa, apresentada no 24º. Congresso Internacional ABED de Educação à Distância¹, faz parte de um esforço mais abrangente em compreender e responder ao plágio enquanto um fenômeno que tem sido ampliado pelos recursos tecnológicos e de informação disponíveis, pelos novos modos de produção textual (por exemplo, o hipertexto) e também porque nossa própria percepção sobre ele – enquanto professores - está aumentada em função dos mesmos recursos tecnológicos de que dispomos. Mas, tal fenômeno precisa ser compreendido, ainda, como resultante das vulnerabilidades que marcam o processo formativo dos alunos, limitando-lhes os processos criativos de escrita e autoria e da própria 'leitura do mundo'. Tais processos, marcados pela lógica da reprodução de conteúdo, contingenciam ou, para dizer o mínimo, prolongam uma prática discente dissociada da pesquisa e seus procedimentos. Concomitantemente, os docentes têm sido responsabilizados pela tarefa de vigiar e punir os plagiadores, reforçando uma cultura

de trincheiras nas quais se opõem alunos e professores e que transparece, vigorosamente, no ensino superior. Sob as perspectivas de Freire, Silva, Foucault, Krokoscz, Andruetto, entre outros, a pesquisa baseou-se em experimentações e observação participante, tendo o plágio como objeto de ações didáticas e metodológicas que objetivaram fomentar um *ethos* pesquisador em nossos alunos, refutando relações de saber e poder que imputam ao professor o papel de polícia do Ctrl C. Os resultados obtidos indicaram que, ao serem orientados, os alunos passaram a adotar procedimentos éticos de pesquisa; que alunos, mesmo do ensino superior, precisam ser vistos como aprendentes e pesquisadores em formação; e, que a educação para as fontes - em tempos de internet - é uma tarefa imperativa.

PALAVRAS-CHAVE: Plágio. Autoria. Leitura. Letramento.

1 | INTRODUÇÃO: O PLÁGIO E A PEDAGOGIA DA CULPA.

Você não tem por que temer começar; estamos todos aí para lhe mostrar que o discurso está na ordem das leis; que há muito tempo de cuida de sua aparição; que lhe foi preparado

1 Congresso realizado em 2018, na cidade de Florianópolis/SC, cujo tema foi Experimentação em EaD.

um lugar que o honra mas o desarma; e que, se lhe ocorre ter algum poder, é de nós, só de nós, que ele lhe advém.

Michel Foucault, A Ordem do Discurso.

Atuamos em uma instituição tradicional na cidade de Santos que, há mais de uma década, oferece diversas licenciaturas na modalidade à distância. São treze cursos de licenciatura que atendem cerca de vinte mil alunos de diversos estados brasileiros, muitos dos quais buscando uma segunda titulação para ampliar suas possibilidades de trabalho. Nosso corpo docente é formado por cerca de cento e cinquenta professores dos quais 97% com formação *stricto sensu*, doutores e mestres e cerca de noventa tutores atuando na área específica de sua formação em nível superior e com pós-graduação *lato sensu*, além de vários outros profissionais nas áreas de apoio acadêmico, monitoria, ambiente virtual, apoio aos polos, tecnologia, entre outras.

São números expressivos de uma estrutura que, ao longo desses anos, atravessou diversos marcos regulatórios, procedimentos de validação e avaliação e, claro, forte concorrência de mercado e, dado o expressivo crescimento do contingente de alunos nessa modalidade de ensino, da ordem de 1120%² entre 2005 e 2015, os desafios não se concentram mais apenas na tarefa de legitimar a modalidade e lidar com o preconceito, mas aprimorar e aperfeiçoar processos, discutir a mediação pedagógica, conhecer melhor o alunado e, claro, manter-se no mercado educacional.

No âmbito da mediação pedagógica, tem sido recorrente presenciar o desconforto de professores e tutores em relação à ocorrência de plágio entre os alunos, ou dito de outra forma, da prática de copiar (utilizando-se das teclas Ctrl+C) e colar (teclas Ctrl+V) frases, parágrafos ou textos inteiros de outras fontes sem inserir aspas ou indicar as devidas referências. Tal desconforto é expresso em um misto de revolta ou de resignação que se transborda em um desejo de punição ou em um sentimento de impotência. Por diversas vezes, indagamos esses professores sobre suas percepções em relação ao plágio e, quase unanimemente, a responsabilidade (culpa) é imputada ao aluno que, deliberada e intencionalmente, tentaria enganar aquele que avalia sua atividade. Os possíveis motivos apontados? Preguiça, descaso, falta de tempo, pressa, procrastinação, falta de entendimento ou interesse pela atividade, esperteza, desonestidade. A frequência em que isso ocorreria? Em todas as atividades que envolvam a escrita. A abrangência? A maioria dos alunos.

Essa percepção também é recorrente em reuniões nas quais se discute o fenômeno com a pretensão de alinhar orientações aos alunos e a necessidade de vigiar e punir os transgressores. Não raro, também somos atingidos pelo sentimento de impotência quando, a despeito dos nossos esforços, somos derrotados na tarefa de identificar o plágio e ‘enquadrar’ o aluno. Todo esse *ethos* policialesco acaba por

2 Segundo dados do Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) disponíveis no CENSO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR, publicado em 2015 e disponível em <<http://portal.inep.gov.br/censo-da-educacao-superior>> Acesso em 14.mar.2018.

dominar nosso imaginário no momento da avaliação de textos e atividades: se está bom demais, é suspeito! E partimos em busca de provas do provável ‘delito’.

Mas, se a frequência é tão alta e a abrangência tão generalizada, não estaríamos às voltas com um novo *modus operandi* na produção acadêmica de nossos alunos? Ou, quem sabe, o que teria mudado seria o nosso *sensorium* em relação a essa prática uma vez que, informatizados, também dispomos de meios de verificação dessa produção discente? Ou, infelizmente, trata-se da deterioração inexorável das práticas que, antes, supostamente, se pautavam por uma escrita autoral e agora são pautadas pela mera reprodução de conteúdo? Eis o que nos propusemos investigar.

OBJETIVOS DA PESQUISA: EM BUSCA DE UMA EDUCAÇÃO PARA AS FONTES.

Compreendendo o plágio como um fenômeno complexo para o qual concorrem diversas causas de caráter tecnológico, histórico, pedagógico, até mesmo geracional, e que tem provocado substantivo mal-estar entre aqueles que avaliam atividades escolares e acadêmicas, nosso objetivo principal é investigá-lo a partir de três marcos conceituais, a saber:

- O primeiro refere-se ao **marco legal**, ou seja, quais são as legislações e normas existentes em relação ao plágio;
- O segundo refere-se ao **marco institucional**, a saber, como instituições de ensino – especialmente as de nível superior – têm reagido e se posicionado em relação ao fenômeno;
- O terceiro, por fim, refere-se a um **marco pedagógico** que perspectiva o fenômeno do plágio em sua complexidade e em suas conexões com as práticas de leitura, na relação com a autoria e nas próprias transformações ocorridas e produzidas pelos meios e suportes tecnológicos de comunicação e produção de conteúdo.

Como atuamos na educação à distância, o marco pedagógico está intrinsecamente relacionado às práticas pedagógicas em ambientes virtuais de aprendizagem e que têm, portanto, a hipertextualidade como elemento constituinte desse processo educativo. Portanto, a centralidade das tecnologias em relação aos processos de escrita e de leitura contemporâneos é tanto constituinte do objeto plágio quanto dos sujeitos da pesquisa: professores, alunos e instituição.

Elencamos como objetivos secundários da pesquisa:

- Investigar o **papel da docência** em relação ao plágio no que tange aos processos de orientação, identificação, classificação e, com maior ênfase, nas possibilidades de uma ‘educação para as fontes’ e para a ‘leitura do mundo’, mas fazê-lo também sob uma perspectiva crítica das relações acadêmicas marcadas pelo impacto da concorrência de mercado e pela produtividade científica.

- Ampliar o conhecimento sobre as noções de **leitura, escrita e autoria** na contemporaneidade, bem como pesquisar as **características do aluno** que emerge dessas noções contemporâneas.

REFERENCIAL TEÓRICO: OS NÓS DA REDE.

O homem é uma invenção, e uma invenção recente, tal como a arqueologia do nosso pensamento o mostra facilmente. E talvez ela nos indique também o seu próximo fim.

Michel Foucault, *As palavras e as coisas*.

Pedagogicamente, a educação à distância tem sido planejada ou justificada a partir de teorias como o Conectivismo, de George Siemens e Stephen Downes, que propõe que o conhecimento esteja distribuído em uma rede de conexões e que a aprendizagem se construa, justamente, na capacidade de circular por essa rede (DOWNES, 2007) e, ainda, que a aprendizagem aconteça de modo compartilhado e seja fruto, justamente, dessa diversidade de opiniões e pontos de vista (SIEMENS, 2004). Então, mais importante do que o conhecimento em si, seria a capacidade de circular entre e conectar os *nós* dessa rede de informações.

Nessa perspectiva, a aprendizagem que faz uso da linguagem hipertextual faz uso dos *nós* dessa rede, embora, não saibamos afirmar, precisamente, o nível de imersão que nossos alunos empreendem ao pesquisarem através dos hiperlinks disponíveis ou se a leitura permanece superficial, no sentido de sua linearidade, nos moldes da leitura do livro impresso. De qualquer modo, e potencialmente

A tecnologia do hipertexto é responsável, por assim dizer, pela disposição interativa que passa a ser o marco distintivo do computador. A noção de interatividade, que já existia antes, principalmente a partir das concepções de participação, de interacionismo e de bidirecionalidade – ex.: a ideia de interferência do espectador ou leitor na obra de arte –, encontra o seu termo na informática equipada com a tecnologia do hipertexto. (SILVA, 2007, p.134)

Outro alicerce pedagógico está fundamentando nas chamadas metodologias ativas que, a despeito de serem anunciadas como novidade, foram propostas há décadas por autores como Lev Vygotsky (1896-1934), John Dewey (1859-1952), David Ausubel (1918-2008) e Paulo Freire (1921-1997). As metodologias ativas pressupõem uma atuação docente mediadora e facilitadora da aprendizagem pautada pela autonomia e reflexão do aluno, pela problematização de sua própria realidade, pelo trabalho em grupo e cooperativo, pelo fomento ao empreendedorismo e, em tese, se opõem à educação conteudista fundamentada na centralidade do professor, na memorização e em certa passividade do alunado.

O princípio da autonomia do aluno foi bastante privilegiado na ótica de Freire (1996) que preconizou, inclusive, que “o respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros” e que

O professor que desrespeita a curiosidade do educando, o seu gosto estético, a sua inquietude, a sua linguagem, mais precisamente, a sua sintaxe e a sua prosódia; o professor que ironiza o aluno, que o minimiza, que manda que “ele se ponha em seu lugar” ao mais tênue sinal de sua rebeldia legítima (...) transgride os princípios fundamentalmente éticos de nossa existência. (FREIRE, 1996, p. 59-60)

Portanto, a apropriação da linguagem também é condição para a autonomia uma vez que a ‘leitura do mundo’ a precede e essa leitura se refere tanto ao domínio dos códigos de linguagem, quanto dos signos e dos discursos que reafirmam poderes que exercemos uns sobre os outros e que são sempre renovados nos discursos que repetimos, nos arquivos³ que formatamos. O poder tem uma capilaridade e, como afirma Foucault (apud CASTRO, 2016), é uma técnica, uma tecnologia de controle do corpo, das atitudes, dos gestos, dos hábitos. A leitura do mundo necessita valer-se dessas dimensões leitoras como condição para o fomento da curiosidade e da crítica. Trata-se, pois, de uma questão epistemológica.

Mas, a recorrência e generalidade do plágio não estaria relacionada também às deficiências ou impossibilidades do processo de formação e conversão dos alunos em leitores? Some-se a isso às agruras pelas quais passa o paradigma do livro impresso em uma contemporaneidade prestes a fechar aquilo que Thomas Pettit (GARBER, 2010) chamou de “Parênteses de Gutemberg”. Grosso modo, a controversa teoria de Pettit e de seu colega Lars Ole Sauerberg, ambos professores da Universidade do Sul da Dinamarca, afirma que a época da imprensa escrita e dos livros é apenas um período da história da humanidade que está prestes a se encerrar e que retornaremos à cultura de comunicação oral, marcada por pequenas histórias (boatos), imagens, narrativas que são construídas e desconstruídas de modo fluido e pulverizado e, nesse contexto, a racionalidade cede lugar ao reinado das emoções.

Compreendemos que essa combinação de pressupostos não combina com uma prática policlesca, uma pedagogia da culpa, pautada por identificar e punir os alunos transgressores, mas – ao contrário – deve correlatar várias dimensões sociais e educacionais que concorrem para a sua ocorrência. A questão do plágio tem, pois, conexões com a escrita (autoria), a leitura e o processo de aprendizagem no qual o aluno se insere e o seu enfrentamento precisa correlatar – em quaisquer etapas ou modalidades do ensino (da educação básica ao ensino superior) – a relação do aluno-leitor e do aluno-escritor em sua indissociável relação com as fontes, uma vez que “as subjetividades de quem escreve e de quem lê são sempre caixas de ressonância do social, e que toda palavra individual é um conceito de ecos e de dissidências com a palavra social” (ANDRUETTO, 2017, p. 29).

3 “Em Foucault, o termo “arquivo” não faz referência, como na linguagem corrente, nem ao conjunto de documentos que uma cultura guarda como memória e testemunho de seu passado, nem à instituição encarregada de conservá-los. “O arquivo é, antes de tudo, a lei do que pode ser dito, o sistema que rege o surgimento dos enunciados como acontecimentos singulares”. O arquivo é, em outras palavras, o sistema das condições históricas de possibilidade dos enunciados. Com efeito, os enunciados, considerados como acontecimentos discursivos, não são nem a mera transcrição do pensamento em discurso, nem apenas o jogo das circunstâncias” (CASTRO, Edgardo. Vocabulário Foucault: um percurso pelos seus temas, conceitos e autores. 2ª. Ed. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2016, p. 43).

Krokosz (2104) define preliminarmente o plágio como um estatuto “moral e coletivamente reprovado por representar uma fraude de autoria” (p. 12) e que no meio acadêmico assume nuances particularizadas uma vez que o leitor da obra, normalmente um professor, também se sente prejudicado.

Popularmente conhecido como apropriação indevida de obra ou conteúdo alheio que é apresentado como sendo próprio, o plágio está relacionado diretamente ao cotidiano acadêmico caracterizado como prática desonesta, incompatível com o escopo universitário de criação e desenvolvimento do conhecimento, o que requer reflexão e posicionamento institucional. (2014, p. 12)

Embora haja legislação que trate o plágio como “roubo de autoria” (KROKOSZ, 2014, p. 24) e que esteja presente na Constituição Federal de 1988, na Lei Brasileira de Direitos Autorais (Lei 9610/98), e com punição prevista pelo Código Penal, no âmbito acadêmico é muito difícil tipificar a ocorrência criminosa por vários motivos: a legislação existe para resguardar o interesse do autor (pessoa física ou jurídica) no que se refere ao direito sobre sua obra e sobre os dividendos financeiros que dela, eventualmente, venham ocorrer. Sendo assim, cabe ao autor - que se sentir prejudicado - recorrer à justiça na defesa de seus interesses e fazendo uso de recursos que garantem a proteção patrimonial daquela obra (lei de patentes, direitos autorais etc). A lei garante ao autor o direito de paternidade sobre sua obra e, inversamente, dota-o do direito de cessão, empréstimo, venda e doação a terceiros.

Ora, um aluno que copia trechos de *sites* cujo conteúdo foi inserido por outros alunos, ou mesmo por professores, ou que recorre à compra de trabalhos feitos ou, ainda, que copia o trabalho de um colega, dificilmente terá o autor desses textos reclamando a sua autoria. Desse modo, o professor que se sente enganado pelo aluno não pode, legalmente, reclamar a autoria daquele texto ou trabalho tampouco afirmar o caráter criminoso da prática. Some-se a isso o fato de, muitas vezes, o conteúdo apresentado pelo aluno ser na verdade uma compilação de trechos de várias fontes ou de fragmentos de uma mesma fonte obrigando o professor a uma verdadeira arqueologia do texto para identificar o plágio.

Outra questão tratada pelo autor, diz respeito à ausência de uma tradição científica no universo escolar brasileiro e, conseqüentemente, do desconhecimento técnico por parte dos alunos, até mesmo pós-graduandos, em lidar com os rituais que envolvem os procedimentos e técnicas de pesquisa. Mesmo quando dominam as técnicas de pesquisa, os estudantes não parecem ter clara a relação entre o seu não cumprimento e o ato de plagiar, talvez porque não tenham consciência (ou percepção) plena de seu próprio papel de pesquisador em um contexto científico mais amplo.

Não obstante, a condição de escrita do estudante brasileiro caracteriza-se muito mais como um hábito desvirtuado de composição textual, marcado mais pela reprodução do que pela criação. (Idem, p. 33)

Seria essa não-percepção de ser pesquisador reflexo de uma tradição escolar

que não privilegia a pesquisa e que adota a cópia, a transcrição como recurso que, embora importante nas séries iniciais, transcorre durante toda a vida escolar do alunado? Sobre a natureza do plágio, Krokosz ainda afirma existirem diferentes tipos e formatos, inclusive, no que se refere à sua intencionalidade ou acidentalidade, pontuando que nem todo plágio ocorreria como uma “trapaça”. A tipologia dos plágios foi feita a partir da observação de como as principais universidades americanas vem classificando-o e das ações desenvolvidas a partir dessa tipologia. No Brasil, embora existam alguns esforços iniciais nesse sentido, ainda não existe uma convenção sobre esses tipos de plágios adotada pelas instituições de ensino.

Se o plágio é entendido em oposição à autoria, é preciso destacar que esta noção vive uma crise provocada, principalmente, pelas novas tecnologias que tiveram “influência significativa no processo de escrita” (Ibidem, p. 73) e estabeleceram um novo *modus operandi* de refação, reorganização e arquivamento de textos, além de terem ampliado o acesso ao conhecimento compreendido agora, mais do que antes, como um patrimônio comum.

Krokosz defende que a discussão sobre a ocorrência do plágio no meio acadêmico deve ir muito além culpabilização do aluno e que é preciso ampliar o foco para a própria tradição reprodutivista de ensino e da conseqüente falta de familiaridade e reflexão – pelo aluno, principalmente – sobre a autoria, além de uma frágil tradição do fazer pesquisa durante todos os ciclos da educação básica. É preciso considerar as contemporâneas transformações ocorridas tanto na forma, quanto na velocidade e na abrangência com a qual temos acesso às informações - e a um conhecimento cada vez com *status* de patrimônio comum – e também aos vários dispositivos e recursos de produção de novos conteúdos que, efetivamente, com a rede mundial de computadores, foram pulverizados. Além disso, alunos e pesquisadores estão envolvidos em uma intensa lógica de produção científica e acadêmica e que o “produtivismo científico” seria um componente que favorece, inclusive, um ambiente institucional de tolerância, senão de permissividade, em relação aos mais variados tipos de plágio.

Portanto, o plágio acadêmico é um problema que precisa ser analisado desde uma perspectiva histórica e global, na qual sejam considerados os aspectos que o caracterizam desde sua gênese até a atualidade e também reconhecidos os esforços já realizados e resultados alcançados mundialmente em seu enfrentamento. (Ibidem, p. 50)

Somada a todas essas proposições, sugerimos adicionar a noção de que o aluno, mesmo no ensino superior, ainda **possui uma condição de aprendente**, de pesquisador-em-formação e que as instituições devem estimular a formação desse *ethos* pesquisador. Mas, para isso, além de ações de orientação, é preciso ter clareza sobre a percepção do que venha a ser o plágio pelo próprio corpo docente e, conjuntamente, pesquisar os processos de escrita e aprendizagem dos alunos mediados por esses contemporâneos dispositivos de informação. A figura a seguir

sintetiza essas proposições:

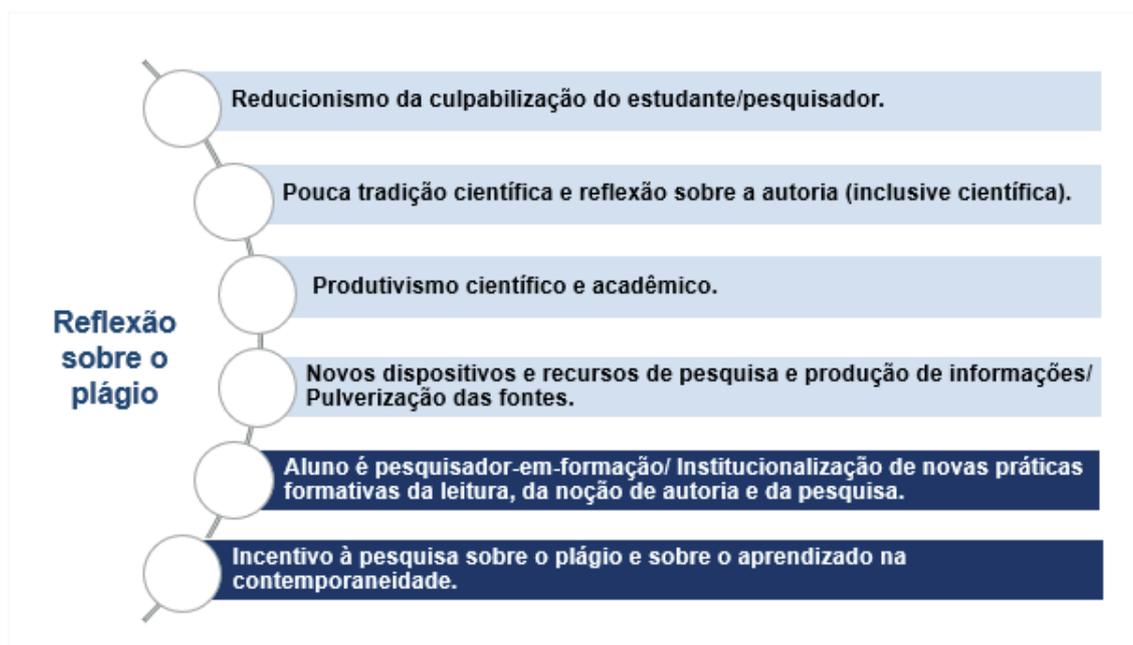


Figura 1. Reflexão sobre o plágio. Fonte: Autoria própria.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Eu sou um pirotécnico. Fabrico alguma coisa que serve, finalmente, para um cerco, uma guerra, uma destruição. Não sou a favor da destruição, mas sou a favor de que se possa passar, de que se possa avançar.

Michel Foucault, em entrevista a Roger Pol-Droit

Sob uma perspectiva foucaultiana que não propõe exatamente uma metodologia, mas um conjunto de teorizações acerca de acontecimentos histórica e socialmente datados, não existe teoria dissociada da prática porque toda teorização nasce sob determinadas circunstâncias e escolhas, portanto, se não é possível pensar em neutralidade da pesquisa ou do sujeito do conhecimento tampouco se pode afirmar que a metodologia circunscreva-se apenas a ritos e técnicas assépticas quando ela própria é uma escolha que depende do compromisso do investigador para com suas práticas. Portanto, sob essa ótica, não há um desenho pronto e acabado do percurso, mas a predisposição em amadurecê-lo ao longo de sua trajetória. Isto posto, elencamos as etapas previstas nessa pesquisa e, até o momento da elaboração desse relato, estivemos envolvidos com as etapas (1), (2) e (3). São elas: (1) pesquisa bibliográfica sobre o plágio e a autoria; (2) observação participante (3) ações experimentais realizadas em atividades com os alunos. As demais etapas serão desenvolvidas futuramente, são elas: (4) entrevistas com professores sobre as representações que fazem do plágio e (5) pesquisas com alunos e egressos.

Em relação aos marcos estabelecidos para a pesquisa - legal, institucional e pedagógico – grosso modo a etapa (1) compreende os marcos legal e institucional, a etapa (2) compreende os marcos institucional e pedagógico e as etapas (3), (4) e (5)

compreendem o marco pedagógico.

RESULTADOS INICIAIS

A etapa (1) de pesquisa bibliográfica consistiu na busca por pesquisas e teses sobre plágio partindo da biblioteca digital da Universidade de São Paulo e sobre autores que tratam das noções de autoria e da leitura. Essa etapa subsidiou a abordagem teórica desse artigo. Na etapa (2), de observação participante junto ao corpo docente, verificamos que embora aos professores seja imputada a responsabilidade de fiscalizar e punir a prática no plágio, na prática observamos que:

- As instituições de ensino brasileiras, em sua grande maioria, não disponibilizam aos professores e alunos ferramentas automatizadas de detecção de plágio, os chamados softwares antiplágio.
- Alguns softwares antiplágio disponibilizam gratuitamente a checagem de um número limitado de palavras ou caracteres e oferecem a opção paga para a varredura de textos maiores ou arquivos. Em nossas observações, a maioria dos professores consultados, mesmo os que orientam Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC), não é usuária desse tipo de software na modalidade paga.
- A varredura realizada pelos softwares de antiplágio, normalmente, leva mais tempo quanto maior for o refinamento dos critérios de busca e altera o tempo que o professor dedica a correção de suas atividades e, talvez, por esse motivo, muitos preferam consultar sites de busca.
- Normalmente, os professores - ao 'desconfiarem' de plágio - verificam o texto do aluno copiando partes desse texto colando-as em um site de buscas a fim de encontrar a fonte original da informação. Não dispomos de dados estatísticos sobre a eficácia desse procedimento, mas em nossa experiência já ocorreu de uma busca que não retornou com resultados em determinado site ter tido outras respostas em outro site.
- O resultado de uma varredura feita por um software antiplágio requer uma interpretação dos dados obtidos, uma vez que ele pode indicar reproduções que foram devidamente referenciadas ao final do texto, uma vez que ele se baseia na coincidência de dados. Portanto, mesmo com essa ferramenta, mais complexa sobre o ponto de vista de sua finalidade, os resultados obtidos precisam de interpretação.
- Quando indagados sobre o que consideram plágio e suas múltiplas formas e gradações, os professores parecem ter em comum a noção de sua ocorrência, mas não uma clareza conceitual ou conformidade ao defini-lo. Essa necessidade de uma taxonomia do plágio parece-nos, também, um elemento importante a ser pesquisado porque diz respeito às representações que são feitas sobre esse fenômeno.

O esquema a seguir sintetiza os resultados parciais da observação participante no que tange ao marco institucional:

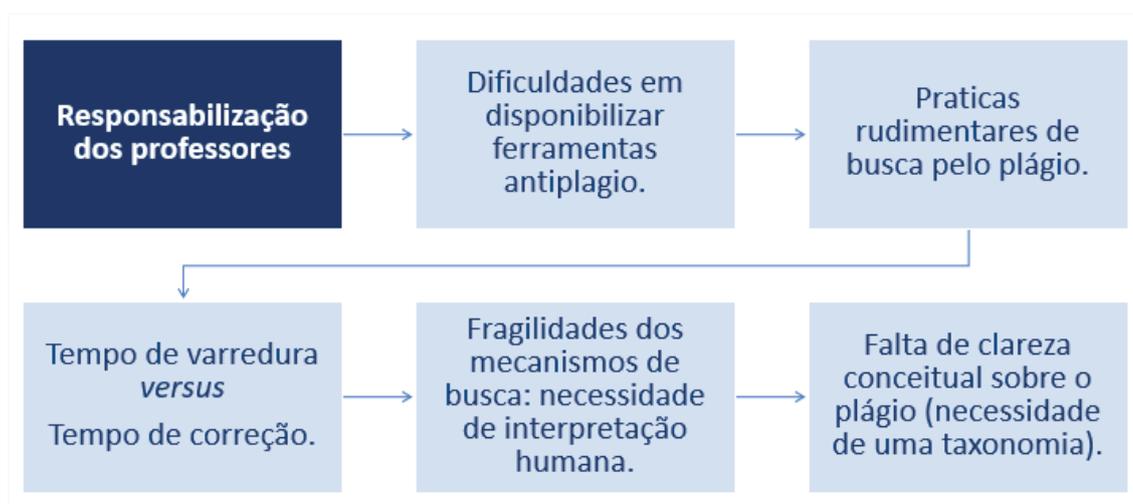


Figura 2. Marco Institucional, resultados parciais da observação participante. Fonte: Autoria própria.

Essas observações nos permitiram inferir que em cada atividade proposta sempre haverá um conjunto de alunos que mesmo tendo apresentado conteúdo reproduzido de alguma fonte não indicada terá sua atividade avaliada normalmente (à despeito de ter cometido plágio), enquanto outro conjunto de alunos - com atividades com as mesmas características - terá sua nota reduzida ou zerada conforme a sensibilidade e o critério de avaliação adotado pelo professor.

No que se refere ao marco pedagógico, os resultados parciais apontaram que:

- Muitos professores imputam às novas gerações, supostamente mais familiarizadas com as tecnologias digitais, a responsabilidade da ocorrência do plágio como estratégia para obtenção de notas mediante o menor esforço possível.
- Quando indagados sobre as razões desse comportamento, por parte do alunado, muitos professores afirmam que isso ocorre porque o aluno acredita que será capaz de ‘enganar’ o professor.
- Sobre qual é o perfil do alunado, verificamos que os professores não dispõem de dados objetivos sobre perfil etário, profissional, acadêmico, etc de seus alunos, não havendo, portanto, informações precisas sobre a fluência digital e sua familiaridade com as tecnologias digitais.
- Quando perguntados sobre a relação entre as atividades propostas e a ocorrência do plágio, não verificamos uma correlação imediata por parte dos professores que afirmam, repetidas vezes, informarem os alunos sobre os corretos procedimentos de indicação de fontes.
- Quando perguntados sobre o fato de que muitos alunos constroem uma

espécie de ‘colcha de retalhos’ em suas atividades, agrupando diferentes textos de diferentes fontes e construindo um outro/novo texto que, embora tenha coesão textual e responda ao que foi solicitado, não indica todo o percurso de pesquisa percorrido pelos alunos, a maioria dos professores revelou considerar que esse tipo de atividade também se configura plágio e deve ser punida com perda de pontos.

- Quando indagados sobre as dificuldades dos alunos em compreender as regras de citação das referências e indicação dos autores ao longo do texto, a maioria dos professores relatou que os alunos dispõem de orientações e recursos de informação a esse respeito.
- Sobre a necessidade de os cursos de nível superior darem continuidade ao letramento, abrangendo inclusive o letramento sobre as normas científicas e acadêmicas, muitos professores afirmam que essa responsabilidade formativa é do próprio aluno ou já deveria estar completa.

O esquema a seguir sintetiza os resultados parciais da observação participante no que tange ao marco pedagógico:

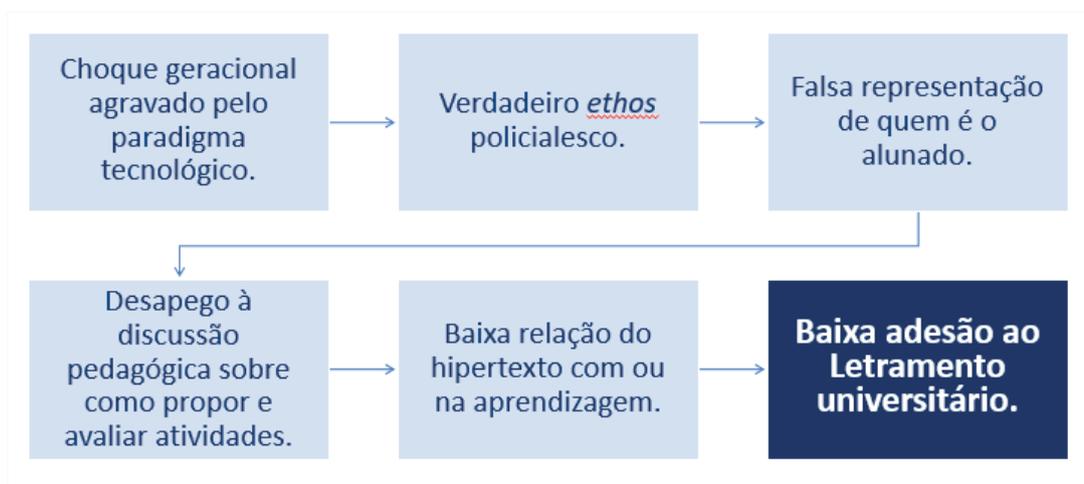


Figura 3. Marco Pedagógico, resultados parciais da observação participante. Fonte: Autoria própria.

A etapa (3), de experimentações, envolveu nossos alunos da Licenciatura em Ciências Sociais ao longo de quatro semestres letivos. Para este relato de pesquisa, selecionamos os resultados obtidos em uma **atividade dissertativa** (ATD1) ocorrida no início de cada semestre em uma disciplina (componente curricular) denominada Teoria Política Clássica ofertada no 2º. semestre da licenciatura, composta de 6 semestres. Ainda que as experimentações tenham ocorrido também em outras atividades, de outras disciplinas, em diferentes etapas do processo formativo dos licenciandos, os resultados obtidos nessa etapa inicial do curso demonstraram o potencial educativo das ações experimentais que denominamos **educação para as fontes**.

A educação para as fontes consiste em planejar atividades acadêmicas que contemplem, além dos objetivos educacionais explicitados, questões que fomentem

a leitura das fontes indicadas e a escrita autoral dos alunos, além de sinalizar pormenorizadamente os passos necessários à realização da atividade e à indicação das fontes consultadas por ele. Essas ações visam mitigar a ocorrência de plágio nas atividades acadêmicas e, também, fomentar a leitura e a escrita autoral dos alunos.

Partindo, portanto, do objeto de estudo **plágio**, a **variável** considerada foi a inserção das fontes consultadas pelo aluno na ATD1, verificando se essa indicação ocorreu no modelo ABNT (como referências) ou de modo incompleto citando, por exemplo, apenas a URL do endereço pesquisado ou o nome de um livro. Os resultados obtidos são representados no Gráfico 1 que apresenta cronologicamente os percentuais de indicação das fontes no formato ABNT (1^a. barra), de modo incompleto (2^a. barra) e ausentes de indicação das fontes (3^a. barra) nos dois semestres letivos de 2017 e de 2018, conforme segue:

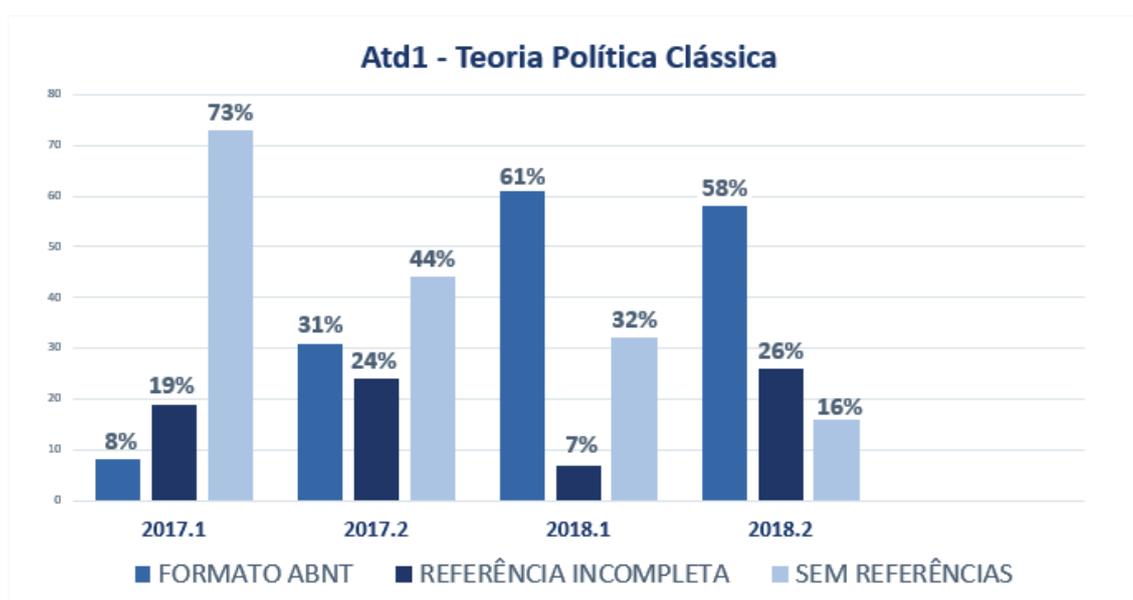


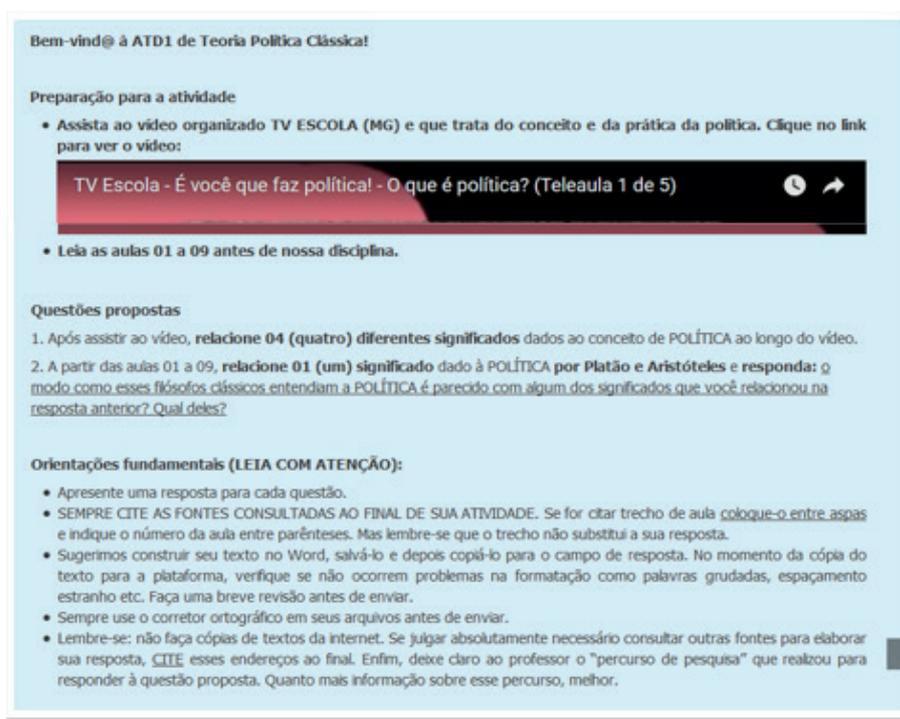
Gráfico 1. Análise comparativa da inserção de referências, pelos alunos, na ATD1 do componente curricular Teoria Política Clássica, nos últimos 4 semestres letivos. Fonte: Autoria própria.

Conforme podemos observar no gráfico 1, do total de alunos que realizou a ATD1 em cada semestre, o percentual de alunos que inseriu as fontes consultadas no modelo ABNT aumentou de **8%** em 2017.1 para **58%** em 2018.2, enquanto que o percentual de alunos que não indicou quaisquer fontes consultadas diminuiu de **73%** em 2017.1 para **16%** em 2018.2. Portanto, houve um expressivo aumento da indicação das fontes consultadas pelos alunos e tal aumento se deveu, em nosso entendimento, às ações de **educação para as fontes**.

Ao considerarmos também os valores percentuais de indicação **incompleta** das fontes (19%, 24%, 7% e 26% respectivamente em 2017.1, 2017.2, 2018.1 e 2018.2) observamos que ocorreu, durante o experimento, praticamente uma inversão no percentual referente a ausência de indicação de fontes, **73%** em 2017.1, para o percentual de alunos que fizeram algum tipo de indicação: **84%** em 2018.2, seja

ela no formato ABNT ou incompleto. No entanto, verificou-se no último semestre analisado, 2018.2, um aumento do percentual de citações incompletas, de **7%** para **26%**. Analisando detalhadamente os dados, verificamos que tal aumento se deveu ao fato de os alunos, agora, inserirem novas/outras fontes consultadas na elaboração de seu texto e não citarem as fontes indicadas na atividade, sendo considerada, desse modo, citação incompleta. Outro tipo de citação incompleta é a reprodução apenas a URL da fonte, ou seja, seu endereço na internet (*link*).

Reproduzimos a seguir, as atividades em questão propostas nos quatro semestres avaliados na pesquisa. Vale destacar que a cada semestre houve uma tentativa de ampliação do detalhamento das instruções que acompanham cada atividade, ao passo que se procurou simplificar – de algum modo – as questões propostas. No último semestre, inclusive, a questão passou a ser proposta em um único texto, mas indicando através de verbos de comando (operatórios) o que se pediu na construção do texto-resposta.



Bem-vind@ à ATD1 de Teoria Política Clássica!

Preparação para a atividade

- Assista ao vídeo organizado TV ESCOLA (MG) e que trata do conceito e da prática da política. Clique no link para ver o vídeo:

TV Escola - É você que faz política! - O que é política? (Teleaula 1 de 5)

- Leia as aulas 01 a 09 antes de nossa disciplina.

Questões propostas

1. Após assistir ao vídeo, **relacione 04 (quatro) diferentes significados** dados ao conceito de POLÍTICA ao longo do vídeo.
2. A partir das aulas 01 a 09, **relacione 01 (um) significado** dado à POLÍTICA por Platão e Aristóteles e **responda**: o modo como esses filósofos clássicos entendiam a POLÍTICA é parecido com algum dos significados que você relacionou na resposta anterior? Qual deles?

Orientações fundamentais (LEIA COM ATENÇÃO):

- Apresente uma resposta para cada questão.
- SEMPRE CITE AS FONTES CONSULTADAS AO FINAL DE SUA ATIVIDADE. Se for citar trecho de aula coloque-o entre aspas e indique o número da aula entre parênteses. Mas lembre-se que o trecho não substitui a sua resposta.
- Sugerimos construir seu texto no Word, salvá-lo e depois copiá-lo para o campo de resposta. No momento da cópia do texto para a plataforma, verifique se não ocorrem problemas na formatação como palavras grudadas, espaçamento estranho etc. Faça uma breve revisão antes de enviar.
- Sempre use o corretor ortográfico em seus arquivos antes de enviar.
- Lembre-se: não faça cópias de textos da internet. Se julgar absolutamente necessário consultar outras fontes para elaborar sua resposta, CITE esses endereços ao final. Enfim, deixe claro ao professor o "percurso de pesquisa" que realizou para responder à questão proposta. Quanto mais informação sobre esse percurso, melhor.

Figura 4. Atividade (ATD1) proposta em 2017.1 para o componente curricular Teoria Política Clássica. Fonte: UNIMES.

Bem-vind@ à ATD1 de Teoria Política Clássica.

Nesta atividade você irá aprofundar seus conhecimentos sobre a DEMOCRACIA e sobre a visão de ARISTÓTELES e PLATÃO sobre ela. Eu peço que façam todas as LEITURAS INDICADAS, ASSISTAM AO VÍDEO e sigam as instruções relacionadas nas ORIENTAÇÕES FUNDAMENTAIS. Então, vamos lá:

LEITURAS INDICADAS

- Leia todas as aulas da UNIDADE I

ASSISTAM AO VÍDEO:

- TV Escola - É você que faz política! - O que é democracia? - 1ª parte (Teleaula 2 de 5) disponível em https://www.youtube.com/watch?v=_5VvVCXpr-g

ORIENTAÇÕES FUNDAMENTAIS:

- Separe e enumere as respostas 1 e 2.
- Crie um item **Fontes consultadas** e cite todas as fontes utilizadas. Atividades sem esse item terão redução automática de nota em 0,1 décimo. Para maiores informações sobre como citar consulte material disponível na disciplina e poste sua dúvida no fórum de apoio da atividade.
- A resposta deve ser sempre dissertativa, isto é, construída em um texto argumentativo. Não apresente respostas muito curtas, superficiais, em formato de itens ou tópicos.
- Se for citar trecho de aula ou do vídeo **coloque-o entre aspas** e indique o autor, ano e página (quando houver) entre parênteses. Mas lembre-se que o trecho não substitui a sua resposta e serve apenas para reforçar seu argumento.
- As fontes indicadas nessa atividade são suficientes para a elaboração das respostas. **Não copie textos de outras fontes.**
- Sugerimos construir seu texto no Word, salvá-lo e depois copiá-lo para o campo de resposta. No momento da cópia do texto para a plataforma, verifique se não ocorrem problemas na formatação como palavras grudadas, espaçamento estranho etc. **Faça uma breve revisão antes de enviar** usando, por exemplo, o corretor ortográfico.

QUESTÕES PROPOSTAS

1. O vídeo define a democracia de diversas formas e explica o surgimento da democracia representativa. Apresente algumas das definições de **democracia** e explique, com suas palavras, o que é a **democracia representativa** e por que ela surgiu.
2. A partir da leitura das aulas da Unidade I, explique qual a opinião de **Aristóteles** e **Platão** sobre a **democracia**.

Ótima atividade a tod@s!

Figura 5. Atividade (ATD1) proposta em 2017.2 para o componente curricular Teoria Política Clássica. Fonte: UNIMES.

<p>LEITURAS OBRIGATORIAS</p> <ul style="list-style-type: none">• Aula 07_ A política e os tipos de poder• Vídeo  <p>QUESTÕES PROPOSTAS:</p> <p>O objetivo desta atividade é ampliar sua compreensão sobre Platão e sua principal obra "A República". Para isso, convidamos você a assistir ao vídeo do professor Maurício Marsola que tem 27 minutos. Por ser uma abordagem didaticamente rica, em alguns momentos pode ser que tenha certa dificuldade com alguns conceitos, por exemplo, quando se discute a alegoria do sol ou o sentido e o significado (ou também leve), mas ao final você terá uma compreensão muito mais clara e ampla dessa obra e de como ela se relaciona com os conceitos de poder, política, justiça, felicidade, governo, virtudes, utilidade, educação, dialética, etc. Também ficará mais clara a relação de Platão com seu mestre, Sócrates. Eu espero, inclusive, que você se anime a ler Platão num futuro próximo e que através de nossas aulas, possa compreender também suas convergências e divergências com Aristóteles. Então, vamos às questões propostas:</p> <p>1) Segundo a explanação do professor Marsola, qual relação Platão constrói entre o poder político e a educação? Atenção caso venha a reproduzir a fala do professor, coloque entre aspas e indique a minúscula.</p> <p>2) Qual crítica Platão faz à democracia e porque ela se degeneraria transformando-se em tirania?</p>	<p>REGRAS PARA A ELABORAÇÃO:</p>	<ul style="list-style-type: none">• SEPARE e ENUMERE AS RESPOSTAS DAS QUESTÕES 1 e 2.• NÃO APRESENTE RESPOSTAS MUITO CURTAS, SUPERFICIAIS, EM FORMATO DE ITENS OU TÓPICOS.• SUGERIMOS CONSTRUIR SEU TEXTO NO WORD, SALVÁ-LO E DEPOIS COPIÁ-LO PARA O CAMPO DE RESPOSTA. REVISE O TEXTO ANTES DE ENVIAR• TODA ATIVIDADE PRECISA INDICAR AS FONTES CONSULTADAS. INDIQUE AS FONTES QUE VOCÊ LEU E CONSULTOU. A AUSÊNCIA DAS FONTES CONSULTADAS ACARRETA <u>PERDA AUTOMÁTICA DE 0,2 PONTOS DA ATIVIDADE</u>.• REPRODUÇÕES DE TEXTOS DEVEM VIR ENTRE ASPAS E COM INDICAÇÃO DA FONTE AO FINAL. A AUSÊNCIA DE ASPAS REPRESENTA PLÁGIO e ACARRETA EM PERDA PARCIAL OU TOTAL DE PONTOS.• OBJETIVAMOS AVALIAR AS HABILIDADES DE LEITURA E INTERPRETAÇÃO DAS FONTES INDICADAS NESTA ATIVIDADE E, PORTANTO, NÃO RECORRAM A OUTRAS FONTES ANTES DE TRABALHAREM AS FONTES INDICADAS NA ATIVIDADE. <p>COMO CITAR O VÍDEO: A República de Platão. Maurício Marsola. Entrevista concedida a Casa do Saber. Casa do Saber, 2017. 27:18 min. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=8YBne9Ln_38>. Acesso em 13 nov. 2017.</p> <p>COMO CITAR NOSSAS AULAS: NOVO, Nanci Lancha. Teoria Política Clássica. Material Didático do Curso de Ciências Sociais, UNIMES, 2015. 113. Disponível em <www.unimervirtual.com.br>. Acesso em 13 nov. 2017. (alterar conforme a sua data de consulta/acesso)</p>
--	---	--

Figura 6. Atividade (ATD1) proposta em 2018.1 para o componente curricular Teoria Política Clássica. Fonte: UNIMES.

LEITURAS E FONTES OBRIGATÓRIAS

- Aula 07_A política e os tipos de poder
- Vídeo produzido pela Casa do Saber: A República de Platão



QUESTÕES PROPOSTAS

Após ter lido a aula indicada e assistido ao vídeo do professor Marsola, construa um texto que contemple os tópicos a seguir:

Segundo a explanação do professor Marsola*, **(1) indique** qual relação Platão constrói entre o poder político e a educação e, em seguida, **(2) argumente** qual crítica Platão faz à democracia e porque, segundo ele, ela se degeneraria transformando-se em tirania?

* é recomendável reproduzir algumas falas do professor em sua argumentação e, nesse caso, coloque entre aspas indicando a minutagem entre parênteses, por exemplo: (2min30s).

NORMAS PARA A REALIZAÇÃO DESSA ATIVIDADE

a) Quanto à escrita e formato de sua atividade:

- Responda separadamente as duas questões com um texto argumentativo e coeso.
- Revise o texto antes de enviar e verifique se respondeu a todos os itens/tópicos.
- Leia os textos indicados e dialogue com eles em sua resposta demonstrando que os leu.
- Caso tenha qualquer dificuldade na elaboração dessa atividade, procure pelo fórum de orientação ou escreva para a professora.

b) Quanto às leituras obrigatórias e outras fontes de pesquisa:

- Não recorra a outras fontes. Um dos objetivos dessa atividade é justamente avaliar suas habilidades de interpretação e argumentação e, para isso, as fontes indicadas devem ser contempladas em sua realização.
- Não reproduza quaisquer trechos de fonte alheia sem inserir aspas e indicar a procedência. Mesmo que seja uma única linha. Consulte em nosso fórum sobre o plágio as informações sobre como citar corretamente.
- Crie um item **Referências ao final da atividade e indique as fontes utilizadas. Veja como citá-las:**

A República de Platão Maurício Marsola. Entrevista concedida a Casa do Saber. Casa do Saber, 2017. 27:18 min. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=BY9ne9Ln_38>.

NOVO, Nando Lancha. **Teoria Política Clássica**. Material Didático do Curso de Ciências Sociais. UNIMES, 2015. 113. Disponível em <www.unimemvirtual.com.br>. Acesso em 15 ago. 2018.

- **ATENÇÃO: A NÃO INDICAÇÃO DAS REFERÊNCIAS AO FINAL ACABETARÁ EM PERDA DE PONTOS, ASSIM COMO A REPRODUÇÃO INDEVIDA DE CONTEÚDO.**

Figura 7. Atividade (ATD1) proposta em 2018.2 para o componente curricular Teoria Política Clássica. Fonte: UNIMES.

Note-se também que passou a ser indicada, a partir do primeiro semestre de 2018 (2018.1), a referência completa das referências utilizadas na elaboração da atividade de modo a encorajar o aluno a inseri-las em sua própria atividade e, ao mesmo tempo, ter contato com o formato padrão ABNT de citação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS: CONSTRUA QUE ELES VIRÃO

A tradição reprodutivista do ensino básico, fundamentada no excesso de conteúdos a serem memorizados pelos alunos e na própria concepção de que o conhecimento é um produto pronto e acabado, parece ressoar no ensino superior em uma frágil tradição de pesquisa e autoria por parte dos alunos e também dos professores. Some-se a isso, o excesso de atividades acadêmicas, que ambos precisam desenvolver, e a oferta de cursos cada vez mais curtos e que priorizam o ‘fazer sozinho’.

Diante de uma crise da noção de autoria potencializada pelas mudanças na forma, velocidade e abrangência do acesso às informações, a ocorrência do plágio no meio acadêmico, com alcance mundial em todas as modalidades de ensino, tem acirrado as trincheiras da educação, pautando relações pedagógicas por uma conduta policialesca em detrimento do estímulo à pesquisa e do acolhimento das demandas do alunado advindas de seu processo de pesquisador-aprendente, ainda em processo de aprendizagem científica e acadêmica.

É preciso combater a pedagogia da culpa e enfrentar o fenômeno do plágio didática e metodologicamente e esse enfrentamento deve ocorrer tanto institucionalmente, com regras e procedimentos claros para toda a comunidade escolar, quanto pela postura dos próprios professores ao elaborarem e avaliarem suas atividades. A esse respeito,

inclusive, os caminhos da pesquisa nos apontaram a necessidade de aprofundamento sobre o letramento universitário e acadêmico (ou científico) ao compreendermos a relação inequívoca entre plágio e os processos de leitura, escrita e autoria.

Reconhecendo que o conhecimento é um patrimônio comum, em constante transformação, e que sua construção – na contemporaneidade – pode ocorrer em diferentes espaços, tempos e interações – desafiando a lógica da presencialidade da educação formal – compreendemos a necessidade de fomentar uma cultura do letramento em todas as modalidades e etapas do ensino, dado que o aluno é sempre um **pesquisador-aprendente**, que necessita de auxílio e acompanhamento em sua etapa formativa.

REFERÊNCIAS

ANDRUETTO, Maria Teresa. **A leitura**, outra revolução. São Paulo: Edições Sesc São Paulo, 2007. *Alegre*, v. 5, n. 2., p. 274-285, jul – dez., 2014.

CASTRO, Edgardo. **Vocabulário de Foucault**: um percurso pelos seus temas, conceitos e autores. 2. Ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016.

CENSO NACIONAL NA EDUCAÇÃO SUPERIOR. Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **INEP**, 2015. Disponível em: Acesso em 14.mar.2018.

DOWNES, Stephen. What Connectivism Is. **Half na Hour**, 2007. Disponível em <<https://halfanhour.blogspot.com.br/2007/02/what-connectivism-is.html>>. Acesso em 01 apr. 2018.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. São Paulo: Edições Loyola, 2014.

_____. **As Palavras e as Coisas**. Uma arqueologia das ciências humanas. São Paulo: Martins Fontes. São Paulo, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

GARBER, Megan. The Gutenberg Parenthesis: Thomas Pettitt on parallels between the pre-print era and our own Internet age. **Nieman Lab**, 7 apr. 2010.

KROKOSCZ, Marcelo. **Outras palavras**: análise dos conceitos de autoria e plágio na produção textual científica no contexto pós-moderno. 2014. 160 f. Tese (Doutorado em Ensino de Ciências e Matemática) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo.

POL-DROIT, Roger. **Michel Foucault**: entrevistas. São Paulo: Graal, 2006.

SIEMENS, G. Connectivism: A Learning Theory for the Digital Age. **International Journal of Instructional Technology and Distance Learning**, v. 2, n. 1, 2004.

SILVA, Marco Antonio. **Sala de aula interativa**. Rio de Janeiro: Quartet, 2007.

SOBRE O ORGANIZADOR

Ivan Vale de Sousa - Mestre em Letras pela Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará. Especialista em Gramática da Língua Portuguesa: reflexão e ensino pela Universidade Federal de Minas Gerais. Especialista em Planejamento, Implementação e Gestão da Educação a Distância pela Universidade Federal Fluminense. Especialista em Arte, Educação e Tecnologias Contemporâneas pela Universidade de Brasília. Professor de Língua Portuguesa em Parauapebas, Pará.

Agência Brasileira do ISBN
ISBN 978-85-7247-233-3

