

Cleber Bianchessi
organizador

MÚLTIPLOS OLHARES SOBRE A EDUCAÇÃO

SABERES, DESAFIOS E OPORTUNIDADES – VOL. 1





AVALIAÇÃO, PARECER E REVISÃO POR PARES

Os textos que compõem esta obra foram avaliados por pares e indicados para publicação

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Bibliotecária responsável: Aline Grazielle Benitez CRB-1/3129

E26 Múltiplos olhares sobre a educação: saberes, desafios e oportunidades –
1.ed. Vol. 1 [recurso eletrônico] / [org.] Cleber Bianchessi. –
1.ed. – Curitiba-PR, Editora Bagai, 2022.
Recurso digital.

Formato: e-book

ISBN: 978-65-5368-037-1

1. Educação. 2. Práticas pedagógicas. 3. Ensino e aprendizagem.
I. Bianchessi, Cleber.

CDD 370.7

CDU 37.01

10-2022/20

Índice para catálogo sistemático:
1. Educação: Ensino e aprendizagem

 <https://doi.org/10.37008/978-65-5368-037-1.25.02.22>

ISBN 978-65-5368-037-1



Este livro foi composto pela Editora Bagai.

 www.editorabagai.com.br

 [/editorabagai](https://www.instagram.com/editorabagai)

 [/editorabagai](https://www.facebook.com/editorabagai)

 contato@editorabagai.com.br

CLEBER BIANCHESSI

organizador

MÚLTIPLOS OLHARES SOBRE A EDUCAÇÃO:

saberes, desafios e oportunidades – Vol. 1



1.^a Edição - Copyright© 2021 dos autores
Direitos de Edição Reservados à Editora Bagai.

O conteúdo de cada capítulo é de inteira e exclusiva responsabilidade do(s) seu(s) respectivo(s) autor(es). As normas ortográficas, questões gramaticais, sistema de citações e referencial bibliográfico são prerrogativas de cada autor(es).

Editor-Chefe Cleber Bianchessi

Revisão Os autores

Projeto Gráfico Alexandre Lemos

Conselho Dr. Adilson Tadeu Basquerote – UNIDAVI

Editorial Dr. Anderson Luiz Tedesco – UNOCHAPECÓ

Dra. Andréa Cristina Marques de Araújo - CESUPA

Dra. Andréia de Bem Machado – UFSC

Dra. Andressa Grazielle Brandt – IFC – UFSC

Dr. Antonio Xavier Tomo – UPM – MOÇAMBIQUE

Dra. Camila Cunico – UFPB

Dr. Carlos Luís Pereira – UFES

Dr. Claudino Borges – UNIPIAGET - CV

Dr. Cledione Jacinto de Freitas – UFMS

Dra. Clélia Peretti – PUCPR

Dra. Daniela Mendes V da Silva – SEEDUCRJ

Dra. Denise Rocha – UFC

Dra. Elnora Maria Gondim Machado Lima – UFPI

Dra. Elisângela Rosemeri Martins – UESC

Dr. Ernane Rosa Martins – IFG

Dr. Helio Rosa Camilo – UFAC

Dra. Helisamara Mota Guedes – UFVJM

Dr. Humberto Costa – UFPR

Dr. Jorge Carvalho Brandão – UFC

Dr. Jorge Henrique Gualandi – IFES

Dr. Juan Eligio López García – UCF-CUBA

Dr. Juan Martín Ceballos Almeraya – CUIM-MÉXICO

Dra. Karina de Araújo Dias – SME/PMF

Dra. Larissa Warnavin – UNINTER

Dr. Lucas Lenin Resende de Assis – UFLA

Dr. Luciano Luz Gonzaga – SEEDUCRJ

Dr. Luiz M B Rocha Menezes – IFTM

Dr. Magno Alexon Bezerra Seabra – UFPB

Dr. Marciel Lohmann – UEL

Dr. Márcio de Oliveira – UFAM

Dr. Marcos A. da Silveira – UFPR

Dr. Marcos Pereira dos Santos – SITG/FAQ

Dra. María Caridad Bestard González – UCF-CUBA

Dra. Nadja Regina Sousa Magalhães – FOPPE-UFSC/UFPeI

Dra. Patrícia de Oliveira – IF BAIANO

Dr. Porfírio Pinto – CIDH – PORTUGAL

Dr. Rogério Makino – UNEMAT

Dr. Reginaldo Peixoto – UEMS

Dr. Ricardo Cauica Ferreira – UNITEL - ANGOLA

Dr. Ronaldo Ferreira Maganhoto – UNICENTRO

Dra. Rozane Zaionz – SME/SEED

Dra. Sueli da Silva Aquino – FIPAR

Dr. Tiago Tendai Chingore – UNILICUNGO – MOÇAMBIQUE

Dr. Thiago Perez Bernardes de Moraes – UNIANDE/UK-ARGENTINA

Dr. Tomás Raúl Gómez Hernández – UCLV e CUM - CUBA

Dr. Willian Douglas Guilherme – UFT

Dr. Yoissell López Bestard- SEDUCRS

SUMÁRIO

A EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA EM UMA LINHA DO TEMPO 10

Berenice Rocha Zabbot Garcia | Silvia Sell Duarte Pillotto

AS PRÁTICAS DE PROFESSORES DE GEOGRAFIA EM ESPAÇOS NÃO-FORMAIS DE ENSINO: REFLEXÕES EM UNIDADES DE CONSERVAÇÃO 23

Kátia Isabel Louzada Tostes | Telma Oliveira Soares Velloso | Alexander Josef Sá Tobias da Costa

DIGNIDADE HUMANA EM VIKTOR FRANKL: ESTUDO DE CASO COM DISCIPLINA NO ENSINO SUPERIOR DE ENGENHARIA.....36

Flávio Luiz Honorato da Silva | Maria Denise de Assis | Marcus Túlio Caldas | Alisson de Meneses Pontes

DISLEXIA, DIAGNÓSTICO E A INTERVENÇÃO DOCENTE50

Luciana Nobre Cezar | Glaucia dos Santos Martins Vital | Luciene Lourenço |

Valdiléa Nascimento Torquato Machado

AVIOLÊNCIA NO CONTEXTO ESCOLAR.....64

Vivianne Nolasco de Santana Miranda | Raquel Siqueira Buonocore | José Paulo da Silva Lima |

Bruna Carolina de Lima Siqueira dos Santos | Michelle Schmitt Sais | Nei Junio de Souza Lopes

RECONSTRUINDO OLHARES: CAMINHOS E POSSIBILIDADES NO BRINCAR73

Flávia Santos Rodrigues

A MÚSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA FERRAMENTA PEDAGÓGICA PARA O ENSINO-APRENDIZAGEM85

Richelly Costa de Souza Sá | Mauro Sérgio Soares Rabelo | Katsumi Letra Sanada |

Antônio Rodrigues do Nascimento Filho | Oscar de Souza Filho

DESAFIOS DE ABORDAR GÊNERO E SEXUALIDADE NA ESCOLA QUANDO ENSINAR É TRANSGREDIR..... 100

Juliana Lamas Souza

AÇÃO PEDAGÓGICA: APRENDENDO A HISTÓRIA LOCAL NAS REDES SÓCIAIS..... 113

Cássio Silva Castanheira

BREVE HISTÓRICO DO ENSINO DE LÍNGUA MATERNA E NO BRASIL 119

Priscila Freitas de Souza

A FORMAÇÃO DOCENTE EM LETRAS COMO UM ENTREMEIO RELACIONAL DE CONHECIMENTOS: O AMOR PELA PALAVRA COMO FIO CONDUTOR..... 133

Aginaldo Mesquita de Lima Junior | Luiz Gilberto Kronbauer

EDUCAÇÃO MIDIÁTICA EM TEMPOS DE COVID-19: DIRETRIZES LEGAIS E POSSIBILIDADES 149

Luciane de Fátima Giroto Rosa | Antonio Francisco Magnoni | Aline Cristina Camargo

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: VIVÊNCIAS NO AMBIENTE UNIVERSITÁRIO..... 163

Eliane Apolinário Vieira Avelar | Alcenir Soares Dos Reis

A ELABORAÇÃO DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA A CONSOLIDAÇÃO DA GESTÃO DEMOCRÁTICA DA ESCOLA PÚBLICA 177

Rodrigo Pinto de Andrade | Francielle Aparecida Garuti de Andrade

A EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA NO BRASIL: UM BREVE RECORTE HISTÓRICO	188
Claubério Nascimento da Silva José Reginaldo Gomes de Santana	
ENSAIO SOBRE A INSERÇÃO DA ORIENTAÇÃO PROFISSIONAL EM PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA E DA EDUCAÇÃO INFANTIL	198
Ruth Martins Marçal Steffany Almeida Silveira Roberto Araújo da Silva	
POLÍTICAS PÚBLICAS EM TRANSE: GÊNESE E CRISE DO ESTADO SOCIAL BRASILEIRO.....	208
Maxmiliano Martins Pinheiro	
COMPLEXIDADE E TRANSDISCIPLINARIDADE: INOVAR, INTERAGIR E INTEGRAR PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NOS PROCESSOS DE ENSINO E APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO BÁSICA	220
Sueli Perazzoli Trindade	
INSUCESSO ESCOLAR E A DIFICULDADE DE APRENDIZAGEM NA DISCIPLINA DE FÍSICO-QUÍMICA NA PERSPECTIVA DOS ESTUDANTES NO ENSINO SUPERIOR.....	231
Marilene Teixeira dos Santos Roberto Ananias Ribeiro Edna Guiomar Salgado Oliveira	
A EXPANSÃO TERRITORIAL DA SILVICULTURA DO EUCALITO DESTINADA A INDÚSTRIA DE PAPEL E CELULOSE NO SUDOESTE MARANHENSE	249
Maria da Conceição Mesquita Leal Allison Bezerra Oliveira Alexandre Sabino do Nascimento	
PRÁTICA CURRICULAR EM EDUCAÇÃO ESPECIAL: EXPERIÊNCIAS EM TEMPOS DE ENSINO HÍBRIDO.....	261
Annebelle Pena Lima Magalhães Cruz Anderson Lincoln Vital da Silva Maria José Costa Lima Luiz Marcelo Magalhães Cruz Larissa Benevides da Costa Barros Thaiz Aparecida Magalhães Cruz Daniel Amaro dos Santos	
ENSINO REMOTO EMERGENCIAL: DESAFIOS, APRENDIZAGENS E TRANSFORMAÇÕES NA PRÁTICA DOCENTE.....	275
Francisco das Chagas Rodrigues da Silva Creyson Kennedy soares	
O CONHECIMENTO NÃO TEM PONTO-FINAL	291
Sérgio Simka	
TÉCNICAS IMPLÍCITAS E EXPLÍCITAS NO ENSINO DE ITALIANO/LE: UM OLHAR PARA OS EFEITOS NO DESENVOLVIMENTO DA SENSIBILIDADE À VARIAÇÃO LINGUÍSTICA.....	296
Graziele Altino Frangiotti	
SOBRE O ORGANIZADOR	320
ÍNDICE REMISSIVO	321

APRESENTAÇÃO

A presente obra reúne capítulos que, na sua constituição e percurso, abordam de modo interdisciplinar e multidisciplinar as variadas experiências e pesquisas no processo de ensino e aprendizagem em diferentes contextos. Os pesquisadores compartilham e reúnem as diversas manifestações do processo educacional nas diferentes áreas do conhecimento e níveis de escolaridade.

Participam desta obra capítulos que analisem o ensino e suas expressões por meio das tecnologias educacionais, direitos humanos, formação de professores, música, gênero, extensão universitária, história local, língua materna, covid-19, EJA, políticas públicas, ensino de história, geografia e artes, ensino remoto, etc. que por meio dos múltiplos olhares e interdisciplinaridade educacional, expressam seus saberes, desafios, oportunidades e discursos bem como se destacam os recursos diversos (tecnológicos ou analógicos) que auxiliam o processo do ensino e aprendizagem nos diferentes níveis de escolaridade.

Assim, o primeiro capítulo tem como objetivo apresentar uma linha do tempo determinando a extensão em uma visão histórica. Na sequência, o segundo capítulo se destaca pelas análises que permeiam o debate sobre as práticas de professores de Geografia em espaços não-formais de ensino ao integrar teoria e prática na construção do conhecimento geográfico. Em seguida, o terceiro capítulo apresenta um relato de experiência de dois semestres (ano de 2021) sobre a introdução de uma disciplina que aborda a dignidade e relações humanas à luz do pensamento de Viktor Frankl, em um curso de engenharia de uma instituição pública de ensino superior.

Em continuidade, o quarto capítulo é uma pesquisa que tem por finalidade, esclarecer e explicar o que é a dislexia, como diagnosticar e como pode ser feita a intervenção para um aprendizado significativo para o aluno. Adiante, o quinto capítulo apresenta algumas causas de manifestações violentas no contexto escolar contemporâneo. Ademais, no sexto capítulo a autora indica alguns caminhos possíveis do brincar

no processo de ensino e aprendizagem. Em adição, no sétimo capítulo, a pesquisa apresenta um trabalho de campo com objetivo de incentivar o uso da música no ensino-aprendizagem da educação infantil.

Destarte, no oitavo capítulo a autora relata alguns desafios encontrados ao abordar gênero e sexualidade na escola. A seguir, com o nono capítulo, se demonstra como o uso das redes sociais tornou uma ferramenta eficaz para o ensino da história das cidades, articulada com a história do Brasil e do mundo. Após, com o décimo capítulo, ocorre um breve apanhado da história do ensino de língua materna no Brasil. Logo depois, o décimo primeiro capítulo refere-se ao modo de aquisição e desenvolvimento da reflexão crítica sobre a própria prática. Além disso, o décimo segundo capítulo apresenta algumas contribuições legais que servem para o estabelecimento de uma cultura de educação midiática no país.

Por conseguinte, o décimo terceiro capítulo tem como universo empírico a realidade dos educandos da Educação de Jovens e Adultos (EJA) com o objetivo de compreender como foi o processo de retorno à escola desses sujeitos depois de várias décadas. Assim, o décimo quarto capítulo tem como objetivo analisar a construção do Projeto Político-Pedagógico no (PPP) lócus escolar e as suas contribuições para a consolidação da gestão democrática da escola.

Diante disso, o décimo quinto capítulo apresenta o percurso histórico da Extensão Universitária no Brasil. Posteriormente, o décimo sexto capítulo tem como objetivo estudar a importância da orientação profissional dentro das diversas atividades e disciplinas da educação infantil. Na sequência, o décimo sétimo capítulo analisa o processo de construção do sistema de proteção social no Brasil. Assim, o décimo oitavo capítulo investiga as práticas pedagógicas nos processos de ensino e aprendizagem.

Isto posto, o décimo nono capítulo apresenta um estudo que analisa as dificuldades de aprendizagem na disciplina de Físico-química, na perspectiva dos estudantes. Desta maneira, o vigésimo capítulo analisa o avanço territorial da silvicultura de eucalipto para atender à etapa de produção de matéria-prima da cadeia produtiva do papel e celulose no Maranhão. Logo depois, no vigésimo primeiro capítulo, ocorre uma

analisa do desenvolvimento da disciplina Educação Especial no Curso de Pedagogia de uma IES. Assim sendo, o vigésimo segundo capítulo identifica os desafios, as aprendizagens e as transformações vivenciados por professores que atuam no ensino fundamental, médio e superior de instituições públicas, em função da adoção do ensino remoto emergencial no contexto da pandemia de Covid-19. Por fim, Em continuidade, o vigésimo terceiro capítulo destaca que o conhecimento não tem um ponto-final visto que se trata de um processo que é construído de modo continuado. Por fim, o vigésimo quarto capítulo teve como objetivo central examinar se de que maneira diferentes técnicas impactam a aprendizagem da variação linguística italiana.

Diante disso, os capítulos participantes desta obra apresentam pressupostos teórico-metodológicos das experiências em sala de aula ou fora dela, experiências, análises e interfaces da relação entre a formação para o ensino e a aprendizagem bem como para o exercício do ensinar tanto na educação básica e na educação superior.

Desse modo, os capítulos se destacam pelas múltiplas abordagens nas diversas áreas do conhecimento e por expressar os múltiplos olhares na construção do conhecimento de modo interdisciplinar e que aglutinam temas com diferentes manifestações sobre o cotidiano escolar e nas práticas pedagógicas, o ensino, a gestão escolar, a linguagem, o planejamento, entre outras temáticas, desenvolvidas em projetos de extensão/pesquisa e/ou ensino com destaque para o processo de produção de novos conhecimentos.

Equipe editorial

A EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA EM UMA LINHA DO TEMPO

Berenice Rocha Zabbot Garcia¹

Silvia Sell Duarte Pillotto²

INTRODUÇÃO

O capítulo aqui apresentado é resultado de uma pesquisa científica de cunho qualitativo com viés bibliográfico, que teve como objetivo apresentar uma linha do tempo determinando a extensão em uma visão histórica. A opção pela abordagem metodológica se deu principalmente pelo entendimento de que esse percurso foi a realização de uma investigação planejada e desenvolvida de acordo com as normas da metodologia postas pela ciência (RUIZ, 1996).

As atribuições de uma pesquisa bibliográfica, pauta-se “em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos” (GIL, 2002, p. 44). Nessa perspectiva, os pesquisadores ao realizarem uma pesquisa bibliográfica, precisam apresentar resultados e/ou problematizações reflexivas, envolvendo questões relacionadas a temática, aqui especificamente a educação no que se refere a extensão universitária.

A fim de problematizar as questões apresentadas, no item *Revisitamento Histórico* será apresentada a trajetória da extensão e seus desdobramentos. No item seguinte, *Percursos da Extensão no Brasil* será abordado a trajetória de extensão, destacando-se pontos importantes sobre as atividades de extensão e seus imbricamentos sociais.

No item *A extensão e a participação estudantil no Brasil*, é apresentado a extensão universitária como importante articuladora de movimentos sociais, artísticos e culturais e defensora de políticas democráticas. E por fim, as *Considerações Finais*, trazem uma breve síntese das questões

¹ Doutorado em Educação (PUC-SP). Professora (UNIVILLE).
CV: <http://lattes.cnpq.br/4985711925606672>

² Pós-doutorado (UMINHO-Portugal). Doutorado em Engenharia de Produção (UFSC). Professora (UNIVILLE). CV: <http://lattes.cnpq.br/3787447361829087>

apontadas nesse capítulo, destacando a perspectiva freiriana, a qual aponta a importância dos saberes e fazeres da comunidade e o diálogo, necessário que permaneça e se cultive constantemente.

REVISITAMENTO HISTÓRICO

Apresentar a extensão em um movimento diacrônico é relevante para que se possam conhecer alguns momentos de sua trajetória até a atualidade.

Quando se recorre a dados da trajetória do que hoje chamamos de extensão, é para que se possa conhecer seu movimento. Para tanto, não há como não recorrer a informações que indicam seu nascedouro. Para Linhares, citado em artigo de Rocha (2001), teria sido o Mosteiro de Alcobaça, em Portugal, nos idos de 1269, quando eventos foram adotados para irradiar os ideais religiosos para além dos colégios, prática que viria a influenciar o extensionismo em vários países o seu nascedouro.

Rocha (2001) refere-se, mais especificamente, à extensão na segunda metade do século XIX, reportando-se ao que seria a primeira experiência extensionista, já com essa denominação, em Cambridge, na Inglaterra, em 1867.

As atividades consistiam em programas de palestras que pelo sucesso alcançado à época, deram à extensão um espaço institucional. Importante lembrar que a Inglaterra foi o berço da Revolução Industrial, o que levou a universidade a adaptar-se à realidade para responder a uma sociedade em transformação.

O oferecimento de palestras desencadeou um movimento de disseminação do conhecimento gerado pela universidade à sociedade. Esse tipo de programa tem, até em nossos dias, grande importância para a comunicação da universidade com a sociedade, todavia não se pode reduzir a extensão como proposta institucional a esse tipo de evento.

A experiência inglesa acabou por influenciar os Estados Unidos e os ideais da Revolução Americana. Projetos regionais foram se desenvolvendo de tal forma a serem criadas as *Land Grant Colleges*, verdadeiras escolas de extensão como modelo de experiências do extensionismo

cooperativo ou rural, dando origem às escolas superiores e universidades rurais.

Nos Estados Unidos surgiram experiências de extensão voltadas à prestação de serviços técnicos, realização de capacitações técnicas, cursos noturnos, educação continuada, enfim, uma vasta gama de ações que se identificam até nossos dias quando se pensa nos fazeres da extensão, guardadas, todavia, as devidas proporções.

Em meados do século XIX, surgiam, na Inglaterra, as Universidades Populares, reconhecendo, mesmo que de forma incipiente, a extensão. A Universidade Inglesa deixou de atender somente à formação das elites, para responsabilizar-se também pela preparação técnica para o mercado de trabalho, atendendo, à época, a uma nova sociedade que se configurava. Esse modelo de universidade apareceria também na Espanha, mais especificamente na Universidade de Oviedo, com o oferecimento de cursos livres e programas de aperfeiçoamento para trabalhadores e com programas de difusão cultural, que compunham atividades das Universidades. Segundo Jazine (2001, p. 131)

A origem da Extensão Universitária como prestação de serviços dá-se nos Estados Unidos da América, sob a concepção da ideia de universidade, a partir da Universidade John Hopkins, que enfatizou a pós-graduação, a formação profissional e a Pesquisa, e do movimento de doação de terras para fins educacionais, feito pelo governo de Abraham Lincoln (Lei Morrill, 1862), que deu início ao desenvolvimento e à expansão das Universidades americanas.

Principalmente, em função da doação de terras, as Universidades que eram contempladas estendiam suas atividades para além dos seus muros. Essas atividades deveriam atender ao desenvolvimento industrial e agrícola dos Estados Unidos.

Assim, o interesse do Governo americano pelo Ensino Superior se intensificou. Ainda segundo Jazine (2001, p. 132), esse interesse se manifesta mais propriamente “com a Lei Hatch (1887), que cria as Estações Agrícolas Experimentais, e com a Lei Smith-Lever (1914), que

cria o Serviço de Extensão Agrícola, contribuindo para o envolvimento da Universidade com os problemas da sociedade”.

Segundo Nogueira (2001), o modelo de extensão dos Estados Unidos também influenciaria o Brasil quando da criação das Escolas Superiores de Lavras e Viçosa, porque surgiria o foco na prestação de serviços à população graças ao oferecimento dos resultados do ensino e da pesquisa às comunidades ‘necessitadas’.

A concepção de um modelo mais aberto e voltado para problemas sociais chegou à América do Sul. As universidades que tinham o conhecimento focado no Ensino e na Pesquisa pareciam não se preocupar, muitas vezes, em fazer chegar à população tal conhecimento.

No ano de 1918, cabe acrescentar a importante participação do movimento estudantil na Argentina, mais especificamente em Córdoba, lançando o Manifesto de Córdoba, que exigia uma universidade mais voltada para a disseminação de conhecimento às populações e maior autonomia administrativa. O manifesto fazia referência à extensão, ratificando a importância do estreitamento das relações entre universidade e sociedade.

A extensão universitária, no documento de Córdoba, é vista como objetivadora do fortalecimento da universidade, pela projeção da cultura universitária ao povo e pela maior preocupação com os problemas nacionais. (GURGEL, 1986, p. 36).

A partir de Córdoba, muitos discursos foram constituídos fazendo referência ao papel social da universidade, mas na prática não conseguiram o eco que pretendiam.

PERCURSOS DA EXTENSÃO NO BRASIL

O fato é que as atividades de extensão apareciam, no Brasil, ainda atreladas à disseminação do conhecimento e eram compostas por prestação de serviços técnicos, difusão técnico-científica, cursos profissionalizantes, educação permanente, ratificando a vocação da extensão na época. Segundo Tavares (2001, p. 74),

[...] aqui no Brasil, as primeiras experiências extensionistas acontecem no início deste século, quando se delineiam os primeiros traços de uma política educacional estatal, fruto do próprio fortalecimento do Estado sob a forma de sociedade política. Até então, a política educacional desenvolvia-se, quase que exclusivamente, no âmbito da sociedade civil, por intermédio da Igreja.

Durante as décadas seguintes, anos 1940 e 1950, poucas discussões surgiram, no Brasil, sobre extensão, mantendo-se a extensão como espaço para cursos e conferências de caráter educacional.

Nos anos de 1960 e 1970 foram retomadas discussões sobre a extensão, capitaneadas pela União das Universidades da América Latina que promoveu encontros internacionais defendendo a extensão como componente de um processo de mudança social e de difusão cultural.

Desses encontros, segundo Rocha (2001), participaram intelectuais tais como Carlos Tünnermenn Bernheim – ex-ministro do Governo da Nicarágua, Leopoldo Zéa, Augusto Salazar Bondy, Angel Rama, Páblo Gonzales Casanova e Darcy Ribeiro.

Nos anos 1980, mais especificamente, em 1987, houve a criação do Fórum Nacional de Pró-Reitores de Extensão das universidades públicas brasileiras:

A Extensão Universitária é o processo educativo, cultural e científico que articula o Ensino e a Pesquisa de forma indissociável e viabiliza a relação transformadora entre Universidade e Comunidade. (PLANO NACIONAL DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA, 2012)

Em 1999, foi criado o Fórum Nacional de Extensão e Ação Comunitária das Universidades e Instituições de Ensino Superior Comunitárias, o FOREXT, na cidade de Goiânia. No ato de criação, foi reafirmada a forte vinculação entre a Extensão e a identidade comunitária das IES. A Universidade da Região de Joinville (UNIVILLE) está vinculada ao FOREXT desde sua criação.

Na Carta de Goiânia, datada de 29 de outubro de 1999, publicada em *site* da Universidade Mackenzie, o FOREXT declara que visa:

Estimular o desenvolvimento de programas e projetos conjuntos e intercâmbio entre as instituições; Permitir a maior participação de nossas instituições no processo de implementação da política de Extensão universitária em âmbito nacional; Garantir a necessária visibilidade das atividades de Extensão e Ação Comunitárias, desenvolvidas pelas IES Comunitárias no âmbito de toda a sociedade brasileira (MACKENZIE, 2012).

O FOREXT entende a Extensão como diferencial das IES Comunitárias:

Tais instituições, além de difundir o conhecimento científico e produzir novo conhecimento através da pesquisa, dedicam importante esforço para partilhar, socializar o conhecimento, a arte e a cultura na comunidade (GOMES, 2003, p. 96)

No ano de 2002, foi criado o Fórum de Extensão das IES Brasileiras, e Fórum passa a ser chamado de FOREXP – Fórum de Extensão das IES Particulares. Para o FOREXP,

Por ser uma atividade acadêmica, além do ensino e da pesquisa, possibilita a interação da universidade como um todo com os outros setores da sociedade. Dessa forma, socializa e democratiza os conhecimentos produzidos e também possibilita a formação dos recursos humanos de que o país precisa para o seu desenvolvimento. (FUNADESP, 2012)

No caso da extensão, os SINAES - Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior, aponta a obrigatoriedade de sua existência, mas o Ministério de Educação – MEC, no atual sistema de avaliação, utiliza indicadores de ordem quantitativa, o que dificulta a mensuração da inserção promovida pela extensão em cada IES.

No que se refere às IES Comunitárias, pois estas têm uma inserção que, por vezes, não encontra espaço adequado nos instrumentos de avaliação para que suas ações possam ser descritas de forma qualitativa. Por fim, o SINAES não indica o que seria exigência mínima para cada item a ser avaliado. Assim, caso a IES a ser avaliada tenha um bom programa de palestras à comunidade, já atenderia ao item extensão.

A diversidade de olhares sobre a extensão gerou a necessidade de representações específicas para cada segmento da educação superior no Brasil, definindo o quadro atual com a existência dos três fóruns.

Desde 2004, quando da realização do Congresso Brasileiro de Extensão Universitária (CBEU), na Universidade Federal de Minas Gerais, UFMG, tem havido a participação dos três fóruns na organização desse evento.

A média de participação de acadêmicos, professores e gestores nos CBEUs é de cerca de duas mil pessoas, demonstrando o interesse em torno das atividades de extensão.

A EXTENSÃO E A PARTICIPAÇÃO ESTUDANTIL NO BRASIL

Não há como não reconhecer a importante participação estudantil brasileira no que se refere à ocupação do espaço de comunicação com a sociedade. Sousa (2000, p. 23), afirma que

Resgatar a Extensão Universitária dentro do Movimento Estudantil é perseguir sua gênese. Todo o movimento da Universidade, afirmador do seu papel social, tem estado ligado de alguma forma ao corpo discente, tendo-o na maioria das vezes como elemento gerador.

No ano de 1961, foi criado o Centro Popular de Cultura (CPC) da União Nacional dos Estudantes (UNE) que objetivava “a valorização da cultura popular e produzir uma nova relação da intelectualidade com esta cultura, colocando-se a serviço de uma formação ideológica libertadora” (SOUSA, 2000, p. 44).

Nesse período, a Juventude Universitária Católica (JUC) disputava com a Juventude Comunista a liderança do movimento estudantil brasileiro. A JUC foi, em grande parte, responsável pela criação do CPC.

Na década de 1960, encontra-se no documento intitulado: *A Concepção de Extensão e Ação Comunitária em debate: Proposta de Documento Base do Fórum de Extensão das IES Comunitárias*, a seguinte informação:

O início dos anos 60 é marcado pela mobilização popular com vistas a reformas sociais no Brasil e na América Latina. Esse fato determinou mudanças qualitativas no caráter da extensão nas Universidades Comunitárias: emerge um movimento crítico em relação ao modelo de desenvolvimento do país (MACKENZI, 2012).

O mesmo documento cita a reorganização da UNE, que havia sido criada em 1937, a participação da JUC, com grande impacto social no período e, ainda, a participação de Diretórios Políticos. A junção dessas instâncias

Culminariam em movimentos com grandes manifestações públicas no período de João Goulart; afirma-se a concepção pedagógica de Paulo Freire inovadora e comprometida com as classes trabalhadoras; nascem experiências do Movimento de Educação de Base e organização sindical dos trabalhadores no campo e na cidade (MACKENZI, 2012).

No final da década de 1960, em função da extensão fazer parte, essencialmente, de atividades extracurriculares, com forte participação popular e comunitária, acaba sendo submetida também à segurança nacional.

Aos estudantes foram oferecidas funções muito diferentes daquelas exercidas antes do Golpe de 64. Passam a ter, como afirma Sousa (2000, p. 61), “uma participação caudatária, em projetos de integração e segurança nacional”. Surgem projetos federais para integração do país, como o Rondon, Centro Rural Universitário de Treinamento e Ação Comunitária (CRUTAC) e o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), todos com o objetivo de controle político dos movimentos sociais e de integração nacional.

O CRUTAC daria à universidade brasileira um novo perfil voltado à comunidade, para além dos seus próprios muros, menos tecnicista e mais voltado à realidade regional.

O Projeto Rondon realizou sua primeira experiência em 1967 – a Operação Zero, composta por trinta alunos dos cursos de Medicina, Engenharia, Geociência e Comunicação que se deslocaram para o

Território de Rondônia para realizar ações de educação sanitária e de saúde, levantamentos sobre a região e pesquisas. O lema *integrar para não entregar* empolgava acadêmicos e professores. O projeto tinha total apoio do Ministério do Interior (MINTER).

O projeto Rondon iniciou-se com a ideia do Prof. Wilson Choeri, tendo sido criado a partir de um movimento surgido em 1967 e instituído em caráter permanente pelo Decreto nº 62927 de 28 de julho de 1968, como grupo de trabalho “Projeto Rondon.” Mais tarde, em 6 de novembro de 1970, pelo Decreto nº 67505, passou a denominar-se Projeto Rondon. (SOUSA, 2000, p. 61)

Para que o projeto fosse viabilizado ficou decidido que a participação dos alunos no Rondon, dar-se-ia em período de férias e caracterizar-se-ia como voluntária. O que acontece até os dias atuais.

DESDOBRANDO-SE EM AÇÕES EFETIVAS: INSTITUCIONALIZAÇÃO DA EXTENSÃO

Em julho de 1968, foi criado, por meio do Decreto número 62.937, o Grupo de Trabalho que estudaria a reforma universitária. Segundo Gurgel (1986, p. 65) o relatório do grupo afirmava, dentre outras coisas, “que o Estado deveria ser o fator de equilíbrio e direção no sentido de atender aos interesses coletivos e do bem comum”.

A Lei 5.540 da Reforma Universitária, sancionada em 28 de novembro de 1968, tornou a extensão obrigatória.

Essa lei tornou a Extensão Universitária obrigatória em todos os estabelecimentos de ensino de terceiro grau. No entanto, deve-se perceber que não houve nenhuma alteração quanto à concepção da Extensão. Permanecia a ideia de se vincular a prática extensionista à prestação de serviços. (...) Trata-se da Universidade cumprindo uma missão social, a serviço do Estado (SOUSA, 2000, p. 65).

Ainda sobre a Lei, Gurgel (1986, p. 82) escreve que:

[...] apresenta-se em forma de texto sóbrio, predominantemente tecnicista, contrastando com os conteúdos filo-

sóficos ou referentes a medidas de qualidade de ensino, existentes nas legislações anteriores. A preocupação com a organização do sistema universitário é a tônica da lei. Dos 59 artigos, três tratam da orientação geral do sistema – o primeiro, o segundo e o vigésimo –, enquanto os demais definem medidas de ordem administrativa de interesse da organização didático – científica.

Em maio 1974, foi criada uma comissão mista pela Portaria nº 289, do MEC, e pela Portaria nº 398, do MINTER, para estudar e planejar ações que integrassem as atividades extensionistas dos dois ministérios.

Dessa comissão surgiu a Coordenação de Atividades de Extensão (CODAE) que substituiria a Comissão Incentivadora dos Centros Rurais Universitários de Treinamento e Ação Comunitária (CINCRUTAC), a qual teve sua criação em 1969, para coordenar ações do CRUTAC.

O CODAE passaria a coordenar, em nível nacional, a política de extensão no país. A primeira ação do CODAE foi a de encaminhar um plano de trabalho de Extensão. Assim, em 1975 foi elaborado o primeiro Plano de Trabalho de Extensão Universitária, divulgado no mesmo ano pelo MEC e pelo Departamento de Assuntos Universitários (DAU).

O CODAE foi extinto em 1979, embora, segundo Gurgel (1986, p. 141), “nunca tenha existido legalmente, pois não havia, no nível do DAU, nenhuma legislação que o regulamentasse”.

Após a extinção do CODAE, conforme Sousa (2000), não se há mais registros da Extensão em nenhum órgão oficial, até que em 1990, a extensão ressurgiu dentro da estrutura do MEC como resultado de esforços de atores políticos.

Ainda em 1990, foi criada a Divisão de Extensão e Graduação (DIEG), do Departamento de Política de Ensino Superior (DPES), da Secretaria Nacional de Educação Superior (SeNESu) do MEC. Essa divisão passa a coordenar toda a política nacional e a prática da Extensão Universitária, focadas, todavia, nas IES públicas federais. Ainda, de acordo com Sousa (2000, p. 77-78),

Em sua composição, estão presentes o coordenador nacional e coordenadores regionais do Fórum Nacional

de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras, o Diretor do Departamento de Política do Ensino Superior da SeNESu e o Chefe da Divisão de Graduação e Extensão do DPES/SeNESu. (...). Coube a ela, juntamente com o Comitê Assessor, a elaboração de uma proposta de trabalho para os anos de 1993 e 1994. A outra portaria, também da SeNESu, nº 134, de 19 de julho de 1993 (Brasil, MEC/SeNESu, 1993 b), cria o Comitê Assessor, que deverá ser composto por nomes designados conforme orientação da DIEG e do Fórum de Pró-Reitores de Extensão. A função desse Comitê é trabalhar na avaliação e no julgamento de projetos vinculados ao Programa de Fomento à Extensão Universitária.

Essa institucionalização acabou gerando o início de outra organização da extensão:

[...] o conceito de prática acadêmica e da própria docência amplia-se para além do espaço reduzido das salas de aula, na sua práxis o ensino, a pesquisa e a extensão buscam realizar-se não mais de maneira justaposta, mas inter-relacionadas nas diversas situações pedagógicas. (MACKENZI, 2012).

Dessa forma, nota-se um movimento de evolução das ações de extensão, da participação estudantil, das oportunidades de contatos com comunidades diversas e da criação de programas e projetos de extensão na busca de um bem comum, de uma educação e capacitação contínuas da sociedade. Assim, as atividades de extensão não se referem somente a prestações de serviços pontuais, mas agregam a elas outras atividades que ratificam o compromisso social da universidade com a sociedade.

Há, assim, a necessidade de se avaliar a trajetória da extensão para que se possa perceber de que forma a universidade pode ser o núcleo de discussão das ações sociais, para que se pense na extensão como um meio de comunicação com a sociedade e não somente como repassadora de informações a essa mesma sociedade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da síntese histórica da extensão apresentada nesse capítulo, surge, objetivamente, a percepção de como a universidade é sensível a qualquer movimento de mudança política ou social, visto o exemplo da Inglaterra, dos Estados Unidos e do próprio Brasil. Esses países se envolveram nestas atividades respondendo à sociedade da época, realizando estas ou aquelas ações dentro dos limites impostos pela realidade local.

Como não lembrar da visão assistencialista que era hegemônica nas décadas de 1960 e 1970 e que ainda permanece em algumas instituições em que não há clareza em relação ao papel da extensão? Como não se preocupar com a extensão sendo resumida a meras prestações de serviços sem a participação docente e discente?

Paulo Freire (2006) já anunciava essa concepção em sua obra, *Extensão ou Comunicação?* publicada em 1969, sob o título *Extensión o Comunicación?* pelo Instituto de Capacitación e Investigación en Reforma Agraria, em Santiago do Chile:

Ao contrário, educar e educar-se na prática da liberdade, é tarefa daqueles que sabem que pouco sabem – por isso sabem que sabem algo e podem assim chegar a saber mais – em diálogo com aqueles que, quase sempre, pensam que nada sabem, para que estes, transformando o seu pensar que nada sabem em saber que pouco sabem, possam igualmente saber mais. (FREIRE, 2006, p. 25)

Nesta perspectiva freiriana, comunicar-se com a sociedade significa levar em conta os saberes e fazeres da comunidade em uma relação de diálogo constante com essa mesma sociedade.

Assim, para que a extensão cumpra seu papel, é imprescindível que se caminhe ao encontro da indissociabilidade com o ensino e a pesquisa. Há que se ter clareza que, por meio da Extensão, a universidade, ao comunicar-se com a realidade local, regional ou nacional tem a possibilidade de renovar constantemente sua própria estrutura, currículos e ações, criativamente, integrando-se e contribuindo para o desenvolvimento do país. Afinal, é preciso estar atento aos movimentos da sociedade para poder contribuir na definição de seus rumos.

REFERÊNCIAS

GIL, A. C. Como elaborar projetos de pesquisa. São Paulo: Atlas, 2002.

GURGEL, Roberto Mauro. Extensão Universitária Comunicação ou Domesticação. Universidade Federal do Ceará. São Paulo: Cortez, 1986.

FREIRE, Paulo. Extensão ou comunicação? 13. ed. São Paulo: Paz e Terra S/A, 2006.

FUNADESP. Fórum de Extensão das Instituições de Ensino Particulares. Disponível em: http://www.funadesp.org.br/index.php?option=com_content&task=view&id=57&Itemid=145. Acesso em: 19 jan. 2012.

JEZINE, Edineide Mesquita. Multiversidade e extensão universitária. In: FARIA Dóris Santos de. (org.) Construção Conceitual da Extensão Universitária na América Latina. Brasília: Universidade de Brasília, 2001. p. 131 e 132.

Mackenzie. Carta de Goiânia. Disponível em: http://www.mackenzie.br/fileadmin/Decanato_Extensao/Documentos/cartas_forext.pdf. Acesso em: 15 out. 2012.

NOGUEIRA, Maria das Dores Pimentel. Extensão Universitária no Brasil: uma revisão conceitual. In: FARIA Dóris Santos de. (org.) Construção Conceitual da Extensão Universitária na América Latina. Brasília: Universidade de Brasília, 2001. p. 57ª 71.

Plano Nacional de Extensão Universitária (1998). Disponível em: <http://www.infoescola.com/educacao/extensao-universitaria/>. Acesso em: 15 out. 2012.

ROCHA, Roberto Mauro Gurgel. A construção do conceito de Extensão Universitária na América a Latina. In: FARIA. Doris Santos de. (org.) Construção Conceitual da Extensão Universitária na América Latina. Brasília, DF: Universidade de Brasília, 2001, p. 13 a 26.

RUIZ, João Álvaro. Metodologia Científica: guia para eficiência nos estudos. 4. ed. São Paulo: Atlas, 1996.

SOUSA, Ana Luiza Lima. A História da Extensão Universitária. Campinas: Alínea, 2000.

TAVARES, Maria das Graças Medeiros. Os múltiplos conceitos de extensão. In: FARIA Dóris Santos de. (org.) Construção Conceitual da Extensão Universitária na América Latina. Brasília, DF: Universidade de Brasília, 2001. p. 74 a 8.

Nota: o capítulo é recorte da tese de uma das autoras: A contribuição da extensão universitária para a formação docente, 2012. Programa de Educação: Psicologia da Educação, PUC/SP.

AS PRÁTICAS DE PROFESSORES DE GEOGRAFIA EM ESPAÇOS NÃO-FORMAIS DE ENSINO: REFLEXÕES EM UNIDADES DE CONSERVAÇÃO

Kátia Isabel Louzada Tostes³

Telma Oliveira Soares Velloso⁴

Alexander Josef Sá Tobias da Costa⁵

INTRODUÇÃO

A Geografia é uma ciência que analisa as interações entre sociedade e natureza, almejando compreender a construção do espaço geográfico (ROCHA, 2010). Por isso, se faz necessário evidenciar aspectos ligados à formação de seus profissionais, focando neste cenário, nos professores de Geografia. Assim é possível compreender as práticas pedagógicas desenvolvidas e os conhecimentos utilizados pelo menos durante o processo educativo.

A formação docente é responsável pelo professor que pratica e merece atenção especial, que segundo Freire (2015), deve trazer à tona a “intimidade” entre os saberes curriculares fundamentais dos discentes e as suas experiências sociais, devendo estas serem elucidadas nas práticas pedagógicas. E que segundo Tardif (2005), o saber docente é prove-niente de pluralidades, advindas de saberes da formação profissional, disciplinares, curriculares e experienciais.

Conceitos como paisagem, lugar, território, região, espaço, escala e mais atualmente, a globalização, são essenciais para conhecer os fenô-

³ Mestranda em Geografia (UERJ). Integrante do Grupo de Estudos sobre Natureza e Sociedade (GENESE). CV: <http://lattes.cnpq.br/7845197626904967>

⁴ Doutoranda em Geografia (UERJ). Integrante do Grupo de Estudos sobre Natureza e Sociedade (GENESE). CV: <http://lattes.cnpq.br/9819172948035673>

⁵ Doutorado em Ambiente e Sociedade (UNICAMP). Professor do curso de Pós-Graduação em Geografia (PPGEO-UERJ). Coordenador do Grupo de Estudos sobre Natureza e Cultura (GENESE). CV: <http://lattes.cnpq.br/4646726597049553>

menos geográficos e vão além da sala de aula ou dos espaços formais de ensino. Ao buscar relacionar os conceitos com a aplicação prática, principalmente em espaços das vivências dos discentes, os professores vão além da conceituação, pois é possível levar esses estudantes a se perceberem presentes e participantes na construção do espaço geográfico. De tal forma, faz-se necessário pensar as práticas pedagógicas nos espaços formais e não-formais de ensino, buscando alcançar a formação integral e cidadã dos discentes.

A partir disto, o objetivo destas análises permeiam no debate sobre as práticas de professores de Geografia em espaços não-formais de ensino, focando diretamente sobre as áreas protegidas, ou seja, Unidades de Conservação (UCs) e o viés da Educação Ambiental (EA), de modo a integrar teoria e prática na construção do conhecimento geográfico.

Por questões metodológicas, optou-se por apresentar provocações e reflexões sobre o papel da Geografia para os discentes e outros atores sociais, considerando o professor como mediador. Assim, ponderando sobre a formação acadêmica da Geografia para a prática pedagógica nas Unidades de Conservação. Nestas questões há a indagação sobre a participação da Geografia na transversalidade da Educação e interpretação ambiental.

Na prática, é possível compartilhar algumas experiências sobre a temática, através do debate acerca da aula de campo para o ensino da Geografia, que foi desenvolvido na Reserva Biológica de Guaratiba (RBG) e sua zona de amortecimento, ambas localizadas na cidade do Rio de Janeiro - RJ. Utilizou-se das análises qualitativas participativas para compreender melhor sobre a importância da utilização do trabalho de campo em Unidade de Conservação, como espaço não-formal de ensino e no desenvolvimento de relações de pertencimento entre os participantes, ou seja, entre sociedade e natureza no que tange a Educação Ambiental.

DESENVOLVIMENTO

A importância da prática pedagógica dos docentes de Geografia nos ambientes não-formais é relevante, principalmente porque segundo Novais (2014), há uma forte tendência de utilização dos espaços não-formais de ensino e da educação não-formal em diferentes áreas do conhecimento, principalmente da Geografia, mas é preciso reconhecer que esses lugares podem e devem ser utilizados na construção do conhecimento. Não apenas pelo entendimento e relação entre os conceitos geográficos, mas também pelo viés transversal da Educação Ambiental, presente nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e em outros currículos escolares. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) em suas competências destaca o compromisso com a educação integral. Na segunda versão da BNCC o tema Educação Ambiental supera a visão naturalista e aprofunda a multidisciplinaridade passando por questões como produção, trabalho e consumo (UNDIME, 2016), e tais questões estão presentes no ensino da Geografia.

A formação integral é uma constante na Educação atual, na busca pela qualidade educacional, evidenciando os aspectos cognitivo, afetivo, físico, ético e mediando a inserção social consciente do discente. São evidenciados novos saberes, tecnologias e linguagens para a compreensão do mundo contemporâneo, que permeia em novos processos e ritmos (PERISSÉ, 2004).

Portanto, o objetivo aqui é discorrer sobre a prática docente para esta realidade, fazendo uso de uma pedagogia mais progressista, que busca a formação crítica e integral do discente. Para esta “pedagogia da autonomia”, grifando Freire (2015), são necessárias mudanças, pesquisas e reflexões, pautadas em exercícios diários que acompanhem as práticas dos professores. Ressaltando que felizmente já é uma prática entre muitos profissionais, o que não invalida nossa contribuição proposta, ao contrário, reforça.

Assim sendo, a provocação para que o ensino da Geografia em ambientes não-formais se tornem parte do cotidiano educacional, a começar na própria formação do professor. Por isso, algumas ferramentas

de ensino em ambientes não-formais foram utilizados e exemplificados como pesquisa de campo no curso de Licenciatura.

Mas o que são os espaços não-formais de ensino? Para esta definição concordamos com Gohn et al. (2007), quando a autora diz que são espaços não institucionalizados, podendo ser uma praça, rio ou rua. Nestes espaços podem haver elementos úteis ao ensino e aprendizagem formal e não-formal.

De acordo com Santos (2019), a utilização dos espaços não-formais de ensino podem contribuir com as aulas de Geografia, principalmente por sair da rotina da sala de aula, tornando esse momento mais interessante, sobretudo por causa da falta de estrutura e a precariedade que muitas escolas, ou seja, espaços formais de ensino, se apresentam. Sobretudo, quando os espaços não-formais possuem relação direta com a vivência dos discentes, de modo a se sentirem participantes da construção do espaço geográfico a qual estão inseridos e almejando a formação cidadã, crítica e reflexiva dos mesmos.

O professor que se propõe a ultrapassar os muros da escola para o ambiente não-formal deve se conscientizar que é uma atividade de via de mão dupla, pois ele ensina e aprende ao mesmo tempo. A leitura de culturas locais corrobora para novos saberes e o melhor instrumento é sem dúvida o diálogo. O mapeamento não deve se ater apenas ao presente, mas também ao passado e a um prognóstico, respeitando a historicidade do ser humano no espaço geográfico.

Outro ponto é que a educação em ambientes não-formais não é mera extensão da sala de aula, mas sim uma educação que contribui para a formação cidadã do aluno. O ambiente não-formal enriquece a visão crítica, contribui para o aprendizado. Quando realizado no ambiente de vivência dos discentes, é possível resgatar o senso de pertencimento e quando realizado em outros locais, é exequível a potencialização de novos horizontes para outras culturas (GOHN et al, 2007).

A docência da Geografia possui campo de saberes importantes para a interpretação ambiental, transversalidade muito abordada em ambientes não-formais de ensino. Esta prática pedagógica pode ser

multidisciplinar enriquecendo o rol de conhecimento dos discentes e demais atores sociais envolvidos. Tal enriquecimento é via mão dupla, visto que os conhecimentos empíricos dos atores sociais são pertinentes para contribuição das interpretações.

Trata-se da transposição didática dos conceitos geográficos no espaço vivenciado, compreendendo as oportunidades e ameaças, interagindo com a natureza e sociedade. No que tange a prática pedagógica nas Unidades de Conservação (UCs), estas são espaços protegidos pela legislação ambiental e de convivência com populações tradicionais e/ou do entorno. Ressaltando aqui tanto as Unidades de Conservação de uso sustentável quanto as de uso indireto, por serem UCs de proteção integral, salientando que as zonas de amortecimento são igualmente importantes e impactam diretamente no uso e ocupação do solo e na conservação e preservação das UCs.

As zonas de amortecimento são espaços, em sua maioria, conflitantes, onde os povos tradicionais lutam por territórios e por perpetuar seus modos de vida perante os desafios da vulnerabilidade e estão no entorno das UCs. Em contrapartida, há os modos de produção da atual sociedade capitalista, quer seja na exploração do turismo ou dos recursos naturais objetivando lucros, a qual se apropriam do entorno ou dos espaços protegidos.

De tal modo, deve-se apontar que as ferramentas a serem utilizadas para a formação docente no espaço não-formal são inúmeras e de extrema relevância, principalmente por compreendermos os desafios e conflitos que ocorrem nessas áreas, que podem refletir diretamente no ambiente escolar, ou seja, de ensino formal. Principalmente porque “o espaço não-formal acaba colaborando com os assuntos de um espaço formal, cooperando para a construção do conhecimento, de conceitos de maior “complexidade”, favorecendo o processo de ensino de Geografia na escola básica” (SANTOS, 2019, p. 95).

No que tange a Educação Ambiental (EA) e sua abordagem, tais como nos espaços não-formais de ensino, segundo Sorrentino (2005) pode-se pontuar que todas as pessoas são integrantes do meio ambiente

e por isso é necessário que a EA tenha engajamento democrático, de autonomia e responsabilidade, contribuindo para a formação cidadã, crítica e reflexiva sobre as relações entre sociedade e natureza. Guimarães e Velloso (2021) contribuem no debate ao apontarem que a Educação Ambiental em UCs almeja a formação de sujeitos ativos, que possam protagonizar a construção dos seus territórios, não aceitando imposições verticais do sistema e que buscam consolidar ações e práticas de benefício coletivo.

Sorrentino (2005) evidencia que os seres humanos ao se sentirem integrantes do meio ambiente, poderiam desenvolver atitudes mais harmônicas e com menos impactos ambientais negativos, amenizando problemas socioambientais e em prol do que Acseletr et al. (2009) apontam ser a justiça ambiental. Assim, pode-se assinalar que a Educação Ambiental quando é voltada para a formação cidadã, corrobora para a ação política. Destaca-se que,

Essencial no debate contemporâneo, a questão ambiental está presente tanto na educação não-formal como na educação formal, com a ação de entidades e educadores, que valorizam o tema e o consideram fundamental para buscar soluções aos problemas que vêm se agravando no Brasil e no mundo. Essa inclusão se dá por meio de uma diversidade de práticas que decorrem, especialmente, pelas diferentes concepções desses agentes sobre ambiente e sobre o papel da Educação Ambiental. (BARROS, 2021, p. 49)

Por isso é imprescindível conhecer práticas educativas em espaços não-formais de ensino, considerando a Educação Ambiental como mediadora e integradora entre sociedade e natureza, a qual os participantes sejam pertencentes à comunidade e se vejam integradores desses espaços.

RELATO DE CAMPO

No que tange os espaços não-formais, é possível exemplificar os estudos do Sistema Nacional de Unidades de Conservação (SNUC), Plano de Manejo, Plano Diretor, trilhas interpretativas, aula de campo e mapeamento participativo. A qual pode-se apontar que as trilhas

interpretativas consideram os aspectos bióticos e abióticos, as sensações oferecidas por sombras, presença de luz, mosquitos, dentre outros, de modo a delimitar o caminho favorável e mapear aspectos exuberantes da paisagem (SCHRADER; FRENEDOZO, 2015). As aulas de campo fazem o estudo “*in situ*” dos aspectos do meio ambiente e da população presente, ou seja, da sociedade e natureza, conectando e evidenciando os aspectos socioambientais (DOS SANTOS e SUANNO, 2020). Já o mapeamento participativo, é uma importante e estratégica ferramenta, que pode e deve ser utilizada pela população residente para reforçar a noção de pertencimento e apontar locais de ocorrência de fenômenos ou de conflitos socioambientais (CAMARGO, 2020).

Para ilustrar esta abordagem é possível citar uma prática pedagógica em uma unidade de conservação, realizada em 2018 através de aula de campo de Geografia com alunos de uma Escola Pública de Ensino Médio. Tal atividade foi realizada no recorte espacial da Reserva Biológica de Guaratiba (RBG) e sua zona de amortecimento.

A RBG é uma unidade de conservação de proteção integral, tendo na zona de amortecimento os moradores, entre eles os pescadores artesanais. Está localizada na Zona Oeste do Município do Rio de Janeiro, no bairro de Guaratiba. Criada pelo Decreto Estadual nº 7.549 de 20 de novembro de 1974 e recategorizada pela Lei nº 5.842 de 3 de novembro de 2010 possui uma área de 3.360,24 hectares, estando a RBG incluída na Reserva da Biosfera da Mata Atlântica - RBMA (INEA, 2002).

Especifica-se que a RBG está situada a nordeste da Baía de Sepetiba, sob gestão do Instituto Estadual do Ambiente (INEA), tendo em sua área 1.601,34 hectares de manguezal e 704,10 hectares de apicum. Em seu território podemos encontrar sítios arqueológicos denominados sambaquis e, na zona de amortecimento residem pescadores artesanais, unidades escolares, estabelecimentos comerciais, condomínios, pontos turísticos, praias, restaurantes, condomínios e crescente demografia. Destaca-se que essa unidade de conservação abriga o remanescente de manguezal do Município do Rio de Janeiro.

Portanto, este ecossistema possui grande fragilidade a ações externas, vêm sofrendo cada vez mais processos de destruição em vários níveis, tais como: a exploração predatória de sua fauna e flora, poluição de suas águas, aterros, depósitos de lixo, entre outros (NASCIMENTO, 2018), de extrema importância a promoção de ações que possam evitar sua destruição, sendo indispensável implantar e consolidar ações e programas de educação e interpretação ambiental, mas que estes possam fomentar o saber contextualizado e crítico, trazendo a tona valores da comunidade e que foram práticas tradicionais com referência aos recursos naturais dos manguezais (SATO; SANTOS, 1996).

A RBG possui o Plano de Manejo, um documento elaborado a partir de diversos estudos que compõem o meio físico, biológico e social. Este documento foi aprovado pela Resolução INEA nº 75, de 20 de agosto de 2013 (INEA, 2022). A partir do estudo dos documentos citados, foi possível elaborar a atividade de aula de campo com os alunos do Ensino Médio.

Os objetivos principais foram colaborar com a preservação, conservação e o resgate ou reforço da noção de pertencimento dos atores sociais da zona de amortecimento, através de ferramentas participativas. A aula de campo foi focada nos discentes do primeiro ano do Ensino Médio do CIEP Roberto Burle Marx, localizado no bairro Guaratiba.

A atividade foi resultado do estágio de licenciatura em Geografia, concluído no ano de 2019 no Centro de Educação a Distância do Estado do Rio de Janeiro (CEDERJ), através da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). O que resultou no Trabalho de Conclusão de Curso intitulado: “A aula de campo no ensino da Geografia no manguezal de Guaratiba, estudo de caso com os alunos do primeiro ano do ensino Médio do CIEP Roberto Burle Marx”.

Na ocasião do estágio observatório, o professor regente de Geografia estava lecionando sobre o tema de domínios morfoclimáticos e o ecossistema manguezal foi abordado. Foi percebido que os alunos não haviam feito nenhuma aula de campo no Manguezal de Guaratiba. A maioria dos alunos residia na zona de amortecimento e apesar de terem

o conhecimento empírico do manguezal, não tinham conhecimento científico e muitos sentiam vergonha por morarem no manguezal.

Feito o planejamento, a metodologia utilizada foi através das etapas: pré-campo, campo e pós-campo (FALCÃO E PEREIRA, 2009), sendo possível em cada uma destas fazer o uso de uma ou mais ferramentas. No pré-campo foi utilizado livro didático e conversado sobre o Plano de Manejo da RBG. A aula de campo foi o momento de junção entre teoria e prática. O percurso escolhido foi a entrada da comunidade de Araçatiba, zona de amortecimento que faz limite com a RBG até a reserva propriamente dita. Na comunidade de Araçatiba foi possível dialogar acerca dos moradores, pescadores artesanais, seus conflitos e oportunidades. Na RBG foi estudada a flora e fauna, corpos hídricos, solo e clima. O sambaqui visitado foi importante para a reflexão da origem dos povos da região e justificativa para a preservação deste relevo antrópico. No pós-campo foi possível elaborar as conclusões desta experiência, apontando para resultados positivos no que diz respeito ao enriquecimento dos conceitos geográficos do ecossistema. O conhecimento sobre a UC, sua localização e importância foram apreendidos e reforçados na prática, sendo interessante destacar a observação que a noção de pertencimento foi fortalecida, o empoderamento que tais conhecimentos levaram os alunos a sentirem orgulho de seu local de moradia.

Na ocasião do estágio do Curso de Licenciatura em Geografia, em 2018, a unidade escolar escolhida se localiza na zona de amortecimento do manguezal de Guaratiba, em Ilha de Guaratiba, bairro da zona oeste do município do Rio de Janeiro. O ano escolar era o primeiro ano do ensino médio. O currículo dado pelo professor regente versava sobre domínios morfoclimáticos e o ecossistema manguezal, associado a Mata Atlântica, foi estudado com os alunos.

Observou-se que mesmo muitos alunos sendo residentes do manguezal não haviam participado de aula de campo da escola e demonstravam certo constrangimento por residirem ali. Demonstravam pouco conhecimento acadêmico acerca do ecossistema e alguns conhecimentos empíricos, porém com um tímido diálogo.

Dentre os resultados obtidos, destaca-se que no pré-campo foram aplicados questionários diagnósticos fechados com as perguntas sobre características do manguezal, onde 18 de 21 alunos responderam “lugar de lama”, “cheiro ruim” e não sabiam sobre a importância deste ecossistema como meio ambiente. A característica “catador de caranguejo” também foi sinalizada por 18 alunos. Ainda na fase pré-campo foram explicadas as teorias sobre o manguezal, dialogou-se sobre o papel da RBG e um curto documentário foi assistido.

Para a atividade de campo foi solicitada autorização para o INEA e dois guarda-parques acompanharam a turma durante a realização da aula. No campo os alunos compareceram, mas a dificuldade logística se deu pela falta de ônibus escolar, assim sendo, os alunos foram de transporte urbano, mediante autorização assinada pelos responsáveis. Na comunidade de Araçatiba, local do campo, foi possível dialogar sobre a história e o papel dos pescadores artesanais residentes. Na RBG a caminhada foi realizada como uma trilha interpretativa observando o aporte hídrico, fauna, flora, sensação climática e sambaqui.

Na semana seguinte foi realizada a aula do pós-campo, com aplicação de questionário com as mesmas perguntas do pré-campo. Os alunos responderam com mais enriquecimento sobre as características do manguezal. As características de ambiente lamacento e com mau cheiro foram substituídas por percepções mais positivas como: encontro dos rios com o mar, berçário de peixes, riqueza de flora e fauna, grande importância socioambiental e ecossistema associado à Mata Atlântica. A característica “lugar de catador de caranguejo” permaneceu entre 12 alunos, associando o trabalho de muitos responsáveis pelos mesmos. Os educandos residentes se utilizaram de um discurso mais empoderado para tecer considerações alinhadas ao conhecimento empírico e acadêmico, demonstrando o fortalecimento da noção de pertencimento.

Outra abordagem nesta atividade foi o diálogo sobre os diversos atores sociais do manguezal e suas percepções. Para muitos alunos residentes o sentimento pelo manguezal é diferente daqueles que não residem ali. Também divergem opiniões de acordo com a personalidade de cada

um. Mas o interessante foi abordar estas noções de pertencimento ou não ao local de pesquisa e os diferentes sentimentos.

CONSIDERAÇÕES

As conclusões desta pesquisa apontam que a aula de campo na UC respondeu de maneira positiva e corroborou com os objetivos que a ciência Geográfica pretende oferecer quanto às relações entre sociedade e natureza, podendo citar as compreensões acerca do espaço geográfico. A cidadania supõe o conhecimento do espaço, bem como, o sentido que se dá ao lugar, e assim, para o espaço realizar-se como social é importante que o mesmo seja apropriado (DAMIANI et al, 2013). Um fato inquietante refere-se à carência de aulas de campo da Geografia na RBG, sendo uma reflexão importante a busca pelo entendimento das causas desta lacuna na Geografia e a pouca difusão da transversalidade nos ensinamentos dos espaços vividos.

A revisão bibliográfica e esta experiência, demonstram o quanto é válido utilizar os ambientes não-formais para a prática pedagógica. O nível motivacional para discentes e docentes aumenta quando se alia teoria e prática. No entanto, vale dizer que os desafios são inúmeros, em virtude da falta de recursos materiais como transportes e lanches, principalmente nas escolas públicas. Tais desafios materiais somam-se aos desafios motivacionais que podem levar os profissionais a se limitarem ao ambiente institucional.

De tal forma, é importante destacar a necessidade de planejamento para a utilização dos espaços não-formais de ensino, principalmente para que os discentes possam se integrar com o espaço visitado. Em relação às práticas em unidades de conservação, existe grande potencial para o desenvolvimento de atividades que integrem sociedade e natureza, sobretudo, para o desenvolvimento de ações de Educação Ambiental que possibilitem a formação integral, cidadã, crítica e reflexiva, levando ao pertencimento dos participantes.

REFERÊNCIAS

ACSELRAD, H.; MELLO, C. C. do A.; BEZERRA, G. das N. **O que é justiça ambiental**. Rio de Janeiro: Garamond, 2009.

BARROS, M. de L. T. **Ambiente, Sociedade e Educação**. In: DA SILVA, Clécio Danilo Dias (Org.). Educação ambiental, Sustentabilidade e Desenvolvimento Sustentável. 1ª ed, Curitiba-PR: Editora Bagai, 2021, 265p.

CAMARGO, A. C. **Usos e apropriações de tecnologias digitais para a participação político-cidadã: perspectivas das juventudes brasileiras**. 210 f. Tese (Doutorado em Mídia e Tecnologia). Universidade Estadual Paulista - Júlio de Mesquita Filho - UNESP, Bauru-SP, 2020.

DAMIANI, M. F.; ROCHEFORT, R. S.; CASTRO, R. F. de; RODRIGUES, M.; PINHEIRO, D. S. S. Discutindo pesquisas do tipo intervenção pedagógica. **Cadernos de Educação**. FaE/PPGE/UFPel. Pelotas. v. 45, p. 57-67, maio/ago 2013.

DOS SANTOS, R. D. C. S.; SUANNO, M. V. R. Aula de campo como estratégia para compreender as relações humano/natureza/sociedade. **Revista Plurais-Virtual**, vol. 10, nº 1, p. 91-111, jan/abr. 2020.

FALCÃO, W. S.; PEREIRA, T. B. A aula de campo na formação crítico/cidadã do aluno: uma alternativa para o ensino de geografia. In: **Anais do 10º Encontro Nacional de Prática de Ensino em Geografia**. Porto Alegre, 2009.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Editora Paz e Terra. São Paulo, 2015.

GOHN, M. G.; FERNANDES, R. S.; SIMSON, O.R.M.V. **Não-fronteiras: Universo da educação não-formal**. Itaú Cultural, São Paulo, 2007.

GUIMARÃES, G. P.; VELLOSO, T. O. S. **Educação Ambiental Crítica: possibilidade em unidades de conservação**. In: COSTA, A. J. S. T. da.; LIMA, C. S. (Orgs.). *Natureza e Sociedade: perspectiva de ação e análise*, 1ª ed, Curitiba-PR: Editora Bagai, 2021, 276 p.

INEA, Instituto Estadual do Ambiente. **Reserva Biológica Estadual de Guaratiba**. Disponível em: <<http://www.inea.rj.gov.br/biodiversidade-territorio/conheca-as-unidades-de-conservacao/reserva-biologica-estadual-de-guaratiba/>>. Acesso em: 28 jan. 2022.

NASCIMENTO, M. C. P., **Fotodiagnóstico como ferramenta de educação ambiental para sensibilização sobre impactos dos resíduos sólidos no ecossistema de manguezal**. 116 f. Dissertação (Mestrado Profissionalizante em Planejamento Ambiental). Universidade Católica de Salvador - Nova UCSAL, Salvador-BA, 2018.

NOVAIS, G. S. de. **A Geografia e a Educação não Formal: Construção do Conhecimento Geográfico por meio de Oficina**. Bahia: Editora eduECCE. Universidade do Estado da Bahia - Campus V – DCH. 2014.

PERISSÉ, G. **Filosofia, Ética e Literatura: uma proposta pedagógica**. Editora Manole Ltda. São Paulo, 2004.

ROCHA, A. A. Sociedade e Natureza: unidade e contradição das relações sócio-espaciais. **Revista OKARA: Geografia em debate**, Bahia, Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, v.4, n.1-2, p. 05-24, 2010.

SANTOS, J. J. Espaços não-formais de ensino de Geografia: a importância do Observatório Astronômico Antares em Feira de Santana/BA. **Revista Ensino de Geografia (Recife)**, v 2, nº 1, p. 82-96, 2019.

SATO, M.; SANTOS, J. E. **Agenda 21 em Sinopse**. São Carlos: PPG-ERN/UFSCAR, 50p, 1996.

SCHRADER, G. W.; FRENEDOZO, R. de C. Espaços não formais de aprendizagem: elaboração de uma trilha interpretativa como ferramenta para a Educação Ambiental. **Revista de Produção Discente em Matemática**, v. 4, n. 1, p. 18-29, 2015.

SORRENTINO, M. Educação ambiental como política pública. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 2, p. 285-299, maio/ago. 2005.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Editora Vozes, 2005.

UNDIME, União Nacional dos Dirigentes Municipais da Educação. **Consed e Undime entregam ao MEC contribuições para a Base Nacional Comum Curricular**. Publicado em: 15/09/2016. Disponível em: <http://undime.org.br/noticia/15-09-2016-11-52-conse-d-e-undime-entregam-ao-mec-contribuicoes-para-a-base-nacional-comum-curricular>>. Acesso em: 29 jan. 2022.

DIGNIDADE HUMANA EM VIKTOR FRANKL: ESTUDO DE CASO COM DISCIPLINA NO ENSINO SUPERIOR DE ENGENHARIA

Flávio Luiz Honorato da Silva⁶

Maria Denise de Assis⁷

Marcus Túlio Caldas⁸

Alisson de Meneses Pontes⁹

INTRODUÇÃO

Nas profissões tecnológicas como engenharias os alunos são formados em suas respectivas profissões de engenharia (Alimentos, Ambiental, Civil, Elétrica, Materiais, Mecânica, Química, entre outras) com um currículo recheado de disciplinas da excelência tecnológica, com a visão da lógica de eficiência e produtividade, claro que é de grande importância para a formação do futuro engenheiro, mas é necessário não negligenciar o aspecto de que o futuro profissional será, em grande parte, administrador de pessoas, assim é de vital importância a busca da excelência no aprendizado das relações humanas nas comunidades que esse profissional irá exercer sua função de engenheiro (empresas, corporações, instituições privadas e públicas). As interrelações deverão ser pautadas em convivências respeitadas e o profissional deverá ter capacidade psicológica e social de ser mediador de conflitos.

Segundo Bruzzone (2014) pode-se proteger o futuro profissional da engenharia da desumanidade da técnica. É bom frisar que o técnico é

⁶ Doutor em Engenharia de Alimentos (UNICAMP).

CV: <http://lattes.cnpq.br/2082780006180637>

⁷ Especialização em Associativismo/Cooperativismo (UFRPE). Psicóloga.

CV: <http://lattes.cnpq.br/5455640902207766>

⁸ Doutor em Psicologia (Universidade de Deusto - Espanha). Professor adjunto II (UNICAP). Psiquiatra. CV: <http://lattes.cnpq.br/1339552476079975>

⁹ Doutor em Psicologia Clínica (UNICAP). Psicólogo. Presidente da UNILIFE. CV: <http://lattes.cnpq.br/1879390444719972>

um ser humano e lida com outros seres humanos. Ele afirma, de acordo com o entendimento de Gadamer e Leri que a educação deve ter a visão do conhecimento, do saber-fazer e da qualidade do ser. Assim, o domínio técnico deve ser expresso não só no “uso-do-que-sabe”, mas, sobretudo, na aplicação do “que-se-é”. “O primeiro e imprescindível instrumento de trabalho somos nós mesmos!” (BRUZZONE, 2014, p. 112).

Nesta perspectiva, o presente estudo tem por objetivo apresentar um relato de experiência de dois semestres (ano de 2021) sobre a introdução de uma disciplina que aborda a dignidade e relações humanas à luz do pensamento de Viktor Frankl, em um curso de engenharia de uma instituição pública de ensino superior. Todavia, faz-se imperioso compreender os fundamentos antropológicos da Logoterapia e Análise Existencial, considerada a 3ª Escola de Psicoterapia de Viena, que são as bases para a construção de uma dignidade humana no pensamento de Viktor Frankl.

FUNDAMENTOS ANTROPOLÓGICOS DA LOGOTERAPIA E ANÁLISE EXISTENCIAL

A Logoterapia e Análise Existencial, teoria criada pelo psiquiatra vienense Viktor Frankl, pode ser compreendida como uma psicoterapia centrada no sentido da vida, e está pautada em três pressupostos, a saber: liberdade da vontade, vontade de sentido e sentido da vida.

Para Frankl (2019), a pessoa decide sempre acima de qualquer fator, seja ele interno ou externo. Isto retrata essa liberdade intrínseca ao ser humano. Este autor afirma ainda que “em nenhum instante da sua vida poderá o homem esquivar-se à forçosa necessidade de escolher entre possibilidades” (FRANKL, 2015, p. 122). Não se pretende dizer que ele tenha o controle sobre tudo que acontece em sua vida, mas, em última instância, ele é livre para adotar uma postura perante o seu destino, isto é, tudo que não é possível mudar, que simplesmente é colocado a ser vivenciado, como um adoecimento, uma perda, entre outros. Dessa forma, a liberdade faz parte do campo das possibilidades, do que é possível, facultativo, sendo antagônico ao destino, que é factual (AQUINO,

2013). Na mesma medida que o homem é um ser livre, ele deve tomar consciência de sua própria responsabilidade perante as possibilidades de escolhas que possui. Assim, liberdade e responsabilidade constituem-se como “duas faces de uma mesma moeda”, como a essência do ser humano.

Portanto, podemos afirmar que o ser humano não é *livre de*, mas é *livre para*, isto é, os alunos de engenharia não estão livres de uma formação que está pautada, predominantemente, numa visão reducionista do ser humano, como propõe o filósofo sul-coreano Byung-chul Han, numa sociedade do desempenho, na qual o que importa são os resultados, mas eles são livres para escolherem o ser humano que se tornarão por meio de suas escolhas.

Frankl (2015) relata que a vontade de sentido é uma motivação específica não reduzível a outras necessidades e está presente em medida maior ou menor em todos os seres humanos. Dessa forma, a satisfação das necessidades mais básicas é condição fundamental para a sobrevivência, porém, não é capaz de dar um sentido à vida do homem (FRANKL, 2015), por isso, a vontade de sentido é sempre a motivação mais elevada, primeira e última da existência humana (AQUINO, 2013).

Portanto, compreende-se que para a Logoterapia a autorrealização é uma consequência da autotranscendência – característica especificamente humana, que o permite se dirigir para algo ou alguém distinto de si mesmo –, pois na medida em que o homem está voltado para além de si, que não há uma preocupação com o próprio realizar-se, então ele pode se sentir realizado, tornando-se autenticamente humano e feliz, do contrário, quando tem na sua própria a finalidade, termina-se por desenvolver um vazio existencial.

Já no terceiro pressuposto, “Sentido da vida”, Frankl (2005) vai compreender que o mundo é permeado de sentido. Até mesmo as circunstâncias trágicas da vida, preservam seu sentido. Para ele os sentidos são únicos, assim como cada pessoa é única e insubstituível, mas também podem mudar de pessoa para pessoa. O importante é que eles nunca faltam, isto é, o sentido só deixa de existir com a morte. Até o momento de seu último suspiro, o ser humano pode conceber o sentido de sua

existência. É a partir dessa visão antropológica e cosmológica, que Frankl ressalta a necessidade de resgatarmos a dignidade do ser humano, pois há em todos a capacidade de serem transformados a partir do encontro de sentido para a vida.

A DIGNIDADE HUMANA À LUZ DA LOGOTERAPIA

No prefácio da segunda edição brasileira do livro: “O sofrimento humano. fundamentos antropológicos da psicoterapia” (FRANKL, 2019), Heloísa Reis Marino afirma que a proposta antropológica de Frankl apresenta o verdadeiro valor da dignidade do ser humano, e busca resgatar primariamente a humanidade deste ser, contrariando a visão predominante na contemporaneidade que, em geral, considera a pessoa mais como objeto do que precisamente como sujeito.

A logoterapia e análise existencial resgata no ser humano sua essencial dignidade, ao considerá-lo como um ser que apresenta uma dimensão física, psicológica e noológica (espiritual). Na proposta Frankliana percebe-se o gerenciamento de conflitos e minimização dos preconceitos, em função de sua visão pluridimensional (biopsíquicoespiritual) de pessoa, nos mostrando que é preciso, cada vez mais, sair de uma visão científica de ser humano reducionista e niilista (sem sentido), para uma ciência mais humana, que considere a pessoa como digna.

Esta visão antropológica de Frankl é um convite para a vivência da fraternidade, uma vez que o ser humano em busca de sentido é capaz de acolher o outro como pessoa, não se fechar em si mesmo e ultrapassar o eu egocêntrico a partir da autotranscendência. Este pensamento não é alienante, ao contrário, renova na humanidade a esperança de que é ainda possível viver relações harmoniosas, pautadas no respeito, tolerância, afeto, paz, amor, resultando num mundo mais humano e fraterno.

Morin (2019) destaca que a educação é importante para alargar a via, o caminho de empatia, solidariedade, fraternidade, cooperação, respeito, edificação solidária do bem comum. Somos seres humanos (pessoas) por termos a comunidade (o outro).

Frankl (2019) afirma que o ser humano só atinge seu sentido de vida na comunidade, sendo que o valor do indivíduo é apenas observado quando este se relaciona com outros seres humanos, quando há partilha na fraternidade e respeito. De acordo com Pintos (2017) a comunidade é local que há respeito à dimensão do ser, por a pessoa ser um ser comunitário e sociável. É de vital importância a apreensão do entendimento que na comunidade o ser impõe sobre o ter, sendo com os outros, ter empatia com o outro.

Na comunidade podemos ser cooperativos, em função da valorização da cooperação diminuir a necessidade da autoafirmação do ser, pois segundo Lukas (2012) onde acaba a força do eu, na comunidade, continua a força do nós. Na comunidade bem vivida, os conflitos são mais fáceis de serem solucionados, em função de que se agrega pessoas que distribuem em suas ações bem-estar, gerando clima de respeito, harmonia, alegria, empatia, humor.

DESENVOLVIMENTO

Trata-se de um estudo descritivo na modalidade de relato de experiência vivenciada na implementação de uma disciplina e da inserção de conteúdo na ementa de duas outras disciplinas já existentes, que abordam temas como relações humanas na profissão de Engenharia, relações étnico raciais, e humanização da tecnologia, todos os temas embasados teoricamente na Logoterapia e Análise Existencial. Os relatos presentes nesse trabalho se referem aos conteúdos abordados nas três disciplinas, sendo uma optativa (Relações Humanas na Profissão de Engenharia) que foi implantada em março de 2021 (semestre 2020.2). Foi utilizada a ementa das disciplinas e a experiência do professor ao ministrá-las para guiar o presente relato e dos alunos em suas avaliações.

INSERÇÃO DE CONTEÚDOS QUE RESGATEM A DIGNIDADE DO SER HUMANO

Trata-se de um projeto de junção das habilidades técnicas científicas com as habilidades das ciências humanas, através de uma disciplina

que busca a formação nos conceitos de relações humanas no trabalho e gestão de conflitos nesta comunidade laboral, inserindo os fundamentos da Logoterapia e Análise Existencial, e foi ministrada no ano de 2021, períodos 2020.2 e 2021.1 (remotos). O Quadro 1 apresenta a ementa sugerida para a referida disciplina:

Quadro 1. Ementa da disciplina Relações Humanas na Profissão de Engenharia

Crédito/Horas	04/60
Objetivos/Habilidades/Competências	Objetivos: Estudar a importância das relações humanas na relação profissional do engenheiro. Habilidades/Competências: Ser capaz de elaboração de estratégias nas relações humanas.
Ementa	Dignidade humana na visão da logoterapia e análise existencial; humanidade; educação para a cultura da paz; educação para a cultura do cuidado com o meio ambiente; visão global do ser humano; teses da pessoa humana na perspectiva da análise existencial; liberdade e responsabilidade; autotranscendência; sentido de vida; desenvolvimento humano e gestão de conflitos no trabalho.

Fonte: Autor (2022)

HUMANIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA

Hoje na ciência técnica o cálculo é a maneira dominante de conhecimento, ou seja, modelos (equações) que tenta traduzir a realidade do fenômeno natural ou humano em números, em fórmulas.

Segundo Morin (2019) há resistências espontâneas para as grandes máquinas calculadoras (o ser humano como um objeto de cálculo), para as modelagens e simulações (algoritmos) que ajuda na interpretação de fenômenos, mas em grande parte é reducionista, ou seja, reduz a vida humana a dimensão técnica e econômica. O cálculo que desconsidera a afetividade (felicidade, infelicidade, dimensão emocional como um todo do ser humano), buscando a otimização (maximização) do lucro econômico. O autor apresenta em seu livro projetos que vão de encontro a visão apenas reducionista do lucro (da economia), onde chama de “oásis de fraternidade”. São iniciativas pessoais e comunitárias que produzem

visões associativas, cooperativas que rompem com as máquinas que ele chama de tecnoeconômicas globalizadas com visões de cuidado com o meio ambiente com utilizações de energias limpas e renováveis, do consumo de alimentos mais naturais (com base local, orgânica, agroecológica), de uma inserção no consumismo que mitiga a publicidade da obsolescência programada (carros, celulares, entre outros produtos) e da cultura do descartável em busca de sustentabilidade. Ele lembra as práticas cooperativas, atualmente neste oásis no meio do deserto globalizado, como carona e compras compartilhadas.

Oásis de cooperação como os trabalhos dos *makers*, é uma palavra inglesa que significa criador, produtor, construtor, próprio autor. Um movimento que se expressa na ideia de que pessoas podem produzir, criar, consertar produtos e processos com suas próprias mãos.

A educação em todas as áreas deve ser um catalisador da vontade de sentido dos educandos, como propõe Frankl ao afirmar que a atividade educativa seja repensada para uma disposição à busca de sentido. Assim, o trabalho do futuro profissional da tecnologia aqui abordado, ou qualquer outra área de atuação, deve ser atribuído sentido no trabalho afirmado na visão frankliana que o trabalho é o momento em que o profissional tem o caminho de percorrer num projeto de vida comprometida com a comunidade, em uma disposição de missão (RABUSKE & FERREIRA, 2020).

DIGNIDADE HUMANA: AMOR E ÓDIO

De acordo com Santos (2020) há potencial na força do ser humano para superação de crises, há possibilidades e esperanças centradas na ação que as coisas podem melhorar, e nos atos humanos ocorram buscas de sentido na vida, que faz a vida mais apaixonante, apesar de tudo. O amor humano é a mola propulsora do desenvolvimento do ser humano. E completa com a frase de Frankl: “O amor é a quintessência da sabedoria”. Ele apresenta em seu livro uma visão positiva da natureza humana pautada nas novas descobertas da psicologia e das neurociências com

visão do ser humano com atributos de bondade natural que é sinalizada nas suas ações desde os primórdios da vida.

O autor acima citado ao enveredar os conceitos da logoterapia afirma categoricamente que na antropologia frankliana o ser humano é bom por natureza. A educação tem uma missão de vital importância, nestes tempos de degradação da imagem do ser humano (visão distorcida que o ser humano é mau por natureza), que é de apresentar uma humanidade com capacidade natural de amar em sua disposição biopsicoespiritual, necessitando apenas encontrar a via para melhor vivenciar essa capacidade. Por nossa sociedade globalizada ser explicitamente individualista e egoísta, as consequências são buscas de soluções, também egoístas, que possam preservar os interesses próprios dos indivíduos dessa sociedade, fato que facilmente contribui para seu adoecimento.

A pessoa, de acordo com a visão da logoterapia, nasce com uma aptidão natural de realizar o bem, em função de ser um ser biopsíquicoespiritual, ou seja, em seus fundamentos biológicos, necessita dos outros seres humanos para sobreviver, desde o nascimento; em seus fundamentos psíquicos é capaz de formar vínculos afetivos com o outro que faz desenvolver a cooperação, a fraternidade, o respeito, a dignidade; fundamentos existenciais por necessitar primariamente de um sentido para viver na comunidade e fundamentos espirituais pela autotranscendência que está na essência da pessoa (SANTOS, 2020).

Pintos (2020) em seu livro “O mar falou comigo: novas reflexões sobre o diário viver” apresenta, à luz da logoterapia, o conceito do ser humano em sua condição autotranscendente, tendo anseio natural ao belo, bom e verdadeiro, levando-o ao encontro do tu (do outro) em comunidade (ser social), sendo um ser para a paz e não para a guerra ou ódio. O ódio é um sentimento que o ser humano tem, mas que pode ser trabalhado na educação para o diálogo, a arte, os jogos, os valores. O ódio empobrece o ser humano, em função de depreciar a existência do ser que odeia e do ser que é odiado. Para o autor o ódio é cego, enquanto o amor é revelador do bem que há no ser amado, ou seja, o amor nunca é cego, pois apresenta o potencial do amado. O autor lembra que

Frankl argumentava que o mundo é ocupado pelos maus (indecentes), por fazerem muito barulho, mas mesmo que os bons (decentes) sejam minoria, a educação possibilita mostrar que há um desafio de apresentar aos jovens que se deve juntar-se a essa minoria de decentes. Com certeza o mundo ficará mais em paz. O amor é refletido como a força que apresenta uma potência de nos devolver o ser, ou seja, de planificá-lo, fortalecê-lo, possibilitá-lo.

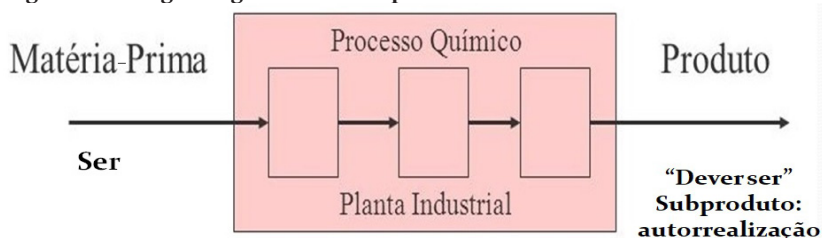
De acordo com o educador Morin (2011) a humanidade está necessitando de pessoas com pensamentos mais abertos, com escutas mais delicadas, com compromissos e responsabilidades pela paz e solidárias nas causas da justiça social, na busca de um mundo melhor para si e para os outros. A sua definição de ética leva em consideração a sabedoria das religiões, ou seja, ética é fazer ao outro o que você quer que se faça a você.

ENSINAR PARA A CULTURA DA DIGNIDADE HUMANA: A VIDA É UM PROCESSO

Para Griffa & Moreno (2011) a vida é uma realidade que, como processo nunca definido nem acabado, é temporal. A Figura 1 apresenta um fluxograma genérico de um processo químico ou bioquímico de uma indústria. Pode-se exemplificar um processo de produção de álcool etílico para uso como combustível carburante (etanol hidratado), onde a matéria-prima é, no Brasil, a cana-de-açúcar e há as operações unitárias (extração do caldo da cana-de-açúcar, a fermentação deste caldo em etanol, separação da água do etanol na destilação, entre outras operações). O produto é o etanol hidratado e os principais subprodutos a levedura e o CO₂. O resíduo principal é o bagaço da cana que parte é utilizado para geração de energia. Fazendo a analogia com processos do ser humano, como mostra a Figura 1, a matéria-prima é o ser-biopsíquicoespiritual e as fases do desenvolvimento da vida (criança, jovem, adulto e idoso) são as operações unitárias para que o processo produza bons produtos (dever ser) com sentido de vida. O subproduto do processo é a autorrealização (felicidade). Viktor E. Frankl em sua sabedoria afirma: “Poderia dizer

que só existo na medida em que existo para os outros. Pode-se dizer, ainda, que a felicidade é um subproduto de uma experiência de sentido da vida” (FRANKL, 2015).

Figura 1: Fluxograma genérico de um processo industrial



Fonte: Elaborado pelos autores (2022)

Em todas as fases da vida, seja na idade madura (idosa), é importante ter em mente que devemos seguir sendo aprendizes (alunos da vida) e nunca abdicar de aprender e ensinar o que sabe, mas sempre reconhecer que não sabe de tudo e tem muito ainda a aprender com a vida e os sábios.

GESTÃO DE CONFLITOS NO TRABALHO

Silva et al. (2021a) mostram que na educação libertadora e transformadora, deve-se compreender a gestão de conflitos no respeito ao diferente, ao diverso. O conflito agrega ganhos na construção da educação do aluno, do aprendiz, do caminhante, do profissional quando abranger a visão de que o conflito é normal nas relações profissionais, sociais, familiares pelos pensamentos variados, pelos interesses divergentes que podem ser ponderados em negociação, na conversa, no respeito e utilizando-se da relação de empatia. Gestão de conflitos é um aprendizado do dia a dia da vivência profissional do ser humano, entre outras ações na convivência com a comunidade que se está inserido (os outros).

Os autores acima citados no artigo “Educação tecnológica e em valores na perspectiva de Viktor Frankl” tecem comentários acerca das relações discente-docentes. Neste texto se adapta para a relação profissional do formando em engenharia ou em qualquer área. Assim, os

profissionais necessitam na atuação em empresas como chefe, que tem influência sobre os subordinados, em atos concretos mostrar que conflito faz parte do cotidiano do trabalho e é salutar entre convivência e pode ser solucionado promovendo uma vivência de diálogo que não deve ser uma relação de adversário, mas de colaboração. A gestão da chefia não deve ser nem paternalista, nem assistencialista e nem impositiva, mas de escuta e de autoridade. Na gestão de conflitos é primariamente observar no diálogo entre as partes antagônicas que o gestor (mediador do conflito) deve compreender antes de condenar, assim o gestor estará no caminho da humanização das relações humanas em harmonia (MORIN, 2011). A renúncia da soberba, da superioridade, da supremacia é chave para a resolução de conflitos, em função de ter-se a consciência que todos somos carentes, frágeis, falíveis, fracos, inseguros, assim necessitados de recíproca compreensão.

Para humanização da educação e consequentemente das relações humanas, Frankl (2015) concebe que o respeito pelos valores das pessoas é o fundamento da relação para a dignidade humana. Na busca de solução de conflitos em quaisquer relações interpessoais é o não juízo de culpa, pois como afirma a lei física da terceira lei de Newton, conhecida como lei da ação e reação, toda ação corresponde a uma reação, ou seja, “No momento em que a conversa passa a girar em torno de acusações e justificativas, a chance de chegar a um acordo por meio do esclarecimento de ambos os sistemas de valores está, por ora, perdida”. “Uma solução positiva de conflitos coloca de lado a questão da culpa, por pôr no centro a questão dos valores”. (LUKAS, 2012, p. 188-189).

CUIDADO COM O MEIO AMBIENTE

Como somos seres que habitamos o planeta Terra, dependemos vitalmente da biosfera, assim devemos cuidar do que é a nossa casa comum. A dominação sem critérios e desenfreada com a visão de lucro desmedido da natureza pela tecnologia e o dito desenvolvimento (progresso) está conduzindo, segundo Morin (2011), a humanidade ao suicídio coletivo. Como ser resistência às influências que já se mostraram

nefastas para a civilização do Século XXI? De acordo com o pensador Morin (2011) ser mais ecológico; ser contracorrente do progresso quantitativo, para ser do progresso da qualidade de vida; resistência a vida prosaica para uma vida de amor, admiração pelo belo (valor de vivência de acordo com a perspectiva da logoterapia); resistência à precedência do consumismo desenfreado para a busca do consumo da temperança; liberdade ao ter e poder utilizando-se do dinheiro com responsabilidade e solidariedade nas relações humanas; busca de relações não violentas, com relações éticas de pacificação e gestão de conflitos com empatia e respeito pelo outro; em sua responsabilidade de chefia ou de administração do bem comum (política pública) realizar com foco nos direitos da dignidade humana, no serviço a causas comuns e por fim o cuidado amoroso e necessário para a sustentabilidade da vida da casa comum nossa que é a Terra.

EXPERIÊNCIAS DOS DISCENTES

Todo final de semestre os alunos avaliam a disciplina que cursa. São apresentadas as avaliações qualitativas de alguns alunos realizadas no SIGAA/UFPB (Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas/Universidade Federal da Paraíba) para o semestre 2020.2. Avaliação do semestre 2021.1 ainda não foi disponibilizada: “Professor que o senhor continue com esta paciência e vontade de ensinar e amar. **Esta disciplina foi extremamente importante principalmente neste momento delicado**” (aluno 1, semestre 2020.2). “**Uma ótima disciplina, e também muito necessária não só para o curso de engenharia química, mas grande parte do CT**” (aluno 2, semestre 2020.2). “Professor é realmente alguém que dá prazer de assistir aula. é um dos professores mais humanizados do departamento! Nos impulsiona a alcançar aquilo que ele acredita que somos capazes, muitas vezes quando duvidamos de nós, um professor como ele é realmente muito importante, visto que muitas vezes os professores normalmente desmotivam os alunos, ele vai em contramão disso tudo! **Agradecer imensamente pela disciplina onde pude perceber que sou capaz ...**, sem uma pressão que me deixasse duvidar da minha capacidade e criasse um bloqueio mental. Obrigada!!!!”

(aluno 3, semestre 2020.2). “Professor foi bastante compreensivo e solícito por todo o semestre. Devido seu comportamento humanizado, para mim, **sua disciplina foi a melhor entre todas que eu paguei**. Ele trouxe tranquilidade, descontração e leveza às aulas. Creio que muitos pensam semelhante ao que relato. Só agradecer por ter sido dessa forma. **Foi a melhor disciplina do período para mim**” (aluno 4, semestre 2020.2).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo principal proposto neste trabalho é a humanização da educação tecnológica (de acordo com Silva et al. 2021a, 2021b), procurando apresentar, na perspectiva de Frankl e outros autores humanistas, a hipótese que o preconceito e toda ação de indignidade humana está vinculada a ação de superioridade, supremacia, soberba da pessoa contra o outro. Na disciplina ministrada em dois semestres em 2021 remotamente foram verificados impactos positivos na percepção dos alunos, quanto aos pensamentos de Frankl, sendo observado nos projetos apresentados na conclusão final da disciplina benefícios da ação para os envolvidos diretamente e para a Instituição.

A proposta da disciplina de relações humanas no contexto da profissão da engenharia é impactar os novos profissionais técnicos na educação para a vida e com sentido, com dignidade e justiça social (convocação à humanidade) e não para um processo de alienação do sistema. Como afirma Stephen R. Covey (citado por PATTAKOS, 2010): “Aprender algo e não colocar em prática não é aprender de verdade. Saber algo, sem tirar proveito dessa sabedoria não é saber de verdade”.

REFERÊNCIAS

AQUINO, T. A. A. **Logoterapia e análise existencial: uma introdução ao pensamento de Viktor Frankl**. 1a edição. Editora Paulus, 2013.

BRUZZONE, D. A “Técnica da Humanidade” no cuidado e a competência existencial como recurso profissional. In: OLIVEROS, O. L.; KROEFF, P. (Orgs.). Finitude e sentido da vida: a logoterapia no embate com a tríade trágica. Porto Alegre: Evangraf, 2014. p. 105-127.

FRANKL, V. E. **O sofrimento de uma vida sem sentido**. Ed. É Realizações, 1a ed., 2015.

FRANKL, V; E. **Psicoterapia e Sentido da Vida. Fundamentos da Logoterapia e Análise Existencial**. Ed. Quadrante, 7a ed., 2019.

GRIFFA, M. C.; MORENO, J. E. **Chaves para a Psicologia do Desenvolvimento**, tomo 2: adolescência, vida adulta, velhice. 8a ed. São Paulo: Paulinas, 2011.

LUKAS, E. **Psicologia em dignidade**: orientação de vida baseada na busca de sentido de acordo com Viktor E. Frankl. 1a ed. Ribeirão Preto, SP: IECVF, 2012.

MORIN, E. **Os setes saberes necessários à educação do futuro**. 2a edição revisada. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2011.

MORIN, E. **Fraternidade**: para resistir à crueldade do mundo. 1a edição, São Paulo: Palas Athena, 2019.

PATTAKOS, A. **Prisioneiros de nossos pensamentos**: os princípios de Viktor Frankl para a descoberta de sentido na vida e no trabalho. Rio de Janeiro: Rocco, 2010.

PINTOS, C. G. **O mar me contou**. A logoterapia aplicada ao dia a dia. Editora Cidade Nova, 2017.

PINTOS, C. G. **O mar falou comigo**: novas reflexões sobre o diário viver. 1a edição, São José dos Campos: Busca Sentido Editora, 2020.

SANTOS, É. **Heróis da nossa existência**: o poder transformador do amor na vida humana. 2a edição, São José dos Campos: Busca Sentido Editora Ltda, 2020.

SILVA, F. L. H.; ASSIS, M. D.; DURAND, T. P.; SANTOS, E. N. M.; HONORATO, M. C. M., & PONTES, A. DE M. Envelhecimento e sentido da vida na perspectiva de Viktor E. Frankl. **Research, Society and Development**, 9(11), e38591110068, 10.33448/rsd-v9i11.10068. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/10068/8893>, 2020.

SILVA, F. L. H.; ASSIS, M. D.; HONORATO, M. C. M.; PONTES, A. M. Educação tecnológica e em valores na perspectiva de Viktor Frankl. **Research, Society and Development**, [S. l.], v. 10, n. 1, p. e23910111690. DOI: 10.33448/rsd-v10i1.11690. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/11690>, 2021a.

SILVA, F. L. H.; SIMÕES, R. F. M.; QUEIROZ, R. S. P.; PONTES, A. de M. O sentido do trabalho do docente universitário: reflexões para o pós-pandemia à luz do pensamento de Viktor Frankl. **Research, Society and Development**, [S. l.], v. 10, n. 2, p. e36010212655. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/12655>, 2021b.

*Fala do prof. Dr. Cláudio García Pintos no Curso de Aperfeiçoamento ABLAE: 3º módulo, em 23 de julho de 2020.

DISLEXIA, DIAGNÓSTICO E A INTERVENÇÃO DOCENTE

Luciana Nobre Cezar¹⁰

Glaucia dos Santos Martins Vital¹¹

Luciene Lourenço¹²

Valdiléa Nascimento Torquato Machado¹³

INTRODUÇÃO

Quando o aluno começa a frequentar a escola, a principal expectativa que tanto pais quanto professores têm, é que a criança consiga aprender a ler e escrever, pois são as habilidades cognitivas mais valorizadas no processo de ensino/aprendizagem. Porém nesse período os alunos podem apresentar algumas dificuldades em relação a aprendizagem.

Segundo Nunes (2003), aprender a ler e escrever exige novas habilidades, e começam a surgir novos desafios com relação ao conhecimento da linguagem, o que as torna difíceis para todas as crianças. No entanto, algumas não apresentando dificuldades aparentes e apresentando excelentes habilidades em outras atividades, alguns alunos apresentam dificuldades específicas no domínio da leitura e escrita. A dislexia se enquadra nestas dificuldades, estima-se que entre 10% e 15% da população mundial sofre desse distúrbio. Cerca de 4% da população apresentam dificuldades acentuadas, necessitando de ajuda para que o problema não afete seu ambiente estudantil/acadêmico, social e profissional.

Esta pesquisa tem por finalidade, esclarecer e explicar o que é a dislexia, como diagnosticar e como pode ser feita a intervenção para

¹⁰ Mestranda em Ciências da Educação (Universidad Interamericana del Paraguay). CV: <http://lattes.cnpq.br/5515026927167642>

¹¹ Mestre em Ciências da Educação (Universidad Interamericana del Paraguay). CV: <http://lattes.cnpq.br/5456219998845436>

¹² Mestre em Ciências da Educação (Universidad Interamericana del Paraguay). CV: <http://lattes.cnpq.br/8688996144354100>

¹³ Mestre em Ciências da Educação (Universidad Interamericana del Paraguay). CV: <http://lattes.cnpq.br/8446830607181475>

um aprendizado significativo para o aluno, ou seja, como identificar a dislexia em sala de aula e promover atitudes e atividades adequadas para atender esse aluno com dislexia.

A metodologia utilizada para o levantamento de dados será a pesquisa qualitativa bibliográfica, tendo como foco principal o diagnóstico da dislexia e a ação psicopedagógica do professor no sentido de auxiliar a construção da aprendizagem do aluno disléxico.

Esse trabalho tem como objetivo ajudar a entender e, identificar características da dislexia para diagnosticar e auxiliar no desenvolvimento do aluno no seu aprendizado da leitura e escrita. Já que existe grande dúvida dos professores e da sociedade em relação ao aluno disléxico. Sendo ele chamado de preguiçoso, burro, e outros adjetivos que o rebaixam e causam traumas para o resto da vida, e que muitas vezes abandona a escola e o ambiente escolar por vergonha e desânimo.

Reconhecer os principais sintomas deste distúrbio irá melhorar não só o desempenho do aluno para seu aprendizado, mas será um ponto de partida para o professor saber como ajudá-lo a superar suas dificuldades e quais atividades adequadas a ele. Sempre considerando seus conhecimentos prévios, respeitando a faixa etária e individualidade do aluno.

DISLEXIA

O termo dislexia, do grego dys, dificuldade e lexis, linguagem, é tido como distúrbio de aprendizagem na área da leitura, escrita e soletração. Para Santos (1986) e Fonseca (1995), tais dificuldades independem da metodologia de alfabetização utilizada. Os autores ainda acrescentam que tal dificuldade é dependente das funções cognitivas, o que faz com que ela tenha origem orgânica na maioria dos casos.

A dislexia é vista como uma incapacidade oculta, pode penetrar-se em áreas diversas da vida de uma pessoa, podendo ser tão nociva quanto qualquer doença viral, porém já é possível identificar via imagem cerebral o local e modo de manifestação da dislexia no cérebro. Está enraizada nos mesmos sistemas cerebrais que concedem ao ser humano a capacidade de entendimento e de expressão linguística.

Para Shaywitz (2006) a dislexia não é causada por uma deficiência intelectual geral, por isso é designada e classificada como sendo uma dificuldade específica da linguagem, atualmente a cada cinco crianças uma sofre deste transtorno.

Segundo Porto (2009), a dislexia é uma dificuldade específica de aprendizado da linguagem em leitura, soletração, escrita; em linguagem expressiva ou receptiva. Não é considerada uma doença, mas sim um funcionamento peculiar do cérebro para processar a linguagem. Não tem cura, mas pode ter seus sintomas amenizados.

De acordo com Shaywitz (2006) a dislexia não é considerada uma doença, ela é congênita e hereditária e seus sintomas podem ser identificados na educação infantil. Disléxicos apresentam uma atividade singular do cérebro para os processamentos linguísticos relacionados à leitura, pois se trata de uma dificuldade que não está relacionada a problemas visuais, auditivos, lesões neurológicas, retardo mental, problemas psicológicos ou socioculturais, a dificuldade do disléxico encontra-se na associação do símbolo gráfico às letras com o som que elas representam e organizá-los mentalmente numa sequência temporal.

O termo dislexia se aplica a casos nos qual uma criança é não é capaz de ler com a mesma facilidade em comparação com seus iguais, comumente acompanhada de transtornos de aprendizagem da escrita, ortografia, bem como gramática e redação. Apesar de possuir inteligência normal, órgãos sensoriais intactos, liberdade emocional, motivação, incentivos normais e instrução adequada, a dislexia é uma dificuldade de leitura, ocasionada pelas disfunções cerebrais, que acarreta em dificuldades para compreender os códigos da escrita. A leitura pode ser lenta, silabada e o disléxico pode ter dificuldades em reconhecer até mesmo as palavras mais familiares.

Segundo Para Ellis (1995, p. 107):

A dislexia não é uma doença como o sarampo, que possa ser claramente diagnosticada ou não. Existe um gradiente, indo desde a boa até a má leitura e o ponto onde podemos traçar uma linha e dizer que as crianças abaixo desta são candidatas ao rótulo de disléxicas é

demasiadamente arbitrário. Similarmente, o reconhecimento de que existe uma linha contínua indo desde a boa leitura até a leitura disléxica, não invalida o conceito da dislexia ou evita que suas causas sejam buscadas.

Para Ianhez e Nico (2002, p. 21, 22):

[...] é uma dificuldade que ocorre no processo de leitura, escrita, soletração e ortografia. Não é uma doença, mas um distúrbio com uma série de características. Torna-se evidente na época da alfabetização, embora alguns sintomas já estejam presentes em fases anteriores. Apesar de instrução convencional, adequada inteligência e oportunidade sociocultural e ausência de distúrbios cognitivos fundamentais, a criança falha no processo de aquisição da linguagem. A dislexia independe de causas intelectuais, emocionais e culturais. É hereditária e a maior incidência é em meninos na proporção de três para um.

Ianhez e Nico (2002), ainda dizem que a dislexia não tem cura, mas que podemos melhorar o quadro com apoio e ensino adequado, o disléxico sempre contorna suas dificuldades, encontrando seu caminho.

O aluno pode ser inteligente, e mesmo assim, ter a dislexia. Esta, que não é o único distúrbio que inibe o aprendizado, mas é o mais comum. Deve-se permitir que profissionais qualificados examinem e averiguem cada caso, para um diagnóstico de confirmação.

Para Ianhez e Nico (2002), existem alguns sintomas encontrados nas crianças em idade pré-escolar que caracterizam a dislexia, são eles problemas relacionados à aquisição e desenvolvimento de habilidades lingüísticas, aprendizado das sequências diárias, análise do som de alguma palavra; dificuldades tanto na linguagem quanto na fala, tais como vocabulário pobre, sentenças curtas e disnomias, lentidão e necessidade de auxílio na cópia; trocas, omissões, inversões de fonemas, dificuldades na realização da leitura, ocasionando, muitas vezes a negação em realizá-la, dificuldades em reconhecimento de rimas e aliterações; falta de atenção e dispersão, dificuldades tanto com a coordenação motora fina quanto a coordenação motora grossa; ausência de organização geral, dificuldades visuais; problemas de lateralidade; problemas correlacionados à memória

imediate; dificuldades em matemática (discalculia), problemas de conduta tais como “exibicionismo” ou timidez e facilidade na realização de avaliações orais em contraposição às avaliações escritas.

Segundo Massi (2004), os fatos que tem sido considerado manifestações da dislexia são escrita incorreta, o que inclui trocas, omissões, junções e aglutinações dos fonemas, confusões tanto entre letras vizinhas quanto semelhantes foneticamente, omissão ou adição de letras e/ou sílabas além de união ou divisão indevida das palavras.

Segundo Condermarin e Blomquist (1989), a principal característica disléxica (independente da sua categorização) é uma deficiência viso-perceptiva, que por um lado está relacionada com a audição e a linguagem, mas por outro se relaciona com os processos visos-perceptivos. O sucesso na reeducação de um disléxico está baseado em uma terapia que corresponde a aprender através do uso de todos os sentidos, combinando sempre a visão, a audição e o tato para ajudá-lo a ler e a soletrar corretamente as palavras.

DIAGNÓSTICO DA DISLEXIA

De acordo com Oliveira (2004), a dislexia foi diagnosticada pela primeira vez em 1896, pelo neurologista inglês Pringle Morgan, que a chamou de cegueira verbal congênita e definiu-a como um transtorno de aprendizagem na leitura e na escrita.

Segundo a ABD (Associação Brasileira de Dislexia), o diagnóstico é eminentemente clínico, onde se realiza uma profunda investigação das condições de ensino daquele que é examinado.

De acordo com Shaywitz (2006, p. 110):

O diagnóstico da dislexia reflete uma dificuldade inoperada de leitura em uma pessoa de determinada idade, inteligência, nível de escolaridade ou profissão. É um diagnóstico clínico que tem como base uma síntese já ponderada de informações – do histórico escolar da criança (ou adulto), das observações de sua fala e leitura e dos testes de leitura e de linguagem. Como em outras condições na medicina, a história é o componente

mais fundamental e recebe maior respeito. Os médicos experientes consideram testes apenas aproximações da realidade, que é a própria experiência de vida do indivíduo.

A partir de dificuldades de leitura é possível inferir a possibilidade de um distúrbio de aprendizagem como é o caso da dislexia, entretanto como afirmado no excerto acima é preciso que seja realizada uma análise partindo das informações previas da criança.

De acordo com Teles (2004, p. 18):

A identificação e intervenção precoce são o segredo do sucesso na aprendizagem da leitura. A identificação de um problema é a chave que permite a sua resolução. Quanto mais cedo um problema for identificado, mais rapidamente se pode obter ajuda. A identificação, sinalização e avaliação das crianças que evidenciam sinais de futuras dificuldades antes do início da escolaridade permite a implementação de programas de intervenção precoce que irão prevenir ou minimizar o insucesso.

Sendo assim o sucesso escolar de alunos com dislexia está intrinsecamente ligado ao diagnóstico precoce, nesse sentido é mais fácil para os professores que necessitam elaborar estratégias de ensino com foco na inclusão e aprendizado de tais alunos.

De acordo com Polese, Costa e Miechuanski (2011, p. 3):

O devido esclarecimento e conhecimento da Dislexia favorece diferenciar as alterações que existem em um processo normal de aprendizagem e aquelas compatíveis com o distúrbio ou transtorno de aprendizagem. Assim, promoverão atitudes menos excludentes para que a criança disléxica seja atendida adequadamente, ajudando a diminuir assim os índices de fracasso e evasão escolar.

É possível compreender a partir do excerto acima que conhecer a dislexia possibilita que os professores tenham atitudes mais inclusivas ensinando tais alunos de maneira mais adequada à sua dificuldade.

Ainda de acordo com Polese, Costa e Miechuanski (2011) o requisito para que seja realizado o diagnóstico da dislexia é que a criança seja

previamente alfabetizada. O diagnóstico da dislexia exige participação de vários profissionais, uma equipe multidisciplinar, abrangendo várias áreas, como a pedagógica, fonoaudiológica, psicopedagógico, psicológica, neurológica, psiquiátrica, além da participação da família. Na escola que geralmente são verificados os casos da dificuldade, portanto cabe ao professor verificar, pois está em constante acompanhamento dos alunos, onde deverá observar o desempenho dos mesmos na sala de aula.

Segundo Ercolin (2008, p. 8):

A própria ABD (Associação Brasileira de Dislexia) preconiza que o diagnóstico deve ser realizado por uma equipe multidisciplinar, que precisa descartar fatores como déficit intelectual, disfunções ou deficiências auditivas e visuais, lesões cerebrais (congenitas e adquiridas), e desordens afetivas anteriores ao processo de fracasso escolar. O diagnóstico não exige exames específicos, apesar de ser uma doença neurológica, isto se deve a não existência de exames que consigam fazer tal diagnóstico.

O fragmento acima mostra a dificuldade presente na etapa do diagnóstico da dislexia uma vez que existem diversos outros fatores que podem provocar a dificuldade de aprendizagem. Os docentes tem papel fundamental no diagnóstico, visto que são prioritariamente os que perceberão primeiramente as dificuldades dos disléxicos.

Para a ABD (Associação Brasileira de Dislexia):

A dislexia do desenvolvimento é considerada um transtorno específico de aprendizagem de origem neurológica, caracterizada por dificuldade no reconhecimento preciso e/ou fluente da palavra, na habilidade de decodificação e em soletração. Essas dificuldades normalmente resultam de um déficit no componente fonológico da linguagem e são inesperadas em relação à idade e outras habilidades cognitivas.

Sendo assim, os alunos que possuem dislexia tem dificuldades de aprendizagem, pois há problemas no reconhecimento de palavras, o que geralmente é percebido pelo professor durante o início do processo de alfabetização.

Conforme Topczewski (2010), a dislexia pode ser identificada já nos primeiros anos escolares, sendo que a primeira condição para o diagnóstico é que a criança já tenha sido alfabetizada, o que mais se aceita é que o indivíduo já tenha tido uma vivência com a leitura e escrita de, pelo menos, dois anos para que seja possível a caracterização das dificuldades disléxicas.

Segundo Deuschelle e Cechella (2009, p. 197):

Na realização do diagnóstico devem-se utilizar procedimentos que possibilitem determinar o nível funcional da leitura, seu potencial e capacidade, a extensão da deficiência, as deficiências especificam na capacidade de leitura, a disfunção neuropsicológica, os fatores associados e as estratégias de desenvolvimento e recuperação para a melhoria do processamento neuropsicológico e para a integração das capacidades perceptivo-linguísticas.

É possível depreender dessa afirmação que os procedimentos utilizados para realização do adequado diagnóstico da dislexia são bastante complexos e a proposta interdisciplinar é evidenciada.

INTERVENÇÃO DOCENTE

Em relação às intervenções dos professores para facilitarem o aprendizado do aluno é importantíssimo que sejam iniciadas durante o processo de alfabetização, visando o maior aproveitamento das aulas por parte de crianças disléxicas, segundo Rodrigues e Ciasca (2016, p. 89):

Em se tratando de intervenção, há consenso de que o ensino infantil e as séries iniciais representam uma “janela de oportunidades” para se prevenir problemas com a leitura (assim como outros problemas de aprendizagem). Além disso, na ausência de intervenção se observa aumento de discrepância de desempenho, quando comparado aos seus pares, ao longo das séries posteriores.

Crianças disléxicas aprendem de maneira diferente, mas tem a capacidade de acompanhar o ensino convencional se tiverem o apoio

e intervenção necessária para contornar suas dificuldades específicas valorizando seus pontos mais fortes.

Os professores devem preconizar o tratamento individual aos alunos segundo Ferreira (2011, p. 33):

Os professores devem avaliar as qualidades e as competências individuais de cada criança, enquanto se mantêm igualmente conscientes das necessidades de cada uma. Quando um professor toma consciência das competências e dos pontos fortes de cada aluno que contribuem para o ambiente de aprendizagem, então as lições de ordem podem ser concebidas especificamente para a população em causa.

A partir dessa afirmação é possível verificar como os professores devem tratar cada criança como única, visualizando quais são os pontos fortes de cada aluno e até mesmo da comunidade escolar.

Segundo Lima e Martins (2015, p. 5): “O professor deve estar em constante formação, análise e reflexão da metodologia aplicada, preparado para identificar aquele aluno, que, apesar de se esforçar, não consegue acompanhar o ritmo das outras crianças”.

A formação contínua é de suma importância para o professor que tem interesse de proporcionar melhores aulas para seus alunos, principalmente os que têm maiores dificuldades de aprendizagem.

De acordo com Cavalcante (2013) durante o processo de alfabetização do aluno disléxico é importante ministrar mais aulas orais, sendo de suma importância enfatizar os fonemas, primeiramente devem ser ensinados os sons das letras e posteriormente as palavras completas.

O professor deverá alterar a maneira de como ministra as aulas e a realização das atividades visando o maior aprendizado das crianças disléxicas. Neste sentido, Ianhez e Nico (2002) e Mousinho (2009) dão algumas sugestões do que pode ser feito para facilitar o aprendizado tais como: utilização de mais recursos visuais e outros recursos didáticos, além de escrever as palavras chave no quadro para que os alunos disléxicos consigam acompanhar o que está sendo dito em aula; realização de explicações que revisem o conteúdo trabalhado anteriormente seja

por meio de filmes, músicas ou outros recursos; estabelecimento de uma rotina para que os alunos disléxicos consigam se organizar; realização de aulas de revisão do conteúdo.

Outras estratégias, segundo Ianhez e Nico (2002) e Mousinho (2009) são: estender o período para a realização de provas, deixando com que o aluno faça pequenas pausas durante a avaliação; realizar provas orais ou pedir para que outras pessoas leiam para os alunos disléxicos; realizar leitura das provas em voz alta para verificar se todos os alunos compreenderam o que foi proposto; verificar desde o início do ano os alunos que tem dificuldades de aprendizagem e conversar individualmente.

De acordo com Mousinho (2009), tais ideias tornam mais simples o dia a dia de alunos disléxicos e dos outros alunos na escola, além de proporcionarem uma aprendizagem significativa. Nesse processo de avaliação dos disléxicos é necessário ser compreensivo com as dificuldades desses alunos e flexível, primordialmente no momento das avaliações, pois tais alunos possuem mais habilidade oralmente do que com a escrita. Todos os estudantes neste caso terão a oportunidade de demonstrar o seu desenvolvimento escolar e seu potencial para si mesmo, para a família e para sociedade.

Segundo Pimenta (2012) todas as crianças disléxicas precisam de motivação, ensino apropriado, além de atendimento especializado. Outro fator de grande importância é a parceria entre os especialistas, pais e professores visando o aprendizado significativo destas crianças.

Segundo Cavalcante (2013) a utilização de métodos que não sejam adequados aos alunos disléxicos pode fazer com que o processo de alfabetização seja negativo ou até mesmo desagradável para o aluno.

Segundo Maia (2011, p. 121-126):

As estratégias de intervenção com alunos/crianças com dislexia podem ser divididas em três etapas: estimulação que consiste e atividades que promovam enriquecimento linguístico, prática das habilidades fonológicas que são deficientes no disléxico e instrução de habilidades metafonológicas; a remediação que consiste em modificações na metodologia de ensino da leitura e escrita

a fim de alcançar um melhor desempenho do aluno/criança com dislexia e a acomodação corresponde as modificações nas estratégias de avaliação do aluno/criança a fim de possibilitar que este mostre seu potencial e conhecimento.

Sendo assim o professor deve estimular o aluno com dislexia, no sentido de enriquecer o vocabulário do estudante, bem como modificar as metodologias de ensino, afim de alavancar o desempenho dos alunos.

O método fônico é de grande valia no processo de ensino de alunos disléxicos, segundo Capovilla & Capovilla (2002) possibilita o aumento da consciência fonológica e as correspondências letras e sons fazendo com que os alunos progridam de maneira que passem pelas sílabas, palavras até chegarem a leitura e escrita de textos mais complexos.

É fato que o professor que tem o objetivo de incluir de fato alunos com dislexia deve manter-se atualizado, a coordenação e direção da escola também devem estar atentas para atender tais alunos da melhor maneira possível.

De acordo com Santos (2011, p. 30):

[...] o professor deve tratar o aluno disléxico com naturalidade e usar a linguagem direta, clara e objetiva quando falar com ele, afinal, isso ajudará a enriquecer e favorecer a comunicação. Muitos disléxicos têm dificuldade para compreender uma linguagem simbólica, sofisticada e metafórica, portanto, é fundamental ser simples e utilizar frases curtas e concisas ao passar instruções. Trazê-lo para perto do quadro/ lousa e da mesa do professor favorecerá o diálogo e facilitará o acompanhamento, a orientação e a criação de novos vínculos.

O fragmento acima mostra a necessidade de o professor tratar os alunos com dislexia de maneira natural, respeitosa e objetiva. As pequenas atitudes em sala de aula podem favorecer e muito o aprendizado de tais alunos, sendo assim o professor tem papel fundamental na mudança de suas atitudes, bem como a dos outros alunos em relação ao colega disléxico.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A dislexia é um tema bastante complexo, pois são inúmeros e particulares aspectos que envolvem o aluno disléxico, porém, estudar esta dificuldade da área da linguagem, pode ser considerado construtivo, já que se acredita que a educação significativa e apropriada, é fator essencial na vida dos disléxicos. Neste processo, é claro, tanto o professor quanto a escola, têm papel fundamental e decisivo para a aprendizagem significativa do aluno.

É importante o olhar atento do professor ao desenvolvimento do aluno, deve manter-se atualizado e compreender a dislexia, para que ela não passe despercebida.

O professor é muito importante durante todo o processo de alfabetização e letramento dos disléxicos, principalmente no processo de avaliação, pois a dislexia afeta a interpretação da leitura e a escrita desses alunos.

Contudo muitos autores relatam que os alunos dislexos possuem outras habilidades como a criatividade, a imaginação e o raciocínio aguçado, tendo aptidão para outros conteúdos como matemática, artes, informática entre outros, que poderão ser aproveitados e utilizados pelos professores durante as aulas de maneira interdisciplinar e contextualizada, para que consigam chegar a uma aprendizagem significativa.

E para que haja sucesso no aprendizado do aluno deve-se ter uma parceria entre família- escola- equipe multidisciplinar que inclui tanto os professores que atendem o aluno quanto o neuropsicopedagogo, psicopedagogo, fonoaudiólogo entre outros profissionais, é exigida uma revisão e modificação nas estratégias e metodologias, e atenção e empenho especial do professor para com este aluno, para que a aprendizagem tenha êxito, pois sem dúvida, ele precisa muito mais do que o regime usual de apoio em sala de aula para que possa avançar diariamente.

REFERÊNCIAS

ABD – Associação Brasileira de Dislexia disponível em: <<http://www.dislexia.org.br/>>. Acesso em: 15 ago. 2020.

CAPOVILLA, Alessandra Gotuso Seabra; CAPOVILLA, Fernando Cesar. (org.) **Neuropsicologia e aprendizagem: uma abordagem multidisciplinar**. São Paulo, SP: Scortecchi, Sociedade Brasileira de Neuropsicologia, 2002.

CAVALCANTE, Mhayanny de Freitas. **Os métodos de avaliação do estudante disléxico**. Brasília, DF, 2013. Disponível em: < <https://repositorio.ucb.br/jspui/bitstream/10869/5253/1/Mhayanny%20de%20Freitas%20Cavalcante.pdf>>. Acesso em: 15 jun. 2020.

CONDEMARIM, Mabel; BLOMQUIST; Marlys. **Dislexia: manual de leitura corretiva**. 3.ed. Porto Alegre, 1989.

DEUSCHELLE, Vanessa Panda; CECHELLA, Claudio. **O déficit em consciência fonológica e sua relação com a dislexia: diagnóstico e intervenção**. Rev. CEFAC [online]. 2009, vol.11, supl.2, p.194-200. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/rcefac/v11s2/16-08>>. Acesso em: 15 jul. 2020.

ELLIS, Andrew W. **Leitura, escrita e dislexia. Uma análise cognitiva**. 2.ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 153p. 1995.

ERCOLIN, Elisa Helena. **Dislexia: mais um diagnóstico para justificar o fracasso escolar**. In: REVELA: Periódico de Divulgação Científica da FALS. Ano II – nº 03 – Agosto de 2008 – ISSN 1982-646X. Disponível em: <<http://fals.com.br/revela/REVELA%20XVII/dislexia.pdf>>. Acesso em: 22 ago. 2020.

FERREIRA, Carla Sofia Serrano. **Dislexia: um estudo de caso**. Dissertação de Mestrado em Educação Especial. ESEC- Escola Superior de Educação. Instituto Politécnico de Coimbra. Coimbra, 2009. 95f. Disponível em: <https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/11292/1/CARLA_FERREIRA.pdf>. Acesso em: 23 ago. 2020.

FONSECA, Vitor da. **Introdução às dificuldades de aprendizagem**. 2 ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

IANHEZ, Maria Eugênia e NICO, Maria Ângela. **Nem sempre é o que parece: como enfrentar a dislexia e os fracassos escolares**. São Paulo: Elsevier, 2002.

LIMA, Marta Valéria Borges; MARTINS, José da Silva. **O Estado do Conhecimento da Dislexia: uma abordagem a partir da Rede Municipal de Ensino de Juazeiro-BA**. Anais do Ecovale-DCH III, v. 1, n. 1, 2015. Disponível em: < <http://www.uneb.br/ecovale/files/2013/08/artigo-24.pdf>>. Acesso em: 15 ago. 2020.

MAIA, H. **Neuroeducação e ações pedagógicas**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2011.

MASSI, Giselle de Athayde. **Dislexia ou processo de aquisição da escrita?** São Paulo, 16(3): 355-369, dezembro, 2004. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/dic/article/view/11671>> Acesso em: 13 jul. 2020.

MOUSINHO, Renata. **Desenvolvimento da Leitura, Escrita e seus Transtornos**. In: Goldfeld, Márcia. Fundamentos em Fonoaudiologia – Linguagem. 2. ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2003.

NUNES, Terezinha; BUARQUE, Lair; BRYANT, Peter. **Dificuldades na Aprendizagem da leitura: teoria e prática**. 5ª Ed. São Paulo: Cortez, 2003.

OLIVEIRA, Roberto de. **Maioria tem diagnóstico tardio de dislexia**. Folha de São Paulo, 04 jul. 2004. Cotidiano.

PIMENTA, Daniela Cristina Freitas Garcia. **Dislexia**: um estudo sobre a percepção de professores do ensino fundamental. In: Centro de Ensino, Pesquisa, Extensão e Atendimento em Educação Especial (Org.), Anais do V Seminário Nacional de Educação Especial, IV Encontro de Pesquisadores em Educação Especial e Inclusão Escolar (p. 1- 15). Uberlândia, CEPEA, 2012. Disponível em: < http://www.cepae.faced.ufu.br/sites/cepae.faced.ufu.br/VSeminar/288_1_1.pdf>. Acesso em: 15 jul. 2020.

POLESE, Caila Lanfredi; COSTA, Gisele Maria Tonin e MIECHUANSKI, Graciele Pogorzelski. **Dislexia**: um novo olhar. REI. Revista de Educação do IDEAU. p. 2 – 23, 2011. Disponível em: < http://www.ideau.com.br/getulio/restrito/upload/revistasartigos/154_1.pdf>. Acesso em: 23 ago. 2020.

PORTO, Olívia. **Psicopedagogia Institucional**: teoria, prática e assessoramento psicopedagógico. 3. ed. Rio de Janeiro: Wak, 2009.

RODRIGUES, Sônia das Dores; CIASCA, Sylvia Maria. **Dislexia na escola: identificação e possibilidades de intervenção**. Rev. psicopedag., São Paulo, v. 33, n. 100, p. 86-97, 2016 . Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862016000100010&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 25 jan. 2022.

SANTOS, Cacilda Cuba dos. **Dislexia Específica de evolução**. 2. Ed. São Paulo: Sarvier, 1986.

SANTOS, Iara Soares. **A dislexia em debate: discutindo o preparo dos alunos do curso de pedagogia da UNEB para atuar com esta dificuldade de aprendizagem**. Salvador, 2011. Disponível em: < <http://www.uneb.br/salvador/dedc/files/2011/05/Monografia-Iara-Soares.pdf>>. Acesso em: 15 maio 2018.

SHAYWITZ, S. **Entendendo a dislexia**: um novo e completo programa para todos os níveis de problemas de leitura. Trad. sob a direção de Vinicius Figueira. Porto Alegre: Artmed, 288 p. 2006.

TELES, Paula. **Dislexia: Como Identificar? Como Intervir?** Revista Portuguesa de Clínica Geral. v. 20, n.5, p.713-730, 2004. Disponível em: <<https://www.rpmgf.pt/ojs/index.php/rpmgf/article/view/10097/9834>>. Acesso em: 10 ago. 2020.

TOPCZEWSKI, Abram. **Dislexia: Como lidar?**. São Paulo: All Print Editora, 2010.

A VIOLÊNCIA NO CONTEXTO ESCOLAR

Vivianne Nolasco de Santana Miranda¹⁴

Raquel Siqueira Buonocore¹⁵

José Paulo da Silva Lima¹⁶

Bruna Carolina de Lima Siqueira dos Santos¹⁷

Michelle Schmitt Sais¹⁸

Nei Junio de Souza Lopes¹⁹

INTRODUÇÃO

A violência é descrita como o uso intencional de força ou poder exercida de forma a gerar danos a vítima. Embora possamos identificar com maior precisão a violência física, ela não é o único tipo de manifestação, uma vez que podemos identificar diversas outras formas, bem como a violência psicológica, moral, sexual dentre outras.

O presente estudo se insere no contexto escolar, assim, as análises e discussões aqui presentes, partem desta perspectiva. Ao realizarmos uma análise preliminar, é possível identificarmos atos violentos ou reflexos destes atos no cotidiano das escolas. Compreendemos que as manifestações violentas por parte de alunos, não são neutras e sim revelam por vezes, a violência doméstica e familiar.

¹⁴ Especialista em Educação Especial e Psicopedagogia (FUTURA). Professora (SED-SC). CV: <http://lattes.cnpq.br/2318170196061045>

¹⁵ Mestranda em Educação (FURB). CV: <http://lattes.cnpq.br/6399315601393578>

¹⁶ Mestrando em Ciências da Educação (FICS-Paraguai).

CV: <http://lattes.cnpq.br/6716739127470163>

¹⁷ Doutora em Educação (UNIVALI). CV: <http://lattes.cnpq.br/2387862154032685>

¹⁸ Especialista em Docência na Educação Infantil (UNINA).

ORCID: 0000-0001-6788-7302

¹⁹ Especialista em Docência do Ensino Superior (FAMART).

CV: <http://lattes.cnpq.br/1484338901997637>

Não poucas vezes, alunos chegam as escolas com imagens construídas de si mesmo que partem de estruturas de significados construídas previamente, exercendo portando, representações de sistemas simbólicos,

A representação inclui práticas de significação e os sistemas simbólicos por meio dos quais os significados são produzidos, posicionando-nos como sujeitos. É por meio dos significados produzidos pelas representações que damos sentido à nossa experiência e aquilo que somos. Podemos inclusive sugerir que esses sistemas simbólicos tornam possível aquilo que somos e aquilo no qual podemos nos tornar (WOODWARD, 2008, p. 17 *in* SILVA; HALL; WOODWARD).

São portando as estruturas de significação construídas que se manifestam nos comportamentos no cotidiano escolar, uma vez que também produzem sentido a experiência.

A escola, enquanto propulsora de mudanças sociais, tem um papel crucial no processo formativo e educativo do indivíduo, sendo cada aluno um ator social. Assim, atuar de forma investigativa a cada caso, buscando compreender os múltiplos contextos, se faz essencial para resolução de desafios e mediação de transformações.

Para realização do presente estudo de enfoque quanti-qualitativo, fizemos uso da pesquisa bibliografia recorrendo a diversas fontes de dados e teóricos para o embasamento e construção dos diálogos presentes, fez-se uso ainda do instrumento questionário para coleta de dados. O questionário foi aplicado em duas escolas da rede pública de ensino localizadas em Santa Catarina, ambas atendem como nível de ensino os anos finais da educação básica

Ao delimitarmos o estudo ao contexto escolar, temos como objeto de pesquisa a violência, seja ela entre alunos e destes para com os professores. Temos como objetivo principal do estudo: Compreender as causas de manifestações violentas no contexto escolar contemporâneo.

O PERFIL APRESENTADO DA VIOLÊNCIA NA DÉCADA DE 90 AOS DIAS ATUAIS

No final de 1980 e início de 1990, ao mesmo tempo em que o país iniciava seu processo de democratização, a violência se expandia em todo o mundo, assim também afetando o ambiente escolar.

A violência no Brasil não é um fenômeno recente, considerando que remonta séculos de colonialismo, escravidão e períodos mais recentes de regimes autoritários. Ao observarmos os processos educacionais de momentos anteriores na história da educação, podemos verificar sistemas excludentes, elitistas e tradicionais, característicos de um exercício de autoridade e de disciplina massivo, seja pela postura que era exigida do professor ou deste para com os alunos.

Preocupações e análises eram feitas sobre o sistema escolar no qual enfocavam a postura violência dos professores contra os alunos que de forma incisiva era manifesta através de castigos físicos e morais, tudo para que pudessem manter o tradicionalismo comportamental e moral sob a ética imposta imposto sob a ótica escolar de docilização e adestramento dos corpos.

Educadores e alunos ficavam expostos as consequências de manifestações de violência, de forma que ainda na década de 90, métodos de ensino utilizavam-se de atos violentos considerados aceitáveis para época, como por exemplo a “sabatina”, em que uma régua ou palmatória era utilizada como correção e repressão em consequência da falta de aprendizado.

Neste período histórico, não havia lugar de primazia ao diálogo, uma vez que, era definitivamente proibido que os alunos contestassem um professor, aqueles que tivessem a ousadia de fazê-lo, eram automaticamente colocados de castigo, que em alguns casos variava desde ficar de pé por um longo período de frente para parede, ficar de joelhos no canto da sala, usar chapéu de burro a escrever repetidamente a mesma frase, entre outros procedimentos que eram de conhecimento e consentimento dos pais e/ou responsáveis, considerando que eram justificados como necessários para que os alunos alcançassem um bom desempenho escolar.

Nessa perspectiva, compreendemos que a violência no contexto escolar, não é um fenômeno exclusivo da atualidade, mas se manifesta cultural, social e historicamente. Desta forma, não basta entender e identificar a violência no contexto escolar e distingui-la por categorias, mas sim buscar compreender todas as causas, sobretudo aquelas por vezes silenciadas pelas vítimas. É preciso criar mecanismos de prevenção, para isso se faz necessário um longo trabalho envolvendo toda a comunidade escolar, que possibilite ao estudante um sentido de pertencimento e acolhimento que não banalize nenhuma forma de violência.

A violência cada vez mais está associada a referências bem mais amplas, que inviabilizam qualquer abordagem que não envolva profundas transformações que estão ocorrendo na sociedade (MADEIRA, 1999).

No que se refere as pesquisas sobre a ampla gama de manifestações da violência, podemos identificar que surgiram em 1997, provenientes de dados e diagnósticos de pesquisas da UNESCO, que tinha como finalidade a preocupação em decifrar certas condutas violentas entre jovens, é válido ressaltar que, nessa época, esse tipo de assunto ainda era pouco abordado entre alunos e professores. As pesquisas baseavam-se no seguimento das agressões físicas, discussões e ameaças ou intimidações no interior das escolas. Desses três tipos de conduta, a mais frequente incidia sobre as discussões (quase 55% do total de entrevistados se envolvia com esse tipo de prática). As ameaças e intimidações envolviam 28% dos meninos, frequentemente e mais raramente meninas.

As agressões físicas ocorriam em menor número. Nesse levantamento realizado em 1997 (ABROMOVAY, *et al*, 1999) indica que 37,3% desses segmentos a escola não era o local de violência.

Nos dias atuais, outra forma de manifestação de violência também ganha destaque, a violência verbal ou agressão verbal. Para discutir a afirmativa, recorreremos a metodologia de questionário, aplicada a alunos dos anos finais da educação básica em duas escolas públicas. Os dados coletados indicam que 88% dos estudantes, 83% dos professores e 78% dos pais, já foram vítimas desse tipo de agressão, enquanto no que se refere as agressões físicas leves entre alunos foram de 81% dos estudantes, 73%

dos professores e 68% dos pais estiveram neste lugar. Podemos observar que ambas as manifestações apresentam uma elevada porcentagem, contudo, as agressões verbais ainda se apresentam mais expressivas.

Podemos citar ainda que, para além da efetivação dos atos violentos, a ameaça da ocorrência entre alunos também é bastante danosa, uma vez que foi apontada pelos participantes da pesquisa como uma das práticas frequentes, apontam ainda que, com frequência, dentro do espaço escolar ocorrem as ameaças dos atos que se concretizam fora do espaço. Nesse sentido, consideramos essencial que a escola desenvolva mecanismos para desestimular as agressões verbais, seja por meio de dinâmicas, interações em grupo, palestras e outras formas preventivas. Para Peralva (1997, p. 20, Apud LUCINDA, 1999, p. 32),

A violência entre alunos constrói-se em torno de duas lógicas complementares: de um lado, encenação ritual e lúdica de uma violência verbal e física; de outro, engajamento pessoal em relações de força, vazias de qualquer conteúdo preciso, exceto o de fundar uma percepção do mundo justamente em termos de relações de força. Nos dois casos, o que está em jogo é a construção e a auto – reprodução de uma cultura da violência

Nesse sentido, destacamos a importância do diálogo, como ferramenta de enfrentamento, embora possa parecer banal, o diálogo se apresenta como crucial, considerando que o silenciamento e a hierarquização de posições escolares como podemos ver no início do presente estudo, por um longo período histórico foi uma forma utilizada para disciplinarização e repressão, velada como justificável para a formação tida como ideal.

Sabemos hoje que, esse processo de silenciamento e repressão é também uma maneira tácita de violência, ao tangenciar saberes e tolher a multiplicidade e diversidade do espaço escolar. Acreditamos que é possível a criação de um espaço acolhedor e transformador por meio da dialogicidade, uma vez que a fala é um direito de todos, corroboramos com Freire (2000, p. 90-01), ao dissertar que:

[...] a palavra não é privilégio de alguns homens, mas direito de todos os homens [...]. É preciso primeiro que,

os que assim se encontram negados no direito primordial de dizer a palavra, reconquistem esse direito, proibindo que este assalto desumanizante continue.

Assim, realinhar as práticas pedagógicas nos ambientes escolares, é primordial para o desenvolvimento do sentido de pertencimento dos alunos e desenvolvimento da empatia e respeito as diferenças. É necessário ir além da classificação de manifestações violentas, para não correremos o risco de simplesmente atribuir a ação violenta como fenômeno natural dos estudantes, sem investigar as causas e o que torna o ambiente propício. Considera-se ineficiência, a busca apenas por mecanismos de punição e repressão dos atos, uma vez que a escola que assim o faz, desconsidera seu papel e contribuição social. “O grande desafio é transformarmo-nos não no interlocutor que discute as formas constituídas, mas no intercessor que faz aliança com as forças que se abrem para o inesperado” (ROCHA, 2000, p. 194).

A INTERFERÊNCIA DA VIOLÊNCIA NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM

A problemática da violência doméstica e familiar de certa forma se reproduz na escola enquanto ambiente que instrui o cidadão para a vida e para o mundo. A revista *Veja* (maio de 1996), em reportagem sobre o referido tema aponta que uma das principais explicações para a indisciplina na escola é a ausência ou deficiência da educação recebida em casa, ou seja, a socialização primária que se traduz em falta de aprendizagem.

Neste contexto, o indivíduo não assimilou regras básicas de convivência social, carregando a concepção de direitos e poucos deveres, por vezes desconhece limites e consequências de seus atos. Uma das consequências frequentes é a indisciplina no contexto escolar, o que acumula os desafios de convivência social na escola, causando atritos em suas relações interpessoais entre estudantes e estudantes, e estudantes e professores.

Enquanto instituição, a escola também sofre os reflexos dos fatores de violência externa que tem gerado conflito manifestados dentro da sala de aula, comprometendo o aprendizado e as relações interpessoais.

Podemos, portanto, observar que a violência apresenta múltiplos fatores, como afirma Rosa (2010, p. 149):

A violência no ambiente escolar pode estar relacionada de um lado com os comportamentos dos professores: falta de relacionamento com os alunos, dificuldades em lidar com estudantes de camadas sociais diferentes, despreocupação ou falta de conhecimento no transmitir a utilidade daquilo que ensina. Por outro lado, esta diretamente relacionada à indisciplina do aluno ligada a fatores diversos.

O professor nesse contexto, mais uma vez ocupa um lugar essencial como mediador, ao criar espaços e tempos para um processo de formação não apenas no ensino de conteúdos, mas uma formação integral, atenta os detalhes e que instigue o aluno a um posicionamento crítico e reflexivo não apenas do entorno, mas também de si mesmo.

O ECA na lei 8069/90 em seu art. 4, declara direitos da criança e o do adolescente, bem como o direito à vida, a saúde, a alimentação, a educação, ao esporte, ao lazer, enfim, que tenham a liberdade a convivência familiar e comunitária. É essencial mediar a criança e ao adolescente o conhecimento de seus direitos, contudo, também se faz necessário que a criança e adolescente, enquanto cidadão em formação, também saiba de seus deveres e consequências de atos que violem direitos de outros cidadão, como esta exposto no art. 101 do ECA aponta que quando um adolescente comete um ato infracional dependendo da gravidade do ato pode ser apreendido em flagrante e ser internado provisoriamente pelo prazo máximo de 45 dias até o termino do procedimento judicial.

A violência sofrida e praticada pelos jovens possui fortes vínculos com a condição de vulnerabilidade social em que se encontram os países Latino-americanos, aliados às turbulentas condições socioeconômicas, ocasiona uma grave tensão entre os jovens o que agrava diretamente os processos de integração social e, em algumas situações, fomenta o aumento da violência e da criminalidade (ABRAMOWA, *et al.* 2002, p. 13-14).

Em algumas falas, professores relatam, situações de violência sofrida por eles em ambientes escolares, desde agressão verbal a física.

Sabemos que são inumeráveis os desafios da profissão docente no Brasil, e a violência contra um professor, agrava ainda mais e gera a desmotivação, contudo, embora pareça impossível, é preciso não tomar a agressão como algo pessoal, considerando que o aluno agressor, manifesta em ações externas conturbações muito maiores internamente. Consideramos portando, que as relações e contextos são precursores de manifestações violentas (não as pessoas em si), assim, são as relações que precisam ser trabalhadas.

CONSIDERAÇÕES

No presente estudo, ao realizarmos um paralelo entre a violência no contexto escolar no fim da década de 80 e início de 90 e com os dias atuais. Podemos identificar que a violência não é um fenômeno novo, podemos concluir ainda que também não se trata de um fenômeno que evolui historicamente, mas se refere a manifestações características de consequências sociais, históricas e culturais, que tem como objeto central o ser humano em diferentes contextos. Manifestações veladas por um longo tempo tomaram discursos como formação de um modelo ideal de cidadão, como tentativa para justificar manifestações violentas. Ainda é possível nos dias atuais presenciarmos discursos que apresentam resquícios de ideais ultrapassados, que cortinam enunciados de repressão e silenciamento de diversidades.

Atualmente, muitas crianças e adolescentes tem se envolvido em situações de violência no ambiente escolar apresentando dificuldade nos relacionamentos interpessoais, não apenas dos estudantes entre si, mas também com os professores. Nesse sentido, foi possível identificarmos que o diálogo ou como utilizamos no texto a dialogicidade, pode ser uma potente ferramenta para superação desse desafio, por criarem espaços e tempo para abertura ao inesperado, para manifestações das multiplicidades e diversidades, espaço no qual o professor é visto não apenas em uma visão de superioridade hierárquica, mas como uma pessoa confiável para condução do processo formativo e tomada de decisões

necessária para uma boa harmonia na escola, para que haja um ensino/aprendizagem eficaz.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, Mirian. Cotidiano das escolas: entre violências. Brasília: UNESCO, 2006.

ABRAMOVAY, Mirian. (Org.). Escola e violência. Brasília: UNESCO, 2002. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001287/128717por.pdf> . Acesso em: 09 de jan. 2022.

ABRAMOVAY, Miriam. (Coord.). **Gangues, galeras, chegados e rappers – juventude, violência e cidadania nas cidades da periferia de Brasília**. Rio de Janeiro: Garamond, 1999.

BRASIL. **Lei n. 14.154, de 2021**. Estatuto da criança e do Adolescente de 13 de julho de 1990. Senado Federal 2011/2012. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm Acesso em: 07 jan. 2022.

FREIRE, P. **Pedagogia da Indignação**: Cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Unesp, 2000.

MADEIRA, Felícia. Violência nas escolas: quando a vítima é o processo pedagógico. A Violência Disseminada. **São Paulo Perspec.** n. 13 (4). dez. 1999. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/spp/a/VZnxwrMsMtBqjNNRpN6Hpzr/?lang=pt> . Acesso em: 08 jan. 2022.

PERALVA, Angelina. **A generalização da violência como modo de regulação das interações humanas na região metropolitana do Rio de Janeiro**: a violência juvenil. São Paulo: Relatório de Pesquisa/CNPq - Mimeografado, 1997.

Rocha, M. Educação em tempos de tédio: um desafio à micropolítica. Em Tanamachi, E. R., Proença, M., & Rocha, M.L. **Psicologia e educação**: desafios teórico-práticos (pp. 185- 207). São Paulo: Casa do Psicólogo, 2000.

ROSA, Maria. Violência no ambiente escolar: refletindo sobre as consequências para o processo ensino aprendizagem. Itabaiana: GEPIADDE, Ano 4, Volume 8 jul-dez de 2010. p. 143-158.

VEJA. A escola da moda. v.21. **Veja**. São Paulo, Revista Veja, 1996.

WOODWARD, K. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. SILVA, T. (Org.); HALL, S.; WOODWARD, K. **Identidade e diferença**: a perspectiva dos Estudos Culturais. Petrópolis/RJ: Vozes, 2008. p. 7-72.

RECONSTRUINDO OLHARES: CAMINHOS E POSSIBILIDADES NO BRINCAR

Flávia Santos Rodrigues²⁰

INTRODUÇÃO

Podemos perceber, na sociedade atual, as constantes mudanças sociais e comportamentais, e por isso, precisamos buscar diversas adaptações para nos organizarmos, nos relacionarmos e aprendermos com elas. A minha identidade profissional como docente, se configura como um processo em formação constante, com a apropriação de conhecimentos formais e informais e que se estabelece, por meio de interações afetivas entre outras pessoas e experiências singulares, bem como, pela escolha da disciplina que ensino, a Educação Física.

Nesse sentido, a construção dessa identidade vem se estabelecendo ao longo da minha trajetória e em diferentes momentos da minha vida com saberes teóricos e práticos, valores éticos e morais e a apropriação de culturas, direcionando e abrangendo um conjunto de práticas pedagógicas e saberes, mostrando a necessidade de uma prática voltada a um exercício reflexivo contínuo.

Logo após concluir a graduação em Educação Física, e já inserida na sala de aula como docente e à frente de tantos questionamentos, pensamentos, incertezas e acreditando que desfrutei de uma formação efetiva, a minha trajetória de vida direcionava para uma prática docente ainda mais reflexiva com a certeza de possibilitar aos estudantes uma formação na perspectiva de um sujeito ativo, consciente e apto a desenvolver-se e também, capaz de exercer seus direitos e deveres de cidadão ao longo de sua vida.

Constatei que ao longo dessa trajetória profissional docente que a formação continuada entendida como um processo permanente de

²⁰ Especialização em Educação Especial e Inclusiva (FAVENI/ES). Especialização em Educação Física Adaptada (FAVENI/ES). Professora (PMV/ES). CV: <http://lattes.cnpq.br/5041191163594382>

aperfeiçoamento dos saberes e pertinente à minha prática docente ocasionaram profundas inquietações referentes às práticas pedagógicas, surgindo questionamentos como: As aulas propostas são para todos os estudantes? Quais metodologias fazem com que o processo de ensino-aprendizagem ocorra de forma ativa, significativa e motivacional?

A Educação Física enquanto componente curricular obrigatório da Educação Básica (BRASIL, 1996)²¹ tem como foco no trabalho docente, o desenvolvimento humano por meio da cultura corporal do movimento. Portanto, deve-se primordialmente, conhecer os níveis de desenvolvimento dos estudantes na tentativa de considerar as singularidades e as pluralidades de cada um, bem como, o contexto social em que estão inseridos.

No entanto, o contexto escolar se constitui por um público extremamente heterogêneo, dentre eles, estudantes muitas vezes excluídos, como os com diagnóstico do Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), e que de alguma maneira, os conteúdos e as práticas pedagógicas devessem alcançar a totalidade desses estudantes, independentemente de suas limitações cognitivas e/ou físicas. À medida que tomei consciência desta necessidade preparei-me por meio de planejamentos intencionais e cursos de aperfeiçoamento que colaboraram ainda mais para o desejo de investigar situações que envolvessem estudantes com este diagnóstico, principalmente, porque fui diagnosticada com TDAH já na vida adulta.

O Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) é neurobiológico, de causas genéticas, que aparece na infância, em idade escolar, cuja alteração da funcionalidade de dois neurotransmissores (dopamina e noradrenalina) ocasiona uma desordem neurológica sem apresentar lesões anatômicas, tanto em crianças, como adolescentes e adultos, acompanhando-os por toda vida (ABDA, 2007)²². A principal e persistente característica é a desatenção e ou hiperatividade/impulsividade, pois esses dois neurotransmissores responsáveis pelas funções da

²¹ Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>

²² ABDA. Associação Brasileira de Déficit de Atenção (2007).

atenção, impulsividade e hiperatividade física e mental no comportamento humano apresentam-se com alterações diversas, podendo provocar dificuldades emocionais, sociais, escolares e, sobretudo, funcionais, que resultam frequentemente em prejuízo, tais como, baixo rendimento escolar no processo de ensino e aprendizagem, mas que podem perdurar por toda a vida.

Na teoria desenvolvida na década de 90 por Russell A. Barkley, o TDAH resulta de um defeito da inibição e da capacidade de autocontrole, onde o comportamento patológico é orientado por gratificações imediatas, acompanhando a incapacidade de planejar o futuro (Barkley, 2002).

Partindo desse pressuposto, as funções executivas são processos de controle que envolve a capacidade inibitória, retardando o tempo de resposta do sujeito em iniciar, focar, deter e manter seus processos mentais. A escola tem um papel fundamental na identificação e na socialização dos estudantes com TDAH, devendo estimular o aprendizado ajudando a desenvolver suas habilidades, enfrentando suas dificuldades, através de práticas pedagógicas que visam auxiliar no desenvolvimento e na aprendizagem.

Desse modo, Rohde (2003) afirma:

O aluno com TDAH impulsiona o professor a uma constante reflexão sobre sua situação pedagógica, obrigando-o a uma flexibilização constante para adaptar seu ensino ao estilo de aprendizagem do aluno, atendendo, assim, as suas necessidades educacionais individuais (p. 206).

Dessas inquietações preliminares aqui descritas encontro motivações no campo pessoal, profissional e social para pesquisar sobre a temática direcionada às estratégias e recursos pedagógicos nas aulas de Educação Física: estímulos à atenção, concentração e memória dos estudantes com TDAH, ao qual pretendo discutir as estratégias e recursos pedagógicos utilizados nas aulas de Educação Física, buscando alternativas para contribuir nos processos de concentração, atenção e memória dos estudantes com TDAH, com o intuito de minimizar os prejuízos

causados pelo transtorno, bem como, provocar reflexões as temáticas de inclusão, diversidade, jogos, ludicidade, atividades psicomotoras e práticas pedagógicas inovadoras.

DESENVOLVIMENTO

A definição do Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) é dada pelo Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM – V, 2011) é considerado um problema neurobiológico, o qual se manifesta pela desatenção, agitação motora excessiva (hiperatividade) e impulsividade. Nessa perspectiva, busca-se embasamento teórico nas pesquisas de (BARKLEY, 2002; BENCZIK, 2000; RODHE; MATTOS, 2003) que apontam várias causas do transtorno, como por exemplo: fatores genéticos, ambientais e sociais. E (SILVA, 2006; ANDRADE, 2003) adicionam outros sintomas, como por exemplo: oscilações de humor, depressões, ansiedade, entre outros.

Segundo dados disponibilizados pela ABDA (2007) - Associação Brasileira de Déficit de Atenção (TDAH) atinge cerca de 3 a 6% de crianças em idade escolar e é responsável pelo maior número de reprovações no ambiente escolar. Uma educação que se propõe inclusiva deve reconhecer as diferenças e diversidades, respeitando-as. Logo, faz-se necessário reconhecer e garantir as singularidades que perpassa a todos nós.

Em linhas gerais no que se refere ao desenvolvimento humano, à teoria Histórico-Cultural produzida por Vigotski traz a cultura como um elemento relevante na formação da mente humana abarcando em destaque as funções psicológicas superiores, a internalização, a mediação, a zona de desenvolvimento iminente (ZDI) e a relação dialética entre o desenvolvimento e aprendizagem. As funções psicológicas superiores são classificadas em: atenção voluntária, pensamento independente, a linguagem e a memória lógica, ou seja, as funções executivas se referem a essas funções e que a criança com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) possui um comprometimento em maior ou menor grau.

Sabe-se que a Educação Física é uma disciplina que leva o estudante à reflexão em função da sua ampla capacidade de utilizar vários elementos da cultura corporal do movimento, possibilitando apropriação de conhecimentos, significados, valores e normas sociais que estimulam habilidades em diversificados aspectos. Nesse sentido, as aulas de Educação Física possuem características que permitem interações entre os sujeitos, possibilitando aos estudantes com TDAH, estimular a atenção, memória e concentração através de estratégias e recursos pedagógicos com atividades de caráter lúdico que poderão proporcionar a eles, experiências de ordem sensorial, motora, perceptiva, cognitiva e cultural, necessárias ao desenvolvimento.

Quando relacionamos o conceito da Zona de Desenvolvimento Iminente (ZDI) com a Educação Física torna-se essencial a importância dos jogos e das brincadeiras, privilegiando as funções cognitivas do estudante com TDAH, bem como, o estímulo e o incentivo a sua participação nas atividades propostas. Decerto, dar ênfase a estas práticas pedagógicas fazem com que eles desenvolvam a percepção, a coordenação motora (grossa e fina), como também, a memória, a atenção, o comportamento intencional, abstração e o raciocínio favorecendo o seu desenvolvimento visando trazer benefícios significativos para ao longo de suas vidas.

Segundo Rau (2007, p. 53):

Muitos aspectos podem ser trabalhados por meio da confecção e da aplicação de jogos selecionados, com objetivos como: aprender a lidar com a ansiedade; refletir sobre limites; estimular a autonomia; desenvolver e aprimorar as funções neurossensoriomotoras; desenvolver a atenção e a concentração; ampliar a elaboração de estratégias; estimular o raciocínio lógico e a criatividade.

Para HUIZINGA (2000), o jogo favorece o planejamento estratégico. Nele, a criança experimenta, descobre, inventa, exerce e confere habilidades, estimulando a curiosidade, a iniciativa e a autoconfiança.

Para Cunha (2012), o lúdico é uma ferramenta eficaz para o ensino e a aprendizagem da criança com TDAH, pois minimizam os problemas de desatenção, irritabilidade e comportamentos hiperativos.

Com relação aos jogos de estratégias são pautados nos teóricos como Macedo; Petty e Passos (1997), os quais consideram que o jogo estimula a necessidade de compreensão, atenção, concentração, antecipação, agilidade na formulação de estratégias.

Relacionado às atividades psicomotoras buscam-se como aporte teórico autores como: Fonseca (1988) e Le Bouch (1983). Esses autores compreendem o corpo e o movimento, como estruturas fundamentais na construção dos sujeitos, bem como, nas relações que permeiam essas interações.

A escola tem um papel fundamental na construção do conhecimento, bem como, na socialização dos estudantes. Na perspectiva vigotskiana, a constituição das funções complexas do pensamento é relacionada principalmente pelas interações sociais com o mundo exterior, mediante instrumentos linguísticos e pela experiência sociocultural da criança, mediando tal interação que emergem as funções cognitivas superiores. É na dialética materialista que Vigotski busca subsídios que amparam os seus estudos. Na perspectiva marxista, o desenvolvimento cognitivo está relacionado com a evolução histórica das necessidades e dos interesses culturais. Assim, a Pedagogia Histórico-Crítica salienta o seu papel fundamental do planejamento, da atuação e transformação da realidade humana por meio da realização da atividade, tanto física como simbólica.

Em outras palavras, o homem não se resume apenas como um produto do seu meio, ele é também um sujeito ativo que transforma este meio, esta realidade.

Diante disso, o ensino da Educação Física no processo de construção de valores deve merecer destaque na sala de aula porque é neste espaço que encontramos sujeitos ativos que se relacionam com outros sujeitos, e tais relações e/ou interações proporcionam novos significados. Faz-se necessário pensar na escola como espaço que seja capaz de

transformar a realidade, de despertar a consciência crítica e reflexiva e de estimular a autonomia.

[...] o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens (SAVIANI, 2003, p. 25-153).

Nesse sentido, torna-se importante refletir sobre uma proposta educacional fundamentada em práticas pedagógicas que promovam temáticas em que possamos utilizar situações do dia a dia para favorecer a construção de conhecimentos e valores na escola, a fim de possibilitar a interação entre os aspectos físicos, cognitivos, afetivos e sociais, entendendo esse sujeito em sua totalidade, de maneira integral e não fragmentado. Portanto, os conteúdos jogos, brinquedos e brincadeiras como atividades lúdicas, a criança aprende através da linguagem corporal e interage com o meio, possibilitando o desenvolvimento das funções superiores, como a atenção e também, melhorando a sua forma de expressão corporal.

Para Vigotski:

[...] ainda que se possa comparar a relação brinquedo-desenvolvimento à relação instrução-desenvolvimento, o brinquedo proporciona um campo muito mais amplo para as mudanças quanto à necessidade e consciência. A ação na esfera imaginativa, numa situação imaginária, a criação de propósitos voluntários e a formação de planos de vida reais e impulsos volitivos aparecem ao longo do brinquedo, fazendo do mesmo o ponto mais elevado do desenvolvimento pré-escolar. A criança avança essencialmente através da atividade lúdica. Somente neste sentido pode-se considerar o brinquedo como uma atividade condutora que determina a evolução da criança (VIGOTSKI, 1979, p. 156).

Partindo desse pressuposto, por meio da ludicidade procuramos reduzir intensamente os desgastes e prejuízos que o estudante diagnosticado com TDAH enfrenta, fazendo com que a busca de soluções ao longo de sua trajetória sejam transformadas em exitosas conquistas, possibilitando uma gama de oportunidades de ampliar a sua visão de mundo.

Ao compreendermos a importância da pesquisa como um trabalho que envolve planejamento sistematizado das ações, o processo de formulação da pesquisa intervenção aprofunda a ruptura com os enfoques tradicionais de pesquisa e amplia as bases teórico-metodológicas das pesquisas intervencionistas, enquanto proposta de ação transformadora da realidade sociopolítica, uma vez que, propõe uma intervenção micropolítica na experiência social. O que coloca em questão é a construção de uma “atitude de pesquisa” que irá radicalizar a ideia de interferência na relação sujeito/objeto pesquisado (THIOLLENT, 2005).

Moreira (2008) destaca dois princípios que norteiam a pesquisa intervenção: a consideração das realidades sociais e cotidianas e o compromisso ético e políticos da produção de práticas inovadoras.

A presente pesquisa tipo intervenção por meio da observação foi submetida ao setor pedagógico da unidade de ensino da EMEF Eliane Rodrigues dos Santos, bem como, às atividades de intervenção pedagógica que foram realizadas com os estudantes do Ensino Fundamental dos Anos Iniciais diagnosticados com TDAH. Antecede a essa intervenção in lócus, formações, estudos e atividades realizados de acordo com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008)²³ e a Política da Educação Especial do município de Vitória/ES²⁴.

O método de intervenção (método de ensino) proposto será executado, preferencialmente, na sala de aula e em alguns espaços livres coletivos, onde os estudantes serão divididos em pequenos grupos de 4 ou 5 pessoas. Dessa forma, o processo de investigar-ação, bem como, a coleta de dados será por meio da observação participante e diário de campo com o intuito de discutir as estratégias e recursos pedagógicos no campo da Educação Física, ampliando o desenvolvimento no pensamento matemático, tendo como objetivo teórico o Transtorno de Déficit

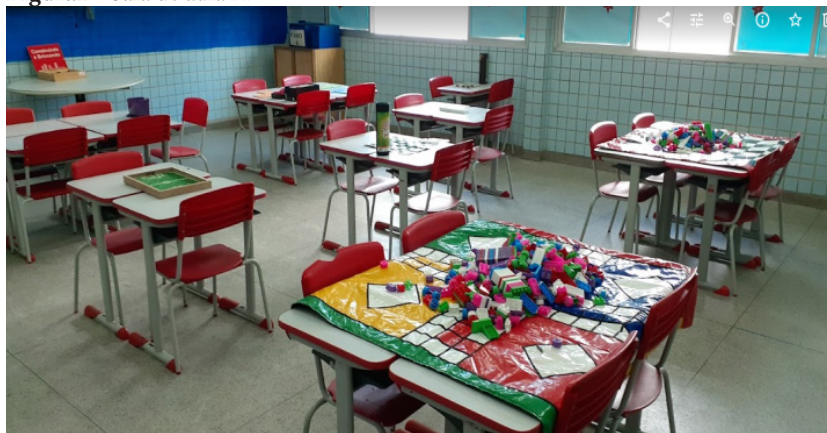
²³ Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192 >

²⁴ Disponível em:

< <https://aprendevix.edu.vitoria.es.gov.br/educa%C3%A7%C3%A3o-especial> >

de Atenção e Hiperatividade (TDAH), bem como, a notoriedade de se obter reflexões e intervenções mais adequadas, eficazes e significativas para o melhoramento nos processos de concentração, atenção e memória dos estudantes com TDAH.

Figura1 – Sala de aula A



Fonte: Sala A Imagem, 2021.

Figura2 – Sala de aula A1



Fonte: Sala A1 Imagem, 2021.

O funcionamento cognitivo de um estudante com diagnóstico de TDAH é acelerado, produzindo ideias sem cessar, ideias que oscilam entre a criatividade e a desordem mental, levando o cérebro a uma total exaustão e desânimo. A instabilidade de atenção, que aliada à hiperatividade dificulta ainda mais a aprendizagem desses estudantes.

Para Gonçalves (2019):

As crianças com TDAH necessitam ser motivadas constantemente, de maneira que é importante que o docente tenha conhecimento acerca dos processos pedagógicos a serem aplicados a estes alunos, auxiliando-os e estimulando-os, para assim contribuir no processo de ensino aprendizagem e, por conseguinte, em seu desempenho escolar (p. 29).

Nessa perspectiva, as possibilidades na mediação das interações durante as aulas de Educação Física podem ser favoráveis ao fato de serem ações intencionais, didaticamente planejadas, em sua maioria, em espaços variados, e externos à sala de aula, sendo elas, interativas, desafiadoras, criativas e atrativas, havendo uma possibilidade maior de inclusão dos estudantes com TDAH no processo de desenvolvimento da atenção e memória sustentadas e na comunicação.

Sob o viés da teoria sociointeracionista, Carvalho (2016, p. 46) corrobora ao dizer que:

Na perspectiva da teoria Histórico-Cultural, o desenvolvimento humano se dá por meio de trocas recíprocas que se estabelecem durante toda a vida, entre fatores biológicos e sociais, e entre indivíduo e meio, cada aspecto influenciando sobre o outro. As características do indivíduo e o conhecimento que ele tem do mundo são construídos especialmente nas relações interpessoais em que ele se envolve e que o leva a atribuir sentido às situações, e a apropriar-se de formas de agir, sentir e pensar vigentes na cultura. O homem como ser essencialmente social e histórico se constitui e se desenvolve na relação com o outro.

Frente ao exposto, como resultado desta pesquisa tipo intervenção no campo da Educação Física, buscou-se ampliar o desenvolvimento

no pensamento matemático, bem como, reflexões e intervenções mais adequadas, eficazes e significativas para o melhoramento nos processos de concentração, atenção e memória dos estudantes com TDAH manifestando a sua relevância social ao propiciar sua inclusão no contexto educacional efetivamente, atendendo aos aspectos sociais e cognitivos, onde o estudante com TDAH exerça sua autonomia, com suas limitações e potencialidades objetivando uma exitosa realização pessoal através de suas próprias conquistas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A inclusão social perpassa pelo empoderamento dos sujeitos e pela transformação da sociedade. A princípio, somos todos iguais por sermos humanos e diferentes porque temos individualidades. A diferença é a característica que distingue um ser do outro. A diferença é o coração da humanidade e quando esta é entendida como exceção à regra, se expressa o preconceito.

Ademais, consideramos que esta pesquisa possibilitou o “fazer enxergar” o Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) em seus desafios que podem ser superados, através de estratégias e recursos pedagógicos articulados ao pensamento matemático junto aos estudantes com TDAH no campo da atenção, concentração e memória. A possibilidade de acesso a uma atividade diferenciada, divertida, motivadora e lúdica foi primordial para que pudéssemos alcançar os objetivos propostos. Do mesmo modo, as intervenções realizadas durante todas as aulas auxiliaram aos estudantes a superarem dificuldades, a desenvolverem estratégias para solucionar os desafios dos jogos e das atividades e também, proporcionou um clima de bem-estar psicológico e comportamental.

REFERÊNCIAS

ABDA, Associação Brasileira de Déficit de Atenção, (ABDA). Rio de Janeiro-RJ, 2007. Disponível em <https://tdah.org.br/>. Acesso em: 04 jul. 2021.

BARKLEY, R. A. **Transtorno de déficit de atenção/hiperatividade (TDAH): Guia completo e autorizado para pais, professores e profissionais da saúde**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei n. 9.394/96. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 10 jul. 2021.

CARVALHO, Marianne da Cruz de. **A importância do brincar na construção de conhecimentos de crianças na pré-escola**. 2016. 131 f. Dissertação (Mestrado em Docência e Gestão da Educação) – Universidade Fernando Pessoa, Porto, 2016.

CUNHA, A. C. T. **Importância das atividades lúdicas na criança com hiperatividade e déficit de atenção segundo a perspectiva dos professores**. 2012. 101f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação) – Escola Superior de Educação João de Deus, Lisboa, 2012.

FONSECA, Vítor da. **Psicomotricidade: psicologia e pedagogia**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

GONÇALVES, Kátia. **O aluno com TDAH: problematização diagnóstica e inclusão na escola**. Universidade de Brasília, 2019.

HUIZINGA, J. **Homo Ludens: o jogo como elemento da cultura**. 4ª. ed. São Paulo: Perspectiva, 2000.

LE BOULCH, J. **A Educação Psicomotora: A psicocinética na idade escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas. 1983.

MACEDO, L. de; PETTY, A. L. S.; PASSOS, N.C. **Quatro cores, senha e dominó: oficinas de jogos em uma perspectiva construtivista e psicopedagógica**. 3. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997.

MOREIRA, M.I.C. Pesquisa-intervenção; especificações e aspectos da interação entre pesquisadores e sujeitos da pesquisa. In: CASTRO L.R.; de e BESSET, V.L. (Orgs.) **Pesquisa-interação na infância e na juventude**. NAU: Rio de Janeiro, 2008.

RAU, M. C. T. D. **A ludicidade na educação: uma atitude pedagógica**. Curitiba: Ibpex, 2007.

ROHDE, L. A. et al. **Princípios e práticas em TDAH**. Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade. Porto Alegre: Artmed, 2003.

THIOLLENT, M. Metodologia da Pesquisa-ação (14ªed.) São Paulo: Editora Cortez, 2005.

VYGOSTKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

VYGOTSKY, L. S. (1989) **A Formação Social da Mente**. Editora: Martins Fontes.

VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R. **Estudos sobre a história do comportamento: Estudos sobre a história do comportamento símios, homem primitivo e criança**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

A MÚSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA FERRAMENTA PEDAGÓGICA PARA O ENSINO-APRENDIZAGEM

Richelly Costa de Souza Sá²⁵

Mauro Sérgio Soares Rabelo²⁶

Katsumi Letra Sanada²⁷

Antônio Rodrigues do Nascimento Filho²⁸

Oscar de Souza Filho²⁹

INTRODUÇÃO

O presente trabalho é foco direcionador do tema Música na Educação Infantil, da Escola Municipal Rute da Silva Neves, localizada no Município de Pedra Branca do Amaparí, no Estado do Amapá. Buscando referência se a música tem influência no desenvolvimento da criança dentro do ensino-aprendizagem na educação infantil.

Entre outras ações no campo educacional, a música é um instrumento que mexe com nossos sentimentos e nos leva a memorizar mais rápido, compreender melhor alguns gestos, acelera a compreensão lógica, através dela pode se ver a facilidade de aprendizagem de forma mais eficaz, assim como, com temas trabalhados, como vogais, cores, parte do corpo, higienização, alimentação e assim por diante, facilita o aprendizado da criança. Dessa forma, a música passa a ser uma forma lúdica que contribui na criatividade e aptidões, para que sejam aproveitadas em

²⁵ Graduada em Pedagogia (IFAP).

²⁶ Mestrando em História (UNIFAP). Mestre em Ciência da Educação (UNILOGOS). Mestre em Teologia (STN). Doutor Honoris Causa em Filosofia - Centro Sarmathiano de Altos Estudos Filosóficos e Históricos. Imortal da Academia Amapaense Maçônica de Letras – AAML. CV: <http://lattes.cnpq.br/6169148100502186>

²⁷ Mestre em Ciência da Educação (UNILOGOS).

CV: <http://lattes.cnpq.br/952565411772755>

²⁸ Pós-graduado em Metodologia do Ensino da Matemática (FAEL).

CV: <http://lattes.cnpq.br/7494888020317407>

²⁹ Pós-graduado em Metodologias para Educação a Distância (UNOPAR).

CV: <http://lattes.cnpq.br/8606865206095076>

ricas atividades dentro da sala de aula e também acaba desenvolvendo um despertar na criança para diversas áreas que a mesma passa a vivenciar.

Portanto, a pesquisa teve um foco voltado a análise bibliográfica e trabalho de campo com objetivo de incentivar o uso da música no ensino-aprendizagem da educação infantil, observando a música como uma ferramenta no desenvolvimento da criança. Dentro dessa proposta foi aplicado questionários com os professores e pais de alunos da Escola-Municipal Rute da Silva Neves sobre o uso da música no contexto escolar.

MÚSICA NO CONTEXTO HISTÓRICO

A música é um elemento cultural importante desde os indícios da pré-história produzida através das observações dos sons da natureza. A história da música é muito antiga, visto que desde os primórdios os homens produziam diversas formas de sonoridade”. Com isso, nota-se que a música tem uma simbologia fundamental que envolve união sonora como: timbre, intensidade, altura, duração com harmonias, ritmos e melodias diversas.

A palavra música vem do grego antigo, *mousikês*. O termo é uma referência às musas, as nove filhas do deus supremo Zeus que eram responsáveis pelas artes. Portanto, é importante percebermos que a origem da palavra música vem da mitologia grega e está relacionada à criação artística. (SANTOS, 2008, p. 12).

Sendo assim, a música no Brasil se formou a partir das misturas de elementos europeus, africanos e indígenas, trazidos pelos colonizadores portugueses, que se espantaram com a maneira de vestir e a maneira como faziam música. Os primeiros professores de música no Brasil foram os padres Jesuítas, responsáveis pela catequese dos indígenas, a partir de 1549. Ao longo do tempo a ligação com outras culturas de outros países trouxeram vários elementos musicais, que se tornariam importantes, como óperas italiana e francesa e as danças típicas.

A sociedade utiliza a música para se expressar, se encontrar, se comunicar e para identificar diferentes tipos de culturas, mas vale lembrar que não com o objetivo de isolar grupos ou gêneros musicais,

afinal, a música uniu gerações e, com certeza enriquece a sociedade de uma maneira geral. “A música é uma mídia extremamente poderosa e em alguns países estrangeiros, ou até mesmo no passado brasileiro, houve uma tentativa forte de controlá-la”. (MARCONDES, 2017, p. 28).

Com isso, a música consegue quebrar barreiras das diferenças culturais, possibilitando novas práticas sociais. Ela desperta nossos sentimentos, faz a memória voltar no tempo e muitas vezes fazendo com que o humor melhore e o estresse se reduza. Além de ser uma ferramenta usada em tratamentos para resgatar lembranças esquecidas, ela traz grandes benefícios para a saúde.

Nesse sentido, Nogueira (2006), afirma que os brinquedos musicais fazem parte da vida da criança desde muito cedo – é por meio dos acalantos, das parlendas, dos brinquedos ritmados entre mãe e bebê, que se estabelecem as primeiras experiências lúdico-musicais da vida humana. No entanto, ouvir a música, aprender canções referentes as cores, o alfabeto, os animais, as formas e etc, estimulam e desenvolvem o prazer na criança pela arte musical.

Ouvir música, aprender uma canção, brincar de roda, realizar brinquedos rítmicos, jogos de mão, são atividades que despertam, estimulam e desenvolvem o gosto pela atividade musical, além de atenderem às necessidades de expressão que passam pela esfera afetiva, estética e cognitiva. (BRASIL, 1998, p. 48.).

Já no Brasil, a música se tornou um elemento cultural mais vivo que existe, os povos indígenas, os primeiros a habitar as terras brasileiras, faziam música com chocalhos, tambores e flauta, dançavam, batiam os pés e cantavam em seus rituais. No século XVII, os escravos africanos passaram a integrar os rituais com o candomblé, já os portugueses acrescentaram as baladas lentas tocadas com cavaquinhos e guitarras.

De acordo com, Carneiro (2019), a música no Brasil se consolidou unindo elementos europeus, africanos e indígenas, que chegaram através dos colonizadores portugueses, escravos e por nativos que habitavam o território brasileiro.

MÚSICA NA FORMAÇÃO DA CRIANÇA

A música é essencial na vida das pessoas, ela tem o poder de transformar e libertar a alma. Desse modo, ela traz benefícios para as crianças despertando sentimentos diversos, seja alegria, tristeza, lembranças ou prazer. Além de ajudar no raciocínio, alfabetização e concentração.

Conforme, Brito (2003), “a presença da música na vida da criança acontece já no ventre da mãe”, com isso, ela já sente e ouve os sons que o corpo da mãe produz como a sua respiração, o sangue correndo nas veias, o pulsar de seu coração e outros. Levando em consideração, que quando a mãe conversa com seu bebê ainda no seu ventre, ela já passa a contribuir para que a criança conheça os sons.

Para Silva (2010, p. 88) “a música deve ser considerada uma verdadeira linguagem de expressão, parte integrante da formação global da criança”. É nesse cenário lúdico que a criança se desenvolve musicalmente, porque os sons estão mais próximos dela do que a fala, é comum que a criança cante antes mesmo de falar.

Mediante isso, o professor tem que ter conhecimento e maestria em sala de aula, pesquisar, aprofundar e aprimorar novas estratégias e didáticas diferentes para envolver o aluno no contexto escolar. Desse modo, a interação e a liberdade de diálogo entre o docente e discente por meio da música cresce e fortalece cada vez mais. É importante lembrar que a música não é utilizada apenas no momento de brincadeira e lazer, ela deve ser aliada ao processo de ensino-aprendizagem como ferramenta facilitadora do conhecimento.

Segundo Freitas e Treviso (2016), salienta que a Educação Infantil somente consegue ser consolidada no fim da década de 1980 e início de 1990, quando a legislação reconheceu as creches e as pré-escolas para crianças de 0 a 6 anos como a primeira etapa da Educação Básica.

“A música até esse momento histórico não havia sido direcionada ao ensino escolar e não havia sido utilizada na educação de crianças” (Godoi, 2011). Pelo fato de estar ligada à igreja, tanto a católica como a

protestante de Martinho Lutero, sendo apresentada em grandes concertos e teatros muito comuns nos impérios europeus da época, estava sempre ligada a assuntos políticos ou religiosos.

Com a reforma, no século XVI, o ensino da música fica cada vez mais acessível às crianças e aos jovens, tal como na Grécia antiga. Lutero dizia que a música governa o mundo e apregoava sua nivelção à filosofia, e às ciências nas escolas públicas (SANTA ROSA, 1990, p. 14).

O ensino da música dentro da área educacional favorece o desenvolvimento do gosto estético e da expressão artística, além de promover o gosto e o ensino musical. Formando o ser humano com uma cultura musical desde criança, estaremos educando adultos capazes de usufruir a música, de analisá-la e de compreendê-la SANTAROSA (1990). Sendo assim, o conhecimento adquirido na linguagem musical segue o ser humano ao longo de sua vida.

Música é arte e seu papel na Educação Infantil é o de proporcionar um momento de prazer ao ouvir, cantar, tocar e inventar sons e ritmos. Por este caminho, envolve o sujeito como um todo, influenciando, beneficemente, nos diferentes aspectos de sua personalidade: suscitando variadas emoções, liberando tensões, inspirando ideias e imagens, estimulando percepções, acionando movimentos corporais e favorecendo as relações interindividuais. (BORGES, 2003, p. 115).

Portanto, o docente deve ser está aberto para apreender, compreender, valorizar e respeitar cada atividade da criança, levando em consideração a capacidade de seu desenvolvimento.

MÚSICA DENTRO DA MATRIZ DA ORGANIZAÇÃO CURRICULAR BNCC

A lei 11.769, de agosto de 2008, que trata da alteração da lei 9394/96, a princípio, dá a entender que a preocupação em regulamentar o ensino da música é privilégio dos dias atuais, mas segundo Loureiro (2003) já havia uma preocupação em regulamentar o ensino da música

em 1854. De acordo com Loureiro (2003), a música na educação escolar brasileira está ausente há algum tempo. A lei 5.692/1971 transformou a música em um dos componentes da disciplina de educação artística e isso contribuiu para que o ensino da música decaísse nas escolas em função de vários fatores.

O RCNEI (1998), destaca a importância da música no desenvolvimento e na aprendizagem das crianças na educação infantil, nele diz que a música é uma linguagem lúdica e quando o professor utiliza desta ferramenta torna o ensino mais atrativo para o educando, já que ela proporciona momentos de muito prazer para as crianças. Portanto, ela pode ser uma importante ferramenta no processo de ensino aprendizagem e um rico instrumento de socialização e comunicação entre os indivíduos.

Que a linguagem musical tem sido apontada como uma das mais importantes áreas do conhecimento a serem trabalhadas na educação infantil, juntamente com a linguagem oral e escrita, do movimento, das artes visuais, da matemática e das ciências humanas e naturais. (NOGUEIRA, 2003, s/p).

O professor deve utilizar a música como ferramenta pedagógica, para aumentar o seu conhecimento sobre o tema e também proporcionar ao aluno momentos mais agradáveis e deixando o ambiente mais prazeroso para o envolvimento da criança com a arte.

As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI, Resolução CNE/CEB nº 5/2009)²⁷, em seu Artigo 4º, definem a criança como:

Sujeito histórico e de direitos, que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (BRASIL, 2010, p. 12).

Ainda de acordo com as DCNEI, em seu Artigo 9º, os eixos estruturantes das práticas pedagógicas dessa etapa da Educação Básica são as interações e a brincadeira, experiências nas quais as crianças podem construir e apropriar-se de conhecimentos por meio de suas

ações e interações com seus pares e com os adultos, o que possibilita aprendizagens, desenvolvimento e socialização.

A música na educação infantil contribui na coordenação motora, na socialização, no comportamento e facilita a memorização. Desse modo, a música estimula e abre novos caminhos para o aprendizado.

Crianças em idade pré escolar tem em sua essência o gosto pela música e pelo movimento. O trabalho com cantigas, parlendas e rimas na Educação Infantil é essencial para um desenvolvimento motor e rítmico de qualidade. Mas além destes benefícios, a música também ajuda a criança na concentração, na ampliação de seu vocabulário e também na valorização do conhecimento cultural (LOYOLLA, 2018, p. 03).

A instituição escolar precisa estar sensível as oportunidades diárias de trabalhar de forma lúdica, cooperando para uma aprendizagem significativa de cada indivíduo, pois a música em si envolve de maneira contagiante o ser humano, levando o despertar do desenvolvimento das diversas habilidades, dentre elas o prazer em brincar com as palavras, rimas e sons.

A MÚSICA COMO FERRAMENTA DE APRENDIZAGEM NO ENSINO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

A música é indispensável na vida não só das crianças como na fase adulta, ela desenvolve a criatividade, auxilia na construção do saber e melhora a sensibilidade. Por meio das canções e melodias o corpo reage ao som despertando emoções e sentimentos que estimulam a memorização e o aprendizado.

Pitágoras, filósofo grego da antiguidade, ensinava como determinados acordes musicais e certas melodias criavam reações definidas no organismo humano. As sensações de bem estar com a aplicação da música, já eram consideradas naquela época. Pitágoras demonstrou que a sequência correta de sons, se tocada musicalmente num instrumento, pode mudar padrões de comportamento e acelerar o processo de cura. (BRÉSCIA, 2003, s/p)

Percebe-se que a música bem planejada se torna uma arma poderosa para auxiliar as crianças em seu desenvolvimento. Além, de ser aliada com a prática pedagógica no convívio da educação infantil, o processo educacional sai de um cenário tedioso para um ambiente mágico, pois a música deixa a aula mais dinâmica e a interação professor e aluno flui de maneira natural. Segundo Brito:

[...] o professor deve atuar sempre como animador, estimulador, provedor de informações e vivências que irão enriquecer e ampliar a experiência e o conhecimento das crianças, não apenas do ponto de vista musical, mas integralmente, o que deve ser o objetivo prioritário de toda proposta pedagógica, especialmente na etapa da Educação Infantil. (BRITO, 2003, p. 45).

Diante disso, é importante frisar o papel do professor no processo de ensino-aprendizagem, ele passa a ser o mediador e o facilitador de conhecimento para os alunos.

Aprender através da música estimula as crianças a trabalhar a coletividade, a socialização e melhora o auto estima. Assim, a música proporciona o aprendizado de forma mais leve e prazerosa. Tornando-se uma ferramenta essencial para o desenvolvimento das emoções e dos sentimentos do aluno.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A pesquisa teve como tema “A Música na Educação Infantil na Escola Municipal Rute da Silva Neves”, o procedimento metodológico utilizado foi a revisão bibliográfica além da pesquisa de campo realizada com professores que atuam na educação infantil e pais de alunos. A escola Municipal Rute da Silva Neves foi criada em abril de 2010 e tem o código INEP 16040007, localizada na área urbana no endereço Rua José Carlos Mareco, 304 no bairro Cai N’água, CEP 68945000, no município Pedra Branca do Amapari, no Estado do Amapá.

No primeiro momento foi realizado o levantamento bibliográfico com vários tipos de pesquisas científicas, enriquecendo a pesquisa, baseando-se em uma abordagem, qualitativa com objetivo de alcançar

resultados sobre a contribuição da música no desenvolvimento do ensino e aprendizagem das crianças.

Conforme Gil (2008, p. 121) define o questionário como: A técnica de investigação composta por um conjunto de questões que são submetidas a pessoas com o propósito de obter informações sobre conhecimentos, crenças, sentimentos, valores, interesses, expectativas, aspirações, temores, comportamento presente ou passado, etc.

Dessa forma, foi formulado um questionário contendo sete questões relacionada ao tema proposto com perguntas objetivas e simples.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Diagnóstico das respostas dos professores e pais de alunos da escola Rute da Silva Neves

Foram aplicados 10 questionários fechados para seis professores e quatro pais de alunos da Escola Municipal Rute da Silva Neves, sobre o temaa Música na Educação Infantil na Escola Municipal Rute da Silva Neves, abordando 07 perguntas.

A primeira pergunta foi sobre qual a facilidade a música tem na interação do professor e aluno. Os 10 entrevistados entre eles seis professores e quatros pais de alunos responderam que a música facilita a interação entre discente e docente.

1. A música facilita a interação do professor e aluno?

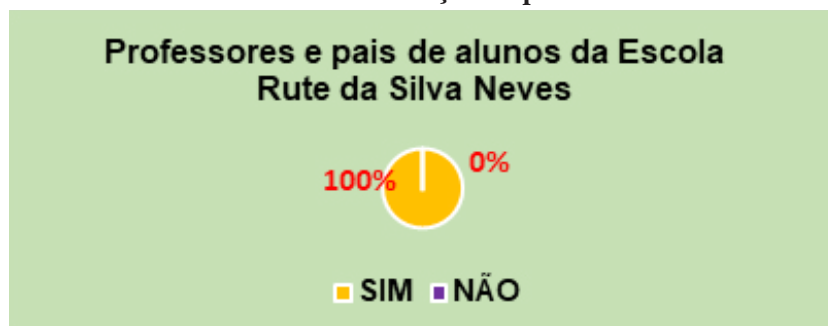


Figura 9: Gráfico da 1ª pergunta do questionário aplicados aos professores e pais da escola Rute da Silva Neves. (SÁ, 2021).

Com isso, percebe-se que a música é fundamental na vida do ser humano, pois através dela a interação não acontece por acontecer, e sim por etapas, onde (as) os pequenos (as crianças) buscam se espelhar nos adultos por quem atribuem admiração, e o professor nessa hora deve proporcionar o apoio a elas, para que as mesmas possam ser estimuladas a se socializarem dentro do ambiente escolar, familiar e social.

Enquanto brinca musicalmente, o aluno amplia sua capacidade corporal, sua consciência do outro, a percepção de si mesmo como um ser social, a percepção do espaço que o cerca e de como pode explorá-lo. (Revista do Professor, 2008, p. 7).

A segunda e terceira pergunta se interligam ao falar da música no processo de aprendizagem e alfabetização.

2. A música ajuda no processo de alfabetização?

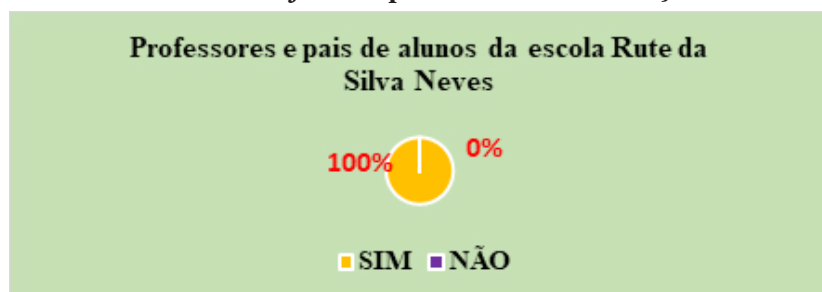


Figura 11: Gráfico da 3 pergunta do questionário aplicados aos professores e pais da escola Rute da Silva Neves. (SÁ, 2021).

A alfabetização dentro da música funciona de forma simples e clara, sendo observada através das repetições, que ajudarão no significado das palavras, rimas, frases e sílabas repetitiva, e ainda levando a criança obter uma dicção mais aprimorada. Uma das formas de se trabalhar nesse processo é as rimas e parlendas.

O ser humano tem a capacidade de sonorizar símbolos, tanto emitindo o som vocalmente, como “sonorizando” em sua mente (fala interna). Sonorizar é a capacidade do ser humano de emitir sons de altura, intensidade, duração e timbres variados [...]. A sonorização dos símbolos gráficos das letras do alfabeto e suas combinações em sílabas e palavras são semelhantes à capacidade humana

de “cantar” as notas musicais colocadas em uma pauta.
(LIMA, 2012, p. 33, Revista Presença Pedagógica).

3. A música estimula o processo de aprendizado das crianças?

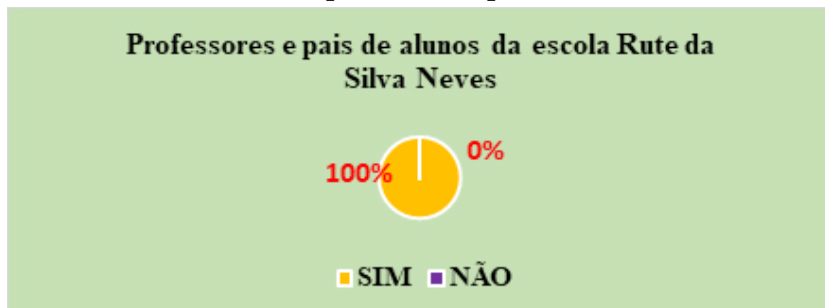


Figura 12: Gráfico da 4 pergunta do questionário aplicados aos professores e pais da escola Rute da Silva Neves. (SÁ, 2021).

Nota-se que a música dentro do processo de aprendizagem é fundamental, pois auxilia a despertar habilidades criativas proporcionando a cada uma a forma de criar e inovar criança sempre que for desafiada dentro do ensino, ampliando assim diversas áreas do cérebro e da linguagem, aperfeiçoando a sensibilidade da criança e a capacidade de concentração da mesma.

A quarta pergunta busca verificar se a música é importante dentro do ambiente escolar, pois dos 10 entrevistados, todos responderam que sim, pois o ensino deve sempre ter uma dinâmica diferenciada.

4. Você acha importante trabalhar a música no ambiente escolar?



Figura 13: Gráfico da 5 pergunta do questionário aplicados aos professores e pais da escola Rute da Silva Neves. (SÁ, 2021).

A educação musical deve ser considerada importante tanto no âmbito escolar, pessoal e principalmente social. Por que a mesma tem como função promover o desenvolvimento do ser humano, por meio da sensibilidade transmitida pela música, cuja proporciona momentos de ações e movimentos. Mediante isso, podemos perceber a relevância da música no ambiente pedagógico, bem como sua grande parcela de contribuição para o desenvolvimento da aprendizagem dos envolvidos, tal qual a sensação de bem-estar que a mesma proporciona a elas.

5. A música deve ser uma ferramenta aliada no ensino educacional?

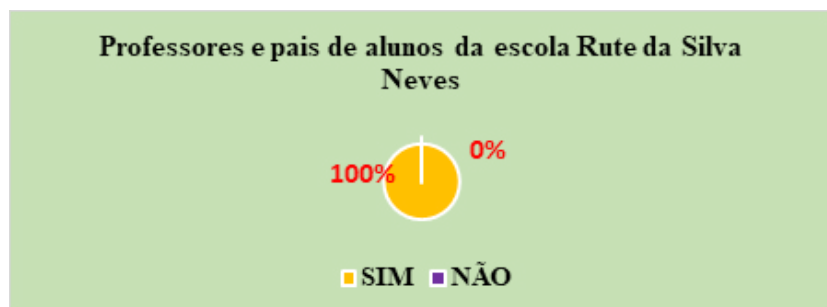


Figura 15: Gráfico da 7 pergunta do questionário aplicados aos professores e pais da escola Rute da Silva Neves. (SÁ, 2021).

Diante disto, a música se efetiva como uma excelente ferramenta no auxílio da aprendizagem. Podendo ser adotada no currículo escolar, pôr instituições de ensino. Utilizando de forma apropriada e adequada, essa ferramenta de ensino é bastante significativa, pois trabalhar com este recurso desde as séries iniciais é uma forma de potencial para desenvolver nas crianças habilidades necessárias à aprendizagem. Sendo assim, ela teve ser praticada dentro da educação escolar da mesma forma que as outras disciplinas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com os estudos realizados durante a construção desse trabalho, concluiu-se que a música é uma arte que se faz presente no dia a dia, ela tem o poder de conectar as pessoas e aflorar sentimentos e emoções estimulando habilidades no desenvolvimento integral na vida da criança.

A intenção da pesquisa não é dizer que o ensino da música no contexto escolar seja a formação de músico ou instrumentista, mas sim trabalhar a música como estratégia de facilitar o aprendizado das crianças. Por meio dela, desenvolver, estimular e motivar os alunos a aprender o conteúdo de maneira dinâmica e envolvente. Cabe ao professor criar estratégia e ferramenta de engajamento ao ensino-aprendizagem.

Por fim, os questionários realizados com os entrevistados professores e pais de alunos na Escola Municipal Rute da Silva Neves, mostram que a música contribui para a aprendizagem na educação infantil, e tendo sido alcançado resultados positivos, mostrando que a música é um elemento indispensável para a formação integral das crianças da referida escola, mostra também que a música é um instrumento facilitador da aprendizagem no desenvolvimento de habilidades cognitivas, psicomotoras, linguísticas, afetivas e social.

REFERENCIAS

Base Nacional Comum Curricular. **Segunda versão revista**. Ministério da Educação. Brasília: MEC, 2016. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/>>. Acesso em: 08 dez. 2021.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Nº 9.394 de 20 de Dezembro de 1996. Editora do Brasil.

BRASIL. **Lei n.11.769 de 18 de agosto de 2008**. Brasília. DF: MEC/SEF, 2008.

BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, v. 3. Conhecimento de Mundo. MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN**. Brasília: MEC/SEF, 1997. v. 3.

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

BRÉSCIA, Vera Lúcia Pessagno. **Educação Musical: bases psicológicas e ação preventiva**. São Paulo: Átomo, 2003.

BRITO, Teca Alencar de. **Música na educação infantil**. São Paulo: Peirópolis, 2003.

BORDAL, A. A. **Estudo transversal e/ou longitudinal**. Rev. Para. Belém ed. v.20 n.4. dez. 2006.

BORGES, Teresa Maria Machado. **A criança em idade pré-escolar: desenvolvimento e educação**. 3 ed. Revisada e atualizada. Rio de Janeiro, 2003.

CARNEIRO, Franciele Pereira. **A importância da música no desenvolvimento infantil**. Trabalho de conclusão de curso apresentado à Universidade Estadual da Paraíba –UEPB, 2019.

CUNHA, N.M. **Música Religiosa: um elo com o Sagrado**. Revista Senso. Disponível em: <https://revistasenso.com.br/musica/musica-religiosa-um-el-com-o-sagrado/>. Acesso em: 09 dez. 2021.

FELICIANO, Sarynna Ziretta. **A música na educação infantil**. Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) apresentado ao Centro Universitário Católico Salesiano Auxilium para obtenção do Título de Graduação do curso de Pedagogia, 2012.

JEANDOT, N. **Explorando o universo da música**. 2. ed. São Paulo: Scipione, 1993.

GOHN, Maria da Glória; STAVRACAS, Isa. **O papel da música na educação infantil**. EccoS Revista Científica, vol. 12, núm. 2, julho-diciembre, 2010, pp. 85-103 Universidade Nove de Julho. São Paulo, Brasil.

GODOI, Luiz Rodrigo. **A importância da música na educação infantil**. Londrina – PR. Tese apresentada a Universidade Estadual de Londrina, 2011.

GIL, A. C. **Metodologia do Ensino Superior**. 4ª ed. São Paulo: Editora Atlas, 2008.

FREITAS, Aline Mariane de; TREVISO, Vanessa Cristina. **A Música na Educação Infantil**. Disponível em: <https://unifafibe.com.br/revistasonline/arquivos/cadernodeeducacao/sumario/40/25042016155218.pdf> Acesso em: 09 dez. 2021.

LIMA, Euvira Souza, Revista Presença Pedagógica, Set/Out, 2012, v 18, nº 107. Ed. Dimensão.

LOUREIRO, Alícia Maria Almeida. **O ensino de música na escola fundamental**. Campinas, SP: Papirus, 2003.

LOYOLLA, Carolina Ataíde. **A Música na Educação Infantil e a NCC**. Disponível em: <https://pt.linkedin.com/pulse/m%C3%BAsica-na-educac%C3%A7%C3%A3o-infantil-e-bncc-carolina-loyolla-ataide>. Acesso em: 23 dez. 2021.

MARCONDE, M. **O poderoso papel da música na sociedade**. Disponível em: <https://administradores.com.br/artigos/o-poderoso-papel-da-musica-na-sociedade>. Acesso em: 09 dez. 2021.

NOGUEIRA, M. A. **Música e educação infantil**: possibilidades de trabalho na perspectiva de uma pedagogia da infância. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/HYPERLINK>>. Acesso em: 23 dez. 2021.

PONTES, Érica Gomes, Revista do Professor, Porto Alegre, Ano 24, nº 95, Jul/Set, 2008.

SANTOS, Joaquim- Telecurso: Música: ensino médio/ [Joaquim Santos].1. ed. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2008. 87p.; 28cm

SANTA ROSA, Nereide Schilar. **Educação musical na pré-escola**. São Paulo: Ática, 1990. SARAIVA, Rosângela Martins. Música na Educação Infantil. Brasília-DF. Tese apresentada a Faculdade de Educação – FE, Universidade de Brasília – UNB/Universidade Aberta do Brasil – UAB, 2013.

SILVA, D. G. da. **A importância da música no processo de aprendizagem da criança na educação infantil: uma análise da literatura**. 2010. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2010.

PRAIA, J. F; CACHAPUZ, A. F. C; PÉREZ, D. G. **Problema, teoria e observação em ciência: para uma reorientação epistemológica da educação em ciência**; Ciência & Educação. v.8, nº1, p.127 – 145, 2002.

WEIGEL, Anna Maria Gonçalves. **Brincando de música: experiência com sons, ritmos, música e movimentos na pré-escola**. Porto Alegre: Kuarup, 1988.

DESAFIOS DE ABORDAR GÊNERO E SEXUALIDADE NA ESCOLA QUANDO ENSINAR É TRANSGREDIR

Juliana Lamas Souza³⁰

INTRODUÇÃO

É difícil pensar na educação sem pensar na importância de ensinar a transgredir e no que bell hooks³¹(2013) coloca brilhantemente como fundamental para a prática da liberdade. Como tornar atrativo uma didática que se repete há anos, enquanto nossos/as estudantes vêm mudando constantemente, assim como seus anseios e suas necessidades. Segundo bell hooks (2013) a sala de aula nunca deve ser um espaço de tédio, mas um espaço em que prevaleça o entusiasmo, mesmo que para isso sejam necessárias estratégias pedagógicas que perturbem o ambiente.

Muitas vezes, abordar gênero e sexualidade na escola é visto como uma transgressão, no sentido de ultrapassar um limite ou desrespeitar uma ordem. No meu entendimento não vejo a transgressão como algo negativo, mas sim como algo necessário e urgente para que padrões arcaicos sejam ultrapassados e possamos viver em uma sociedade com equidade de gênero, de direitos e oportunidades.

A partir do momento em que são inseridas as temáticas de gênero e sexualidade na escola, é possível que a normatização imposta por muito tempo nesse espaço seja quebrada. Refiro-me a esses padrões escolares que são impostos há muitos anos e que tornam os/as estudantes meros expectadores de todo o processo de ensino e aprendizagem, sem o direito de opinar, de contestar e até mesmo de demonstrar suas fragilidades e sentimentos, assim como nos aponta bell hooks (2013, p. 55-56):

³⁰ Especialista em Gênero e Diversidade na Escola (UFSC). Orientadora Educacional (SED-SC). CV: <http://lattes.cnpq.br/0095779459684526>

³¹ A autora optou por escrever seu nome em letras minúsculas para dar enfoque ao conteúdo de sua escrita e não à sua pessoa.

A falta de disposição de abordar o ensino a partir de um ponto de vista que inclua uma consciência da raça, do sexo e da classe social tem suas raízes, muitas vezes, no medo de que a sala de aula se torne incontrolável, que as emoções e paixões não sejam mais represadas. Em certa medida, todos nós sabemos que, quando tratamos em sala de aula de temas acerca dos quais os alunos têm sentimentos apaixonados, sempre existe a possibilidade de confrontação, expressão vigorosa das ideias e até de conflito.

A confrontação e o desconforto nesse caso estão diretamente relacionados aos desafios que podem surgir ao abordar essas temáticas. Desafios esses que não podem nos paralisar, mas que devem nos impulsionar em busca da desconstrução de modelos discriminatórios, intolerantes, repressivos e violentos.

Neste capítulo, relato os desafios que encontrei ao abordar gênero e sexualidade na escola. Há mais de 10 anos levo essas discussões para as escolas em que atuei, tanto na rede particular como na rede privada de Santa Catarina. Destacando que é o início de uma caminhada que ainda necessita de muito trabalho e muito aprendizado, e com a plena convicção que tenho trilhado um caminho de muitos privilégios com relação às resistências encontradas, pois os ataques têm sido constantes a todas as pessoas que se aventuram a trazer essa discussão tão necessária ao espaço educativo.

GÊNERO E SEXUALIDADE NA ESCOLA

Meu interesse em abordar as temáticas de gênero e sexualidade e trazê-las ao espaço escolar surgiu durante minha primeira graduação em Ciências Sociais, na Universidade Federal de Santa Catarina, período em que ainda não pensava em atuar em escolas. Para aprimorar o conhecimento, cursei especialização em Educação Sexual na Universidade do Estado de Santa Catarina e, posteriormente, especialização em Gênero e Diversidade na Escola na Universidade Federal de Santa Catarina.

Ciente da necessidade e urgência de levar essas temáticas ao espaço escolar encontrei muitos gestores com compreensão dessa necessidade,

mas “sem espaço” na grade curricular para esse trabalho. Optei então em cursar especialização em Administração, Supervisão e Orientação Escolar para “entrar” na escola e assim conseguir trabalhar essas temáticas. Posteriormente, cursei também graduação em Pedagogia na Universidade do Estado de Santa Catarina.

Atuando como orientadora educacional na rede pública e privada de Santa Catarina consegui inserir o trabalho dessas temáticas com as funções exercidas no cargo que atuava. No entanto, não é trabalho fácil, pois apesar de necessário abordar essas temáticas ainda causam certo desconforto em algumas pessoas. Figueiró (2006, p. 38) destaca os motivos desse trabalho ser considerado um desafio:

A posição marginal na qual estive e ainda está colocada a educação sexual tem sido caracterizada por diversas formas:

- não é considerada uma questão prioritária na educação escolar;
- não é colocada em prática na maioria das escolas brasileiras,
- é praticada em um número restrito de escolas, por iniciativa de alguns professores, isoladamente; - é praticada em algumas escolas de rede pública, por iniciativa, principalmente, de órgãos oficiais da educação ou da saúde que, depois de um pequeno número de anos, interrompem o apoio efetivo;
- é criticada por uma parcela pequena, porém relativamente significativa de professores e elementos da comunidade, como um trabalho não da escola, mas da família.

Quando Figueiró afirma que o trabalho de educação sexual não é uma questão prioritária na educação, posso afirmar que esse foi o primeiro desafio que encontrei ao propor esse trabalho em instituições de ensino, como citei anteriormente. Além de ser um trabalho individual, pois poucos/as professores/as se sentem aptos a abordar essas temáticas. Em uma escola na qual atuei, todos os anos, quando chegava o estudo do aparelho reprodutor feminino e masculino, na turma de 5º ano, a

professora pedia que eu ministrasse essa aula, pois ela não se sentia à vontade.

Diretamente relacionada aos estudos da sexualidade estão os estudos de gênero que se inter-relacionam e se complementam. Tema esse que quando não debatido leva a muitas situações preconceituosas e discriminatórias. Para um convívio sadio em uma sociedade que preza pela equidade, muitas vezes, se faz necessário rever certos padrões que continuam sendo perpetuados. Pensando nas instituições escolares é fundamental que os/as professores reflitam sobre essa temática.

Como parte do processo de reeducação nas questões de gênero, o educador precisa compreender:

- o processo de construção sócio-histórico-cultural das relações de gênero;
- a forma como se dá a cristalização das desigualdades entre os gêneros feminino e masculino, nas práticas cotidianas escolares, assim como na sociedade, de forma geral;
- as redes de poder que constituem as hierarquias entre os gêneros;
- as múltiplas formas que podem assumir a masculinidade e a feminilidade, ou seja: os muitos jeitos de ser homem e de ser mulher;
- os modos de proceder, como cidadão e educador, para desconstruir a polarização entre masculinidade e feminilidade (FIGUEIRÓ, 2006, p. 287-288).

Todas essas temáticas podem e devem estar inseridas no espaço escolar em todas as disciplinas curriculares, afinal fazem parte de quem somos e de quem nos tornaremos. Hoje, quando penso nos obstáculos que enfrentei para abordar gênero e sexualidade na escola, penso que entrar apenas no espaço escolar para abordar esses temas, sem envolvimento com os/as estudantes e sem a continuidade do trabalho talvez realmente não fosse o mais adequado. Afinal, esse trabalho deve ser contínuo e perpassar por todas as áreas. Percebo então a importância de que todos/as profissionais que atuam na escola estejam aptos a realizar esse trabalho, e para isso o mais indicado é a formação continuada

desses/as profissionais. Em suma, a maioria dos/as professores/as não tiveram acesso a uma educação e nem a uma formação que abordasse as questões de sexualidade e gênero.

PROFESSORES/AS

Minha experiência com os/as professores/as sempre esteve relacionada a pelo menos um momento de formação continuada, ciente de que a maioria não foi educado/a sexualmente de forma intencional e não teve acesso a essas temáticas nos cursos de licenciatura, mas é importante possuírem algumas informações e terem acesso a conhecimento teórico/científico, pois a partir do momento em que os/as estudantes estiverem trabalhando essas temáticas, os questionamentos podem surgir a qualquer momento e com os/as professores/as que mais se identificam.

Normalmente, os/as professores/as participam muito nesses momentos de formação continuada e troca de experiências, sempre trazendo dúvidas e questionamentos. Alguns/umas se interessam pelas temáticas e se dispõem a colaborar nas oficinas e dinâmicas com os/as estudantes e outros/as conseguem inserir as temáticas em suas disciplinas.

Em todos esses momentos de formação continuada com os/as professores/as, apenas num desses encontros um professor demonstrou uma posição contrária a essas temáticas. Antes de iniciar a palestra, foram expostos alguns materiais, como livros e bonecos sexuados. Um professor do ensino fundamental (anos finais) viu o material exposto e saiu da sala muito bravo, indo direto conversar com a Direção da escola. Ele argumentou que essa temática não era o tipo de assunto que deveria ser abordado na escola, muito menos perder o tempo valioso de uma parada pedagógica. A equipe diretiva contra argumentou a fala dele, destacando a legislação que prevê esse trabalho e a importância de abordar essa temática. Ele continuou insistindo no absurdo que era abordar essas temáticas, inclusive trazendo questões da sua vida pessoal para corroborar suas convicções.

Após mais de meia hora de conversa, a equipe diretiva fez com que o professor compreendesse a importância dessa formação. Ele retornou

para a sala e permaneceu durante toda a palestra com a cara fechada e sem falar uma palavra. Sua atitude não atrapalhou o diálogo, pois apesar dele ter ficado nervoso e falado muito, não foi na frente dos/as professores/as que aguardavam o início. Mas deixa muito clara a resistência que ainda existe no espaço escolar por parte de alguns profissionais, que ainda tratam a temática como tabu e impróprio para a escola.

É fundamental despertar esses/as professores/as para a importância desses diálogos na escola e no que Figueiró (2006, p. 290) chama de acordar o/a professor/a:

Assim, penso que seja válido falar em acordar o educador, acordar no sentido de fazê-lo sentir a importância do ensino sobre a sexualidade, entendendo, primeiro o quanto é importante em sua própria vida, para assim compreender a importância que tem para a vida do aluno. Acordá-lo, também, no sentido de fazê-lo sentir e acreditar que faz parte da formação integral do aluno conhecer seu corpo, sua sexualidade.

Felizmente, tenho encontrado mais professores/as dispostos a aprender e já acordados para a importância dessa abordagem do que professores/as contrários como o citado acima, que trouxe questões pessoais para negar a importância desse trabalho. Mas a realidade da maioria das escolas no Brasil está longe de ser parecida com as escolas em que atuei. Acompanho o relato de colegas que informam a grande resistência que existe por parte de alguns/umas professores/as nas instituições que atuam, destacando que em grande parte dessas instituições são os/as professores/as (dentro de todos os seguimentos, como pais/mães e estudantes) que mais se mostram contrários a esse trabalho. O que de alguma forma causa uma desunião entre a categoria, já que vários professores/as compreendem a importância e a necessidade desse trabalho, no entanto, não impede que o trabalho seja realizado em diversas instituições.

ESTUDANTES, PAIS, MÃES E RESPONSÁVEIS

Em todas as escolas em que atuei, a maioria dos/as estudantes se portam de forma similar, conforme a sua faixa etária, quando são

informados/as que estaremos realizando um trabalho de educação sexual. No começo, se mostram muito intimidados/as em abordar sexualidade e inclusive com medo de demonstrar que tem interesse no assunto, com o passar do tempo se sentem mais à vontade para interagir e participar das palestras e dinâmicas.

Embora a timidez inicial seja algo comum tanto para meninos como para meninas, percebo que existe uma certa cobrança (entre eles mesmos) de que os meninos falem sobre sexualidade de forma mais “despojada”, enquanto as meninas precisam ser mais “contidas”. Por essa cobrança, alguns meninos acabam forçando algumas posturas que não são usuais em seu convívio, e as meninas deixando de se manifestar sempre que tem vontade.

Recordo-me de um aluno que dizia indignado que era um absurdo os meninos falarem naturalmente sobre masturbação, enquanto as meninas ficam escondendo que se masturbam também, dizia de forma muito assertiva, que elas deviam falar também e não ter vergonha por isso, como a maioria tem, conforme a percepção dele.

Nas escolas em que atuei aconteceu sempre uma boa recepção dos pais/mães com relação à abordagem dessas temáticas, me recordo apenas de duas situações que ocorreram.

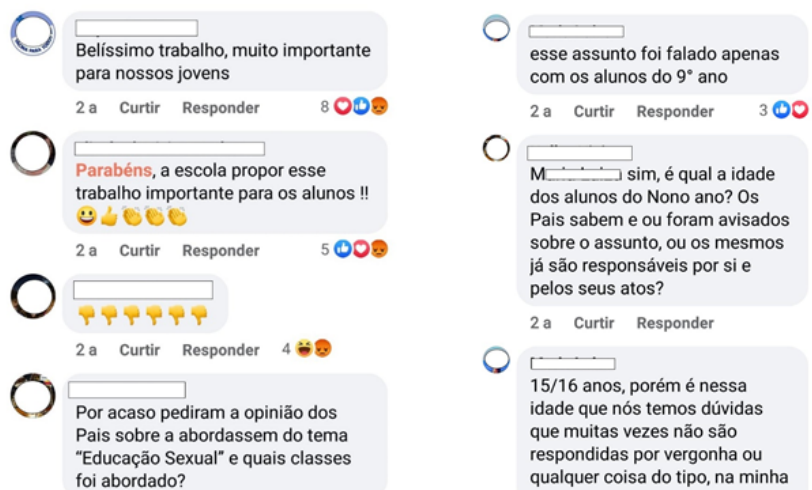
Em uma dessas escolas já havia trabalhado várias temáticas com os/as estudantes relacionadas à sexualidade, quando começamos a conversar sobre orientação sexual senti uma grande resistência por parte dos meninos de uma turma com relação aos gays, fazendo inclusive comentários homofóbicos. A partir disso, intensifiquei o trabalho sobre orientação sexual, trabalhando também com o filme *Orações para Bobby*. Durante esse trabalho, o pai de um estudante dessa turma procurou a secretaria da escola e relatou não estar de acordo com o filho estar conversando sobre gays em sala de aula. Pedi que a secretária da escola agendasse uma reunião para que eu pudesse conversar com esse pai, mas ele não compareceu e o trabalho continuou.

Já na outra escola, o questionamento do pai surgiu quando ocorreu o primeiro encontro que abordou as temáticas de sexualidade e gênero e

as palestras, dinâmicas e oficinas foram fotografadas e postadas na rede social *Facebook* da escola.

Dentre os comentários parabenizando o trabalho, o pai de um estudante começou a questionar se a escola havia pedido a opinião dos pais para abordar esses temas com seus/uas filhos/as. Logo em seguida, a mãe de uma estudante continuou dizendo que isso realmente era um absurdo (depois ela apagou todos os seus comentários) e os dois começaram a questionar o trabalho. A seguir, apresento alguns prints do diálogo que ocorreu no *Facebook* da escola (os nomes e as fotos dos perfis foram preservados):

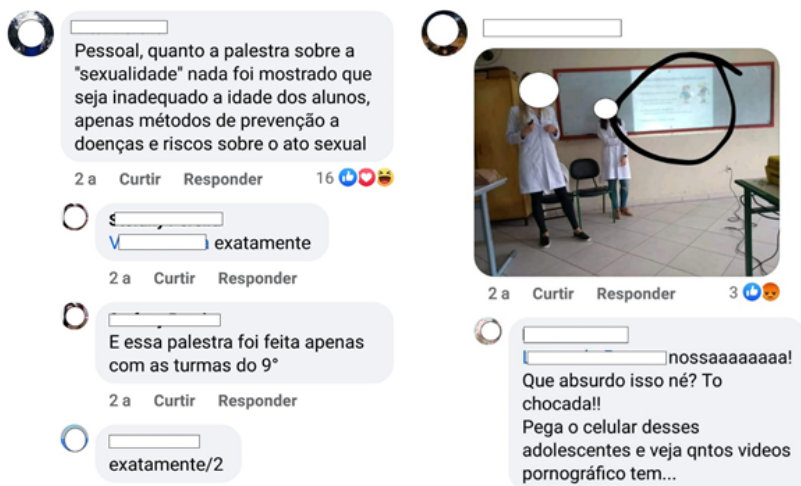
Imagem 01 - Comentários em postagem do *Facebook*



Fonte: *Facebook* da Escola, 2018.

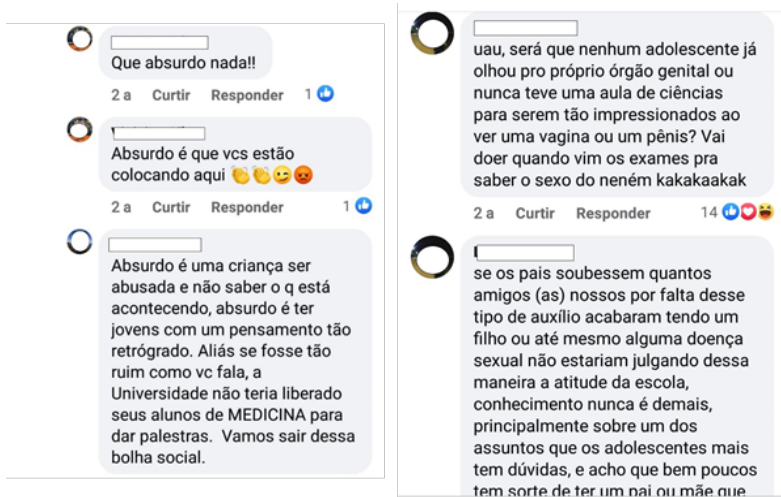
Logo após ao primeiro comentário realizado pelo pai, os/as estudantes da escola que participaram das atividades (e outros/as que não participaram também) começaram a se manifestar e deixar clara a posição quanto a importância desse trabalho no espaço escolar. Cada comentário que o pai continuava fazendo, os/as estudantes vinham com outro argumento, incansavelmente.

Imagem 02 - Comentários em postagem do Facebook



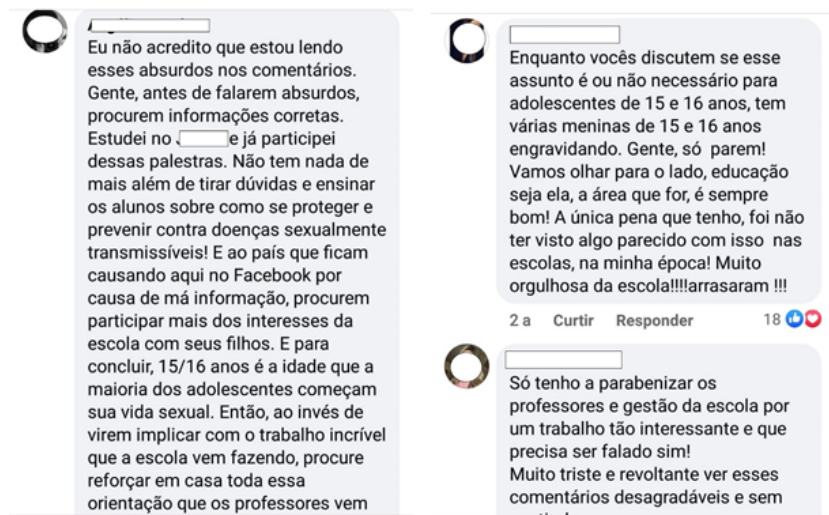
Fonte: Facebook da Escola, 2018.

Imagem 03 - Comentários em postagem do Facebook



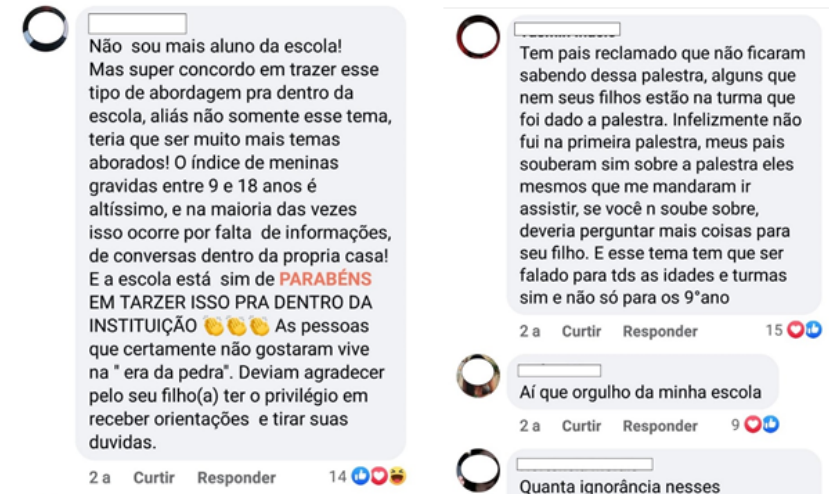
Fonte: Facebook da Escola, 2018.

Imagem 04 - Comentários em postagem do Facebook



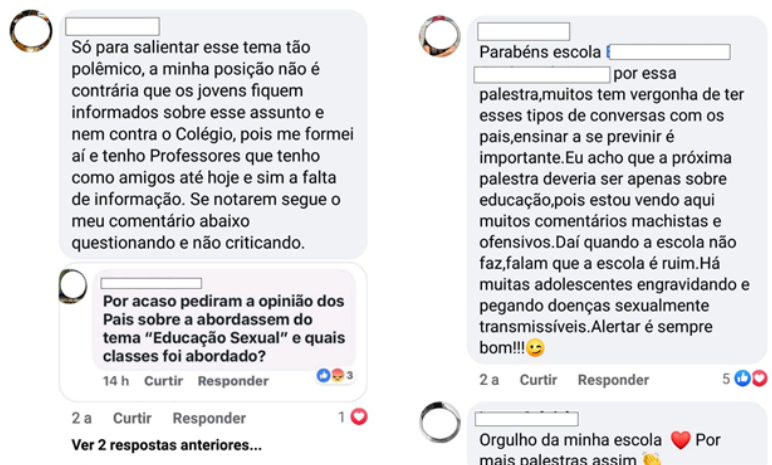
Fonte: Facebook da Escola, 2018.

Imagem 05 - Comentários em postagem do Facebook



Fonte: Facebook da Escola, 2018.

Imagem 06 - Comentários em postagem do Facebook



Fonte: Facebook da Escola, 2018.

Em certo momento, percebendo que os argumentos dos/as estudantes não cessavam, o pai voltou atrás informando que havia apenas sido mal interpretado, que não era contrário a um tema tão “polêmico”. Em um dos comentários, uma estudante sugere que o pai vá à escola se informar sobre esse projeto, já que é papel da família acompanhar as atividades que são desenvolvidas pelos seus/uas filhos/as na escola, e ele informa que com certeza irá à escola. No entanto, não foi exatamente o que ocorreu, a Direção da escola, que não se manifestou em nenhum momento na rede social, agendou uma reunião com esse pai e ele não compareceu, nem esteve presente em outros momentos na escola.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os casos apresentados nesse capítulo são apenas casos pontuais que ocorreram nesse período em que abordo essas temáticas, e como já citei, colocam-me em uma situação de privilégios, se comparados ao que outras escolas vêm enfrentando durante esse trabalho.

O mais gratificante nessa jornada, que às vezes é solitária, é a força que vem dos/as estudantes, nem sempre perceptível num primeiro

momento, pois envolve certa timidez, envolve todos os preconceitos e tabus que a maioria deles/as foi criado/a, mas que rapidamente ficam esquecidos quando eles/as se sentem à vontade para expor o que pensam e trazer seus questionamentos.

Os ataques recebidos na rede social da escola, em um primeiro momento, causam certa preocupação, com a visibilidade negativa, com a má interpretação de algumas pessoas ou até distorção de um trabalho tão sério e pertinente. Mas, na verdade, esse episódio trouxe muito orgulho do posicionamento por parte dos/as estudantes, que foram brilhantes em suas colocações e argumentos.

Se trazer o debate de gênero e sexualidade à escola causa certo desconforto em algumas pessoas, que provavelmente não foram educados/as sexualmente e não tiveram a oportunidade de ter acesso a essas temáticas de forma adequada, ao mesmo tempo nos mostra ainda mais a importância desse trabalho. Que ocorre de forma tranquila e natural com as crianças e adolescentes, diferente de alguns adultos que vêm carregados de preconceitos e tabus.

Os preconceitos e os tabus que envolvem gênero e sexualidade não são nenhuma novidade, há muito tempo essas temáticas são tratadas dessa maneira, como se fosse algo do “privado”. No entanto, embora essa discussão tenha ganhado muita força, houve um grande retrocesso desde que se iniciou a era das *fake news*, e muitas mentiras foram espalhadas relacionadas a um trabalho sério e necessário. E embora muitos retrocessos façam parte do nosso cotidiano, pensados inclusive para gerar pânico social, confundindo a população com teorias absurdas que nada têm relação com os estudos científicos e teóricos a respeito de gênero e sexualidade, é possível identificar a necessidade e obrigatoriedade desse trabalho em toda a legislação que nos rege.

Se trabalhar gênero e sexualidade na escola é uma forma de ensinar a transgredir, então realmente a transgressão deve ser o foco. Nossos/as estudantes precisam se sentir desafiados/as, estimulados/as e encorajados/as a sempre se posicionar, sempre colocar a sua opinião, trazer as dúvidas e questionamentos. Os/as estudantes precisam se

sentir à vontade para trazer suas paixões para a sala de aula e conseguir expressar os sentimentos através das palavras (faladas ou escritas). E o trabalho de gênero e sexualidade tem papel fundamental nesse processo, pois faz parte de quem eles/as são e de quem irão se tornar um dia.

Embora os desafios sejam distintos em cada seguimento (escola, estudantes, professores/as, pais, mães etc.) talvez o maior deles seja a resistência. Além de ser fundamental transgredir é ainda mais importante resistir. Resistir a todos os preconceitos e tabus que persistem ao longo dos anos e a falácia que algumas pessoas insistem em expor sem nenhum conhecimento teórico e científico. Continuemos lutando, resistindo e transgredindo por uma sociedade livre de estigmas, com mais justiça e equidade.

REFERÊNCIAS

FIGUEIRÓ, Mary Neide Damico. **Formação de educadores sexuais**: adiar não é mais possível. Campinas, SP: Mercados das Letras; Londrina, PR: Eduel, 2006.

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

SAFFIOTI, Heleieth. **O poder do macho**. São Paulo: Moderna, 1987.

AÇÃO PEDAGÓGICA: APRENDENDO A HISTÓRIA LOCAL NAS REDES SOCIAIS

Cássio Silva Castanheira³²

INTRODUÇÃO

A equipe da Escola Estadual Benjamim Guimarães lida, atualmente, com o desafio do ensino remoto, em virtude das medidas de enfrentamento da pandemia de COVID-19. O computador, smartphone, a internet e demais novas tecnologias aparecem como importantes ferramentas pedagógicas para lidar com o ensino remoto na atual conjuntura. Contudo, o ensino da História local, que é as histórias da cidade, não é contemplado nos livros didáticos e no ensino remoto.

Para contemplar o estudo da História local nas aulas remotas, surgiu a necessidade de criar um espaço onde se pudesse compartilhar e construir conhecimento. Visto que os grupos do Facebook criam um espalho de interação, e assumem um papel de aglutinador de registros de memórias, viu-se então a possibilidade de utilizar tal recurso como ferramenta didática.

Nessa rede social, há um grupo denominado Memórias de Bom Sucesso, cidade onde se localiza a Escola Estadual Benjamim Guimarães. Este grupo, já existente, que passou então a atuar como espaço para o ensino de História no contexto remoto em decorrência da pandemia. Nesse espaço é possível estabelecer uma rede de colaboração para o ensino e aprendizagem, na qual o estudante entra para aprender, havendo a possibilidade de participar ativamente, postando comentários críticos acerca do conteúdo postado. Além disso, é importante ressaltar que os estudantes entraram em um grupo onde há um “público geral”, formado por diversos perfis de pessoas, não sendo um grupo escolar, mas comunitário.

³² Doutor em Ciências da Linguagem (UNIVÁS). Professor (SEE-MG).
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4084-318X>

Portanto, pretende-se com este trabalho demonstrar como o uso das redes sociais se tornou uma ferramenta eficaz para o ensino da história das cidades, articulada com a história do Brasil e do mundo.

JUSTIFICATIVA

A ação pedagógica, aqui relatada, parte da necessidade de encontrar novas estratégias didáticas para contemplar o ensino à distância, devido a pandemia de COVID-19 que impediu as aulas presenciais no Brasil e no mundo.

Como forma didática, muitos professores de História buscam na memória das cidades, acontecimentos que se relacionam com os conteúdos do livro didático, com os acontecimentos “oficiais” da História. Este buscar de memórias envolve a busca de objetos materiais, como fotografias, que tornam-se digitais à medida que os avanços tecnológicos permitem sua conservação em um meio não físico. Neste sentido, a BNCC, ao tratar do ensino de História, traz que:

A utilização de objetos materiais pode auxiliar o professor e os alunos a colocar em questão o significado das coisas do mundo, estimulando a produção do conhecimento histórico em âmbito escolar. Por meio dessa prática, docentes e discentes poderão desempenhar o papel de agentes do processo de ensino e aprendizagem, assumindo, ambos, uma “atitude historiadora” diante dos conteúdos propostos, no âmbito de um processo adequado ao Ensino Fundamental. Os processos de identificação, comparação, contextualização, interpretação e análise de um objeto estimulam o pensamento. (BNCC, 2018, p. 398)

Assim, aliando o cumprimento do ensino remoto devido ao contexto pandêmico à necessidade de pensar a história local, pensando numa prática de ensino que lide com objetos materiais, viu-se a possibilidade de se utilizar um grupo de Facebook como espaço de construção de conhecimento.

METODOLOGIA

A partir de um acordo com o administrador do grupo, o Sr. Aristeu de Oliveira Junior disponibilizou todas as fotografias antigas para serem novamente postadas com a história da cidade. A pesquisa, para o desenvolvimento da ação, teve um perfil qualitativo, na medida em que foram feitas entrevistas com os moradores mais antigos da cidade, bem como análise de documentos que também foram postados. Neste tipo de pesquisa não se admitem versões isoladas. Esta se desenvolve em interação dinâmica, retroalimentando –se, reformulando constantemente, de maneira que a compreensão dos dados acompanha o processo de busca de novas informações.

Para as postagens usamos os livros didáticos como parâmetro para estabelecer a relação da história da cidade com a história do Brasil e do mundo. Como exemplo podemos citar as fotos e histórias dos ex combatentes da 2ª Guerra Mundial da cidade, da professora de canto orfeônico durante o Estado Novo, do coronel da 1ª República e etc.

OBJETIVOS

Objetivo geral

Objetiva-se, com esta ação pedagógica, criar um espaço onde os estudantes possam continuar estudando e se interessando pela história, principalmente pela história da cidade onde residem, durante a pandemia do coronavírus.

Objetivos específicos

- Produzir um instrumental de pesquisa, para que cada estudante possa acessar a qualquer momento.
- Estabelecer uma correlação entre a história da cidade e a história do Brasil e do mundo
- Propor uma nova possibilidade do Ensino da História para um novo perfil de aluno, os “tecnológicos de nascença”.
- Estabelecer um ambiente profícuo para a troca de conhecimentos, onde o professor e estudante devem ser vistos como indivíduos de uma mesma equipe.

PRÁTICA DESENVOLVIDA

No início da pandemia, a Secretaria Estadual de Educação, SEE-MG, orientou os professores sobre como seria estabelecido o ensino remoto e também disponibilizou os conteúdos das disciplinas, como exercícios online e aulas, nos canais das redes públicas. Este material não abrangia a história local, portanto viu-se a necessidade de criar meios para ensinar neste novo cenário.

Buscou-se então um acordo com o administrador do grupo do Facebook denominado *Memórias de Bom Sucesso*. Ele ficou muito honrado em poder ajudar a escola e disponibilizou a maioria das fotografias antigas que pertenciam ao seu avô o Sr. Augusto Luiz dos Santos, que foi fotógrafo da cidade no final do século XIX e princípio do século XX. O Conselho do Patrimônio Cultural de Bom Sucesso- COMPAC também disponibilizou a sua página e as fotografias antigas. A partir de então avisamos aos alunos que todos os sábados iríamos postar fotos da cidade relacionadas com os tempos em que eles estavam estudando. Junto às postagens, foram feitas contextualizações e relações com o período histórico estudado, tornando-se aulas de História.

Para resgatar a diversidade, o professor entrou em contato com o Asilo, a Igreja, a sede da Irmandade do Rosário, as capelas da periferia e dos distritos, entrevistando as pessoas e buscando fotografias e imagem de documentos. O diálogo foi essencial para se criar um contexto de colaboração entre os entrevistados e o entrevistador. Esta dinâmica foi também importante para aumentar o número de conteúdo para as postagens. Buscou-se fazer dessa atividade algo prazeroso, que dialogasse com estes estudantes que são chamados de “tecnológicos de nascença”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O grupo do Facebook “Memórias de Bom Sucesso” já funcionava como uma comunidade de divulgação cultural. Porém a história divulgada era uma narrativa das camadas dirigentes que evidenciavam o poder político e econômico de uma elite e da classe média. O nosso

projeto resgatou novos sujeitos, bem como outras temporalidades nos processos de didática do passado.

Ao reconhecer as lideranças afrodescendentes e pessoas fora da elite e classe média, pode-se notar um aumento no número de participantes do grupo: não só de estudantes, como também de outros segmentos da sociedade. Percebemos um aumento significativo de “curtidas”, comentários, visualizações e compartilhamentos, o que demonstra uma maior interação com o conteúdo de História. É importante, também destacar que aumentou-se também a rede de colaboração, favorecendo um maior número de informações sobre a cidade. Deste modo, a ação pedagógica pode dialogar com o público não escolar, unindo educação e sociedade em um espaço de diálogo.

Em outubro de 2020, a Superintendência Regional de Ensino de São João del Rei, que supervisionou as escolas da nossa região, promovia a II jornada de capacitação docente com um projeto denominado “Fala Mestre”. O objetivo desse projeto era identificar práticas que utilizavam tecnologias educacionais que estavam dando certo durante o período do ensino remoto. O professor idealizador do projeto, Cássio Silva Castanheira, foi convidado para uma entrevista representando as escolas, Estadual Benjamim Guimarães e Estadual Antônio Carlos de Carvalho, e o Conselho Municipal do Patrimônio Cultural de Bom Sucesso-MG para relatar e dialogar sobre esta ação pedagógica. O Núcleo de Tecnologia Educacional (NTE) da S.R.E de São João del Rei transformou as entrevistas em minicursos de formação docente que foram enviados para todas as escolas da região. Acredita-se assim, que o trabalho em questão possa trazer uma reflexão para novas possibilidades de ensino na era da virtualidade.

REFERÊNCIAS

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História**: fundamentos e métodos. 3 ed. São Paulo. Cortez, 2009.

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

Conselho municipal do patrimônio cultural de Bom Sucesso. **Grupo: Conselho municipal do patrimônio cultural de Bom Sucesso**. Bom Sucesso, MG. Facebook, 2021. Disponível em: <https://www.facebook.com/groups/1445102655777569>

FONSECA, Selma Guimarães. **Didática e prática de ensino de História**: experiências, reflexões e aprendizados. Campinas. Papirus, 2012.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. 2ªed. Tradução de Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Ed 34. 1999.

Memórias de Bom Sucesso. **Grupo Memórias de Bom Sucesso**. Bom Sucesso, MG. Facebook, 2021. Disponível em: <https://www.facebook.com/groups/memoriasdebomsucesso/>

NTE da SRE de São João del Rei. **PROJETO FALA MESTRE! Prof. Cássio Silva Castanheira**. Youtube. Disponível em https://www.youtube.com/watch?v=WMI-XIMM_NVE&ab_channel=NTEdaSREdeS%C3%A3oJo%C3%A3odelReiNTEdaSREdeS%C3%A3oJo%C3%A3odelRei. Acesso em: 09 jun. 2020.

BREVE HISTÓRICO DO ENSINO DE LÍNGUA MATERNA E NO BRASIL

Priscila Freitas de Souza³³

INTRODUÇÃO

Tudo o que somos hoje é fruto de um processo lento e gradativo de experiências vividas ao longo de nossa jornada. Assim também é qualquer esfera da sociedade, como a educação. O ensino de língua materna no Brasil é produto de todas as transformações sociais, políticas, econômicas e culturais ocorridas desde o início da colonização deste país. Dessa forma, para podermos compreender o presente é sempre necessário um olhar apurado dos caminhos que nos trouxeram até aqui. Por isso, este trabalho faz um breve apanhado da história do ensino de língua materna, nos atendo ao período anterior à influência direta da Linguística no ensino, buscando explicitar os fatos mais relevantes que expliquem, de alguma maneira, o processo que nos trouxe como produto a realidade atual do ensino de língua materna no Brasil.

DESENVOLVIMENTO

Durante os primeiros séculos de colonização do Brasil, o ensino escolar ficou a cargo dos jesuítas. Nessa época, a língua portuguesa era ensinada apenas na alfabetização. Conforme nos relata Paiva (2003, p. 66):

(...) aqui chegados, começaram os jesuítas a organizar classes de 'ler e escrever' destinadas às crianças, as quais limitavam-se à catequese e alfabetização, servindo a alfabetização aos objetivos de introdução da língua portuguesa e ensino de catequese.

Muitas eram as línguas usadas sucessiva ou simultaneamente no Brasil, o que dificultava o ensino de língua portuguesa obrigatório nas escolas.³⁴

³³ Mestre (UFF). Professora (IFNMG). CV: <http://lattes.cnpq.br/3623194108417702>

³⁴ Disponível em: <http://www.labeurb.unicamp.br/elb/indigenas/lingua_geral.html>. Acesso em: 16 jan. 2022..

Dentre as muitas línguas aqui faladas, segundo Carboni e Maestri (2003, p. 17), “no século XVI, os jesuítas sintetizaram alguns falares tupis do litoral, dando origem à chamada ‘língua geral’”. Essa era a língua mais falada na colônia. Porém, no século XVIII, com a reforma pombalina, estabelecida pelo Marques de Pombal, primeiro ministro de Portugal de 1750 a 1777, a língua oficial passou a ser o português, sendo a única que podia ser ensinada.

Uma mudança de fato importante veio somente a partir de 1808, com a chegada da família real no Rio de Janeiro. Por causa dos novos “moradores” do Brasil, vindos de Portugal,

(...) tornou-se necessária a organização de um sistema de ensino para atender à demanda educacional da aristocracia portuguesa e preparar quadros para as novas ocupações técnico-burocráticas (PAIVA, 2003, p. 70).

Em 1837, é fundado no Brasil o primeiro colégio oficial do império, o Colégio Pedro II, que, com o passar do tempo, se tornou fonte de referência para o ensino no Brasil e reduto de formação de grandes ícones da nossa história política e cultural. A princípio, o Colégio Pedro II admitia matrículas avulsas e instituiu exames finais por disciplina, equivalentes para fins de matrícula nos cursos superiores, aos exames gerais. Em 1888, aboliram-se as matrículas avulsas, os exames vagos e a frequência livre no Colégio Pedro II.

A partir de então, o ensino passa a ser mais bem estruturado e com diretrizes que nos permitem fazer uma análise mais apurada do desenvolvimento do ensino de língua materna no ensino secundário, o qual beneficiava apenas diminuta parcela da população, que buscava o ensino superior.

De acordo com o historiador Arno Mayer, desde o início do século XIX até a Primeira Guerra, nos principais países da Europa o ensino dos clássicos era o traço distintivo entre a formação da elite e do restante da população.

Nesse contexto, tanto na Europa quanto no Brasil, havia a valorização de aulas como latim, retórica, poética e gramática. Todo o ensino de língua materna estava relacionado à filosofia grega.

Na Europa, no início do século XX, já após a 1.^a Guerra Mundial, novas teorias linguísticas começam a ganhar força e há uma crescente valorização da língua e literatura nacionais. Isso faz decrescer gradativamente o interesse pela formação clássica. Através do método histórico-comparativo, estuda-se o sânscrito, o latim, o grego e as línguas derivadas do latim. Essa é a época da escola romântica, que tinha como uma de suas características básicas a valorização da “língua nacional”. A partir daí, o modelo literário da língua se torna o mais adequado para o ensino. O “certo x errado” volta a se basear na produção dos escritores prestigiados. Os textos clássicos se afirmam como exemplo de referência para o melhor uso da língua.

No Brasil, o movimento nacionalista acontece muito tempo depois, já meados do século XX. Com relação a essa realidade, Antônio Cândido configurou essa imagem de intelectual no Brasil:

A raridade e dificuldade da instrução, a escassez de livros, o destaque dado bruscamente aos intelectuais (pela necessidade de recrutar entre eles funcionários, administradores, pregadores, oradores, professores, publicistas) deram-lhes um relevo inesperado. [...] a que não eram alheias algumas implicações da Ilustração - inclinada a supervalorizar o *filósofo*, detentor das luzes e capaz, por isso, de conduzir os homens ao progresso. (CÂNDIDO, p. 235).

Conforme explica Haidar, (p. 47), o acesso aos cursos superiores³⁵ se dava através dos chamados “exames preparatórios”, instituídos em 1808. Por causa da importância desses exames para o contexto da época, as escolas colocavam toda sua ênfase no treinamento para os exames preparatórios.

³⁵ No século XIX, os cursos superiores no Brasil eram três: os militares, os seminários episcopais e os cursos das carreiras liberais, sendo os dois de maior prestígio, Direito e Medicina.

Como não havia exames de Português, não havia muita ênfase em seu ensino. O ensino era baseado em aulas de Latim, Grego, Retórica e Filosofia. A partir de 1841, há um maior interesse em se ensinar outras línguas modernas (francês, inglês e alemão), para facilitar o contato com a cultura do mundo europeu, já que não havia obras traduzidas à disposição.

Antes da inclusão do Português nos exames, seu ensino era baseado nas categorias gramaticais do latim e nas transformações pelas quais passaram. O currículo de Português era composto pelo que se chamava “Gramática Geral e Gramática Nacional”. Segundo Sylvain Auroux, a Gramática Geral, também chamada de Gramática Filosófica:

(...) se propõe ser a ciência do que é comum a todas as línguas (...) a ciência das leis da linguagem às quais devem se submeter todas as línguas (...) a maior parte das gramáticas gerais se apóiam principalmente sobre a língua do seu redator e sobre as línguas clássicas, latim e grego. (AROUX, p. 88)

Dessa forma, comparavam-se as regras universais de todas as línguas ao português, mais especificamente às regras do latim³⁶. Era o que se chamava de “Princípios da Gramática Geral aplicados à nossa linguagem”.

Em 1850 e 1851, a disciplina denominada “Gramática Geral e Gramática Nacional” era ensinada pelo mesmo professor de Gramática Latina, embora com uma carga horária bem mais reduzida. A Retórica e a Poética também tinham por base as obras clássicas gregas e latinas. Só bem posteriormente houve a inserção de obras da literatura nacional. As aulas de Retórica eram teóricas (regras de eloquência e de composição), ministradas no 6.º ano, que também tinha aulas de Gramática Geral e, as de Poética, eram práticas (Eloquência prática: composição de discursos e de narrações em português), ministradas no 7.º (último) ano, que também tinha aula de Literatura Nacional, conforme “Regulamento de 17 de fevereiro de 1855” (HAIDAR, p. 146, 147).

³⁶ Somente a partir de 1881 é que começaram a ser consideradas as influências de outras línguas na formação do português no Brasil.

As aulas de Português se restringiam ao 1.º ano³⁷ e eram dadas pelo professor de Latim. Esse ensino de Português logo no início do ensino secundário era baseado na premissa de que primeiro se aprendia gramática, depois a retórica, conforme afirma Roland Barthes³⁸. A partir de 1855, foram introduzidos os exercícios ortográficos e as leituras literárias. O material básico do aluno era uma gramática, um dicionário, uma seleta de textos de autores portugueses e uma obra clássica. Depois de 1860, entraram no currículo aulas de análise lógica (sintática) e análise gramatical (morfológica), nas aulas de Gramática Geral (Filosófica).

Assim, somente a partir de 1869, quando a disciplina de Língua Portuguesa foi incluída no exame, pelo decreto 4.430, de 30 de outubro de 1869, é que ela passou a ser efetivamente ensinada (HAIDAR, p. 56 e 86). As práticas comuns às aulas de Retórica e Poética passaram para as aulas de Português. Foram abolidas as aulas de Gramática Geral para o 6.º ano, que passou a ter aulas de Português com exercícios de análise lógica e gramatical. Recebiam também aulas de composição e redação. a carga horária de Português também foi ampliada, depois de sua inclusão nos exames preparatórios. Com o programa de 1870, iniciaram-se as aulas de redação.

Somente depois da Proclamação da República é que o ensino passa a ser mais científico e nacionalista. Tal mudança introduziu os estudos gramaticais, que foram sendo gradativamente mais valorizados. A partir dessa época a gramática de língua portuguesa passou ser a base para o ensino das outras línguas estrangeiras, e não mais a gramática latina.

A grade curricular do Colégio Pedro II passa a ser o parâmetro oficial para o ensino secundário no país e para os exames preparatórios. No 7.º ano, os alunos recebiam aulas de Português, composta de estudos da linguística, da análise etimológica e de comentários filológicos.

³⁷ O ensino secundário era formado por 8 anos e, em 1841, passa para sete anos.

³⁸ Segundo Roland Barthes, os antigos recomendavam que o aluno, “por volta dos sete anos”, freqüentasse as aulas do “*grammaticus*”, e depois, “por volta dos catorze anos”, aprendesse retórica com o “*rhetor*”. Ele lembrou ainda que Quintiliano, no livro I das *Instituições Oratórias*, “aborda[va] a primeira educação (convivência com o gramático; em seguida com o retor).” BARTHEs, Roland. “A retórica antiga”. In: COHEN, Jean et alii. *Pesquisas de Retórica*, p. 159-160.

Na década de 1880, o ensino de língua segue a tendência da Gramática Comparada, assim definida por Adolfo Coelho³⁹ no prefácio da primeira edição (1881, p. 23):

A gramática comparada em sentido estrito, ou gramática histórica, estuda as normas gramaticais de duas ou mais línguas que são transformação d'outra, como o português é transformação do latim, o inglês do anglo-saxão, etc., o latim e o grego d'uma antiga língua perdida, etc.

Começam a aparecer, em 1881, as expressões “linguística” e “glotologia” na escola secundária brasileira. De acordo com Razzini:

(...) todas as estratégias de estudo de português, no sétimo ano, assinalam ainda um período de convivência entre a gramática geral e a linguística, mesclando definições. De um lado, havia o esforço de atualizar o ensino do vernáculo, “dando assim à gramática o cunho de uma ciência e não mais de uma arte”, e de outro, havia o cuidado de manter o estabelecido, guardando “a escrupulosa reserva de não romper de uma vez com as noções tradicionais” (2000, p. 80).

Em 1887, Fausto Ribeiro foi encarregado de elaborar um programa específico para os exames preparatórios. Iniciou-se, então, o período denominado por Antenor Nascente de período gramatical⁴⁰. O resultado foi o seguinte:

Não havendo compêndios que se adscrevessem à nova orientação, foi então que Pacheco e Lameira, João Ribeiro e Alfredo Gomes, nomes já laureados no magistério, tiveram de escrever as suas gramáticas, versadas no programa que Fausto Barreto traçara, no qual de todo se revelavam o espírito de síntese, o critério filológico e o novo rumo que nos importava trilhassem o ensino e estudo da língua portuguesa. (MACIEL, p. 444)

³⁹ Cf. COELHO, Francisco Adolfo. **Curso de Literatura Nacional Para Uso dos Liceus. I - A Língua Portuguesa (Noções de glotologia geral e especial portuguesa)**. Porto: Tip. Elzevieriano, 1881.

⁴⁰ GUIMARÃES, Eduardo e ORLANDI, Eni Puccinelli (Orgs.). **Língua e Cidadania: o português no Brasil**, p. 129.

Do 2.º ao 5.º ano, é adotada a Gramática Portuguesa de Júlio Ribeiro, que se dizia ser a primeira publicada de acordo com os preceitos da Linguística, de acordo com seu prefácio.

Em 1891, o Português passou a ser o exame mais importante do preparatório, exigido para todas as carreiras. Esses exames durariam até o ano de 1911, quando é instaurada a Lei Orgânica do Ensino Superior e Fundamental da República, que ficou conhecida como reforma Riva-dávia Correia, que instituiu o “vestibular e estabeleceu o livre ensino, sem a interferência do Estado.

Nessa época, o objetivo de ensino de língua materna era a formação de leitores e produtores de textos ideais, conforme explica Pinto (1994, p. 9):

(...) enquanto vigorava o purismo, nos fins do século passado e início deste, que exigia perfeito conhecimento das regras gramaticais e do passado da língua, os textos literários visavam a um leitor ideal, que, a um tempo, formavam e informavam e ao qual transmitiam um modelo, na crença de que ele, por sua vez, se tornaria um produtor de textos semelhantes, independentemente de falar e de ouvir diariamente, manifestações linguísticas bem diversas e até contrárias às que se apresentavam na língua escrita.

Uma nova reforma no ensino foi instituída em 1915, sendo que sua maior mudança foi a extinção do ensino de grego e a diminuição da carga horária de Português, acrescentando-se Psicologia, Lógica e História da Filosofia.

A reforma firmada pelo Decreto nº 16.782-A, de 13 de janeiro de 1925, teria a duração de três anos e foi denominada Lei Rocha Vaz, ampliando novamente a carga horária de Português. Em 1926, o ensino de língua já era predominantemente gramatical, com ênfase na gramática normativa no 1.º e 2.º ano e na gramática histórica no 3.º ano. A leitura e a redação passam a ter um espaço reduzido nas aulas, diante do grande número de “pontos” gramaticais. Os textos literários estudados tinham como função principal servir de base para aplicação dos conceitos gramaticais.

A partir de 1930, com a ascensão de Getúlio Vargas, uma nova reforma foi estabelecida no ensino secundário, a Reforma Francisco Campos, a qual dividiu esse ensino em dois ciclos: fundamental (de cinco anos), obrigatório para ingresso no curso superior, e complementar (de dois anos), específico para cada curso superior. A frequência passou a ser obrigatória e todos os estabelecimentos secundários tiveram que equiparar seus currículos ao do Colégio Pedro II.

O programa de Português do Ministério da Educação e Saúde prezava pela ênfase na leitura dos “bons escritores” e a grande evidência gramatical da década anterior começa a diminuir. O ensino deveria ser voltado para a prática da língua.

Em 1931 é criado o Ministério da Educação e Saúde Pública, que promulga, dentre outros, o Decreto 21.241, em 14 de abril, o qual consolida e dispõe sobre o ensino secundário no país. Neste mesmo ano é firmado o primeiro acordo ortográfico entre a Academia Brasileira de Letras e a Academia de Ciências de Lisboa, resultando no *Vocabulário Ortográfico e Ortoépico da Língua Portuguesa*, que entrou em vigor em 1932.⁴¹

Em 1942 é instituída a Reforma Capanema. Com base no Art. 2º do Capítulo II, do Decreto-Lei nº 4.244, de 9 de abril de 1942, a partir da qual o ensino secundário deixaria de ser voltado ao preparo para o ingresso no ensino superior e deveria se preocupar com a formação geral dos alunos. As aulas de Latim tiveram, novamente, sua carga horária aumentada e o Grego voltou a ser oferecido, agora como língua optativa. Uma portaria em 11 de julho de 1942 (n.º 170) ratificou a preferência da leitura sobre o ensino de gramática e redação. Os textos dos autores tradicionais da literatura deveriam ser substituídos por textos patrióticos e nacionalistas.

⁴¹ *Reformas ortográficas ou acordos políticos*: de Tânia C. Clemente de Souza e Bethânia S. Corrêa Mariani. In: GUIMARÃES, Eduardo, e ORLANDI, Eni P. **Língua e Cidadania**. p. 85-93.

Em 1952, agora sob o governo de Getúlio Vargas, o ministro Simões Filho baixa a portaria 966, na qual comenta o programa de Português:

PORTUGUÊS: No programa de Português houve redução de matéria teórica para evitar que os professores fossem obrigados a sacrificar aquela que deve estar no primeiro plano: - a leitura explicada, com todos os exercícios proveitosos a que dá ensejo. É preciso não esquecer que a leitura inteligente de textos bem escolhidos, além de atender a fins educativos, é a melhor fonte de conhecimento do idioma e o melhor curso de elocução e estilo.⁴²

As aulas de leitura passaram a ser seguidas de interpretação, análise das ideias do texto, estudo do vocabulário e resumo das ideias principais do autor, tudo feito oralmente. Seguiu-se, então, ao trabalho escrito, a redação. É nessa época que começam a acontecer mudanças significativas no paradigma de ensino de língua materna no Brasil. Segundo Soares (1996, p. 17):

É então que gramática e texto, estudo sobre a língua e estudo da língua, começam a constituir uma disciplina com um conteúdo articulado: ora é na gramática que se vão buscar elementos para a compreensão e a interpretação do texto, ora é no texto que se vão buscar estruturas linguísticas para a aprendizagem da gramática.

Nas décadas de 60 e 70, período militar, a democratização do ensino se ampliou e a escola passou a receber alunos dos diferentes grupos sociais. Com isso, as práticas escolares tiveram que se adaptar às variedades linguísticas dos novos grupos sociais que passaram a frequentar a escola.

Em 20 de dezembro de 1961, sob o governo João Goulart, é aprovada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (lei 4.024).

⁴² **INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS (Brasil).** *O ensino secundário no Brasil: organização, legislação vigente, programas.* Rio de Janeiro, 1952. (Boletim, n. 67). Disponível em: http://www.inep.gov.br/download/cibec/obras_raras/XVI.pdf. Acesso em: 15 dez. 2021.

A partir dessa lei, o Português é estabelecido como matéria obrigatória e o Latim passa a ser de estudo optativo, o que, praticamente, decretou sua eliminação dos currículos. O ensino de gramática e estilística deveriam ser atividades empregadas com o objetivo de cooperar para a adequada “expressão oral e escrita”. Uma das maiores novidades dessa época foi a introdução dos estudos de Fonética.

A partir de 1971, com a Lei Federal nº 5692/71, a educação brasileira e o ensino de língua portuguesa passaram por grandes. A LDBEN nº 5692, de 1971, em seu artigo 4º, parágrafo 2º, assim se pronunciava: “No ensino de 1º e 2º graus dar-se-á especial relevo ao estudo da *língua nacional*, como *instrumento de comunicação* e como expressão de cultura brasileira” [grifos nossos].

Por volta de 1980, a Lei nº 7.044/82 trazia de volta a ênfase para a formação geral. O Latim desapareceu totalmente do currículo, passando a fazer parte apenas do curso de Letras e, fazendo parte do núcleo-comum (matérias obrigatórias para todas as séries), ficou a Língua Portuguesa na disciplina denominada de Comunicação e Expressão.

A partir de então, a disciplina de *Comunicação e Expressão* cuidava do ensino de língua materna nas séries iniciais do 1.º grau e *Comunicação em Língua Portuguesa* nas séries finais. Somente no 2.º grau é que os alunos tinham aulas de *Língua Portuguesa e Literatura Brasileira*. Desta forma, o objetivo do ensino de língua materna, que antes era claramente ensinar o “bem falar e bem escrever”, passa a ser a comunicação eficaz.⁴³ Com isso, uma nova concepção de linguagem começa a vigorar:

(...) se a concepção de língua como sistema era adequada a um ensino de português dirigido a alunos das camadas privilegiadas, em condições sociopolíticas em que cabia à escola atender a essas camadas, ela torna-se inadequada a um ensino de português dirigido a alunos das camadas populares, aos quais a escola passa a também servir, e em condições sociopolíticas em que é imposto um caráter instrumental e utilitário ao ensino de língua (SOARES, 1998, p. 57).

⁴³ Conforme indicação do Parecer 853/71, do Conselho Federal de Educação, aprovado em 128/11/1971. In: **Diretrizes e bases da Educação Nacional**, p. 45.

Socialmente falando, é nessa época que os meios de comunicação de massa, e a linguagem passou a ser instrumento de comunicação e os objetivos de ensino passaram a ser pragmáticos e utilitários, ou seja, as aulas de língua materna deveriam servir para formar bons comunicadores.

Contudo, constatou-se que os alunos já não sabiam empregar a norma culta. Em meio a essa crise linguística vivida nesse período, a redação no vestibular é estabelecida como medida de corrigir o problema. Mas o que se percebe é que não houve resultados satisfatórios. A partir de então, novas pesquisas na área dos estudos linguísticos começaram a ganhar força e influenciar o ensino de língua materna no Brasil.

Com o passar do tempo, os estudos teóricos da Linguística apontaram para que o ensino de gramática fosse minimizado, perdendo lugar para o trabalho com os textos, no início, somente os verbais e, posteriormente, o que se tem chamado atualmente de textos não-verbais têm sido incluídos nas aulas de língua materna, como pinturas, charges, etc. Além disso, o ensino de língua passaria a se direcionar para a comunicação do dia-a-dia e também para uma grande valorização da oralidade no ensino de língua materna.

A partir da década de 80, as contribuições da Linguística passam a influenciar diretamente o ensino de língua e a formação dos estudantes de Letras. Nesse novo contexto, a disciplina volta a ser chamada *Português* ou *Língua Portuguesa*. Nesse período,

(...) multiplicam-se propostas; há um intenso movimento editorial de publicação de dissertações e teses; uma infinidade de cursos de atualização destinados a professores; fonólogos e foneticistas voltam-se para a alfabetização; pesquisadores já renomados dedicam-se a gramáticas pedagógicas(...) (GERALDI, SILVA & FIAD, 1996 p. 309)

A Linguística, com seus vários desdobramentos (Sociolinguística, Linguística Textual, Análise do Discurso, Pragmática), passa a ser o foco dos estudos linguísticos nos meios acadêmicos, de forma enfática. Agora, a concepção de linguagem na qual os estudos linguísticos estão atrelados é a

(...) concepção que vê a língua como enunciação, discurso, não apenas como comunicação que, portanto, inclui as relações da língua com aqueles que a utilizam, com o contexto em que é utilizada, com as condições sociais e históricas de sua utilização (SOARES, 1998, p. 59).

Interação passou a ser a palavra do momento. De acordo com Soares (op.cit., p. 59),

O aluno passa a ser considerado sujeito ativo que constrói suas habilidades e conhecimentos da linguagem oral e escrita em interação com os outros e com a própria língua, objeto do conhecimento, em determinadas circunstâncias de enunciação e no contexto das práticas discursivas do tempo e espaço em que vive.

E, por último, a nova Constituição Federal, de 05/10/1988, deu as diretrizes para a nova LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação), que entrou em vigor em 20 de dezembro de 1996, estabelecendo “a língua portuguesa como instrumento de comunicação, acesso ao conhecimento e exercício da cidadania” (LDB, 1996, p. 6).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do exposto, apesar de a história não parar por aí, o que se pode perceber é que, apesar dos sucessivos documentos, com base nas novas teorias sobre ensino/aprendizagem de língua materna, o problema continua: os alunos não sabem ler/escrever. A esse respeito, menciona Britto (1997, p. 100),

“(...) o aprendizado efetivo da escrita... decorre... da inserção do sujeito no mundo, da relação que estabelece entre o que aprende e seu universo sócio-histórico.” Porém, tal inserção do sujeito no mundo só será possível quando tal sujeito for capaz de ler efetivamente o mundo que o cerca. E nesse sentido, cabe ressaltar o que afirmam Fiad e Carbonari (1985, p. 34),

(...) possibilitar o acesso a essa modalidade que é, invariavelmente, a modalidade lingüística usada pelo grupo do poder da sociedade, e, por essa razão, eleita como

o padrão a ser adotado é, em princípio, uma função democrática e antielitista, já que a modalidade escrita da língua não deve ser posse de poucos, mas domínio de todos os indivíduos em uma sociedade que a possui.

Assim, para estar plenamente inserido em seu mundo, o falante de língua portuguesa deve não deve ser privado do ensino da norma culta, como muito se tem propagado nas novas teorias, mas dominar todas suas possibilidades.

REFERÊNCIAS

AUROUX, Sylvain. **A Revolução Tecnológica da Gramatização**. Campinas: Editora da UNICAMP, 1992.

BRITTO, L. P. L. de. **A sombra do Caos: ensino de língua x tradição gramatical**. Campinas: ALB, 1997.

CANDIDO, Antônio. **Formação da Literatura Brasileira**. São Paulo: Martins Fontes, vol. 1, 1969.

CARBONI, Florence; MAESTRI, Mário. **A linguagem escravizada: língua, história, poder e luta de classes**. São Paulo: Expressão Popular, 2003.

FIAD, R. S.; CARBONARI, M. do Carmo. *Teoria e prática do ensino de língua materna*. **Cadernos CEDES**, São Paulo, Cortez, 1985.

GERALDI, João Wanderley. SILVA, L.L.M. & FIAD, R. S. *Linguística, Ensino de Língua Materna e Formação de Professores*, in **D.E.L.T.A.**, vol.12, nº 2, 1996.

HAIDAR, Maria de Lourdes Mariotto. **O Ensino Secundário no Império Brasileiro**. São Paulo: Edusp, 1972.

MAYER, Arno J. - **A Força da Tradição: a persistência do antigo regime (1848-1914)**. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

MEC (Ministério de Educação e Cultura) **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394. Brasília: MEC, 1996.

PAIVA, Vanilda. **História da Educação Popular no Brasil**. São Paulo: Loyola, 2003.

PINTO, Edith Pimentel (Org.). **O escritor enfrenta a língua**. São Paulo: FLCH/USP, 1994.

RAZZINI, Márcia P. G. **O espelho da nação: a Antologia Nacional e o ensino de Português e de Literatura (1838-1970)**. Tese (Doutorado em Letras) Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, 2000.

SOARES, Magda Becker. *Português na escola: história de uma disciplina curricular*. **Revista de Educação da AEC**, n. 101, p. 9-26, out./dez. 1996.

_____. *Concepções de linguagem e o ensino de língua portuguesa*. In: BASTOS, Neusa Barbosa (org.). **Língua Portuguesa: história, perspectivas e ensino**. São Paulo: EDUC, 1998.

SITES CONSULTADOS

<http://www.camara.gov.br/Internet/InfDoc/novoconteudo/Legislacao/Republica/leis-1901vIp965/pdf31.pdf>

<http://www.camara.gov.br/Internet/InfDoc/novoconteudo/Legislacao/Republica/leis-1901vIp965/pdf31.pdf>

http://www.labeurb.unicamp.br/elb/indigenas/lingua_geral.html

A FORMAÇÃO DOCENTE EM LETRAS COMO UM ENTREMEIO RELACIONAL DE CONHECIMENTOS: O AMOR PELA PALAVRA COMO FIO CONDUTOR

Agnaldo Mesquita de Lima Junior⁴⁴

Luiz Gilberto Kronbauer⁴⁵

INTRODUÇÃO

⁴⁶A atuação docente é uma questão complexa e altamente debatida no cenário atual. Em linhas mais específicas, no que tange à área relativa aos estudos da linguagem, o trabalho docente ganha especial complexidade. A formação de profissionais críticos e reflexivos é o grande paradigma posto no campo da formação de professores atualmente. A pergunta que orienta a pesquisa refere-se especialmente ao modo de aquisição e desenvolvimento dessa reflexão crítica sobre a própria prática, levando em conta a leque de possibilidades provenientes dos currículos de formação de profissionais de literatura, língua materna e língua estrangeira. Destaca-se ainda a grande importância do apanhado de estudos que circundam pesquisas sobre a linguagem. Isso pode ser tão mais importante se levamos em conta a ideia de Freire, de que no e pelo estudo de letras os estudantes compreendem cada vez melhor que a desenvoltura na linguagem lhes faculta “pronunciar o seu mundo” com mais clareza e autonomia (FREIRE, 2014a, p. 11), garantindo assim seu direito ao pensamento próprio e até à rebeldia de lutar por melhores condições de ser/estar e situar-se no mundo, que sempre é mundo-linguagem. Assim entendida, a linguagem é como que o fio condutor de

⁴⁴ Doutorando em Educação (UFSM). CV: <http://lattes.cnpq.br/4013378638360585>

⁴⁵ Doutor em Educação (UFRGS). Professor associado II (UFSM).
CV: <http://lattes.cnpq.br/9231065813001096>

⁴⁶ O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) Código de Financiamento 001.

práticas de ensino e a opção por esse ou aquele modo de linguagem ajuda a distinguir o docente cuja prática auxilia no processo de libertação, daquele cuja opção atua contra essa possibilidade. Ou, citando Freire:

Então, o professor libertador usa uma abordagem diferente no que diz respeito à linguagem, ao ensino, à aprendizagem. Sabe muito bem que a linguagem é um problema ideológico. A linguagem tem a ver com as classes sociais, sendo que a identidade e o poder de cada classe se refletem na sua linguagem. (FREIRE, 1986, p. 96)

A linguagem como fio condutor da docência libertadora é expressão genuína da própria realidade, indissociáveis entre si e produtoras da práxis autêntica, uma vez que “mudar a linguagem faz parte do processo de mudar o mundo.” (FREIRE, 2014b, p. 66).

Cabe destacar ainda que não pode haver transformação da realidade sem a necessária consciência dessa realidade, que é mediada pela linguagem. Para elucidar o aspecto reflexivo implicado na docência em letras apontamos o panorama de ideias que nos oportunizam a caracterizá-la a partir dos três entremeios relacionais de conhecimentos acima citados, como forma de aproximação consciente e crítica da realidade da complexidade do trabalho docente. Exercitamos neste trabalho um olhar sobre o trabalho docente em letras, a partir de um “dar a ler” conforme preconizado por Larrosa (2016),

[...] dar a ler exige devolver às palavras essa ilegibilidade que lhes é própria e que perderam, ao se inserirem demasiado comodamente em nosso sentido comum. Para dar a ler é preciso esse gesto às vezes violento de problematizar o evidente, de converter em desconhecido o demasiado conhecido, de devolver certa obscuridade ao que parece claro, de abrir uma certa ilegibilidade no que é demasiado legível. (LARROSA, 2014, p. 16)

Nesse sentido, a docência em letras tem se espelhado, sobretudo por sua formação, no campo de estudos da linguística aplicada, que é caracterizada por Moita Lopes (1996) “como uma área de investigação aplicada, mediadora interdisciplinar, centrada na resolução de problemas de uso da linguagem” (MOITA LOPES, 1996, p. 22), o que leva

ao desenvolvimento de processos auto(trans)formativos que põem os docentes em posição de mediação interdisciplinar dos conhecimentos da área. Com base principalmente na teoria crítica de Paulo Freire e na teoria dialógica de Mikhail Bakhtin, caracterizamos a docência em letras a partir de 3 entremeios relacionais de conhecimentos: desenvolvimento da comunicação oral e a noção de produção escrita do aluno, experiência da linguagem literária e protocolos pragmáticos da gramática e entre a língua materna e língua estrangeira. Inicialmente iremos fazer uma breve reflexão sobre a docência em letras e em seguida, passaremos ao breve panorama sobre estes entremeios relacionais de conhecimentos.

O SUJEITO DOCENTE EM LETRAS: FORMAÇÃO E TRABALHO NO FIO CONDUTOR DA LINGUAGEM

*A palavra abre portas, cê tem noção?
É por isso que educação, você sabe, é a palavra-chave
É como um homem nu todo vestido por dentro,
é como um soldado da paz armado de pensamentos,
é como uma saída, um portal, um instrumento
No tapete da palavra chego rápido, falado, proferido na
velocidade do vento,
escute meus argumentos
(Emicida – Milionário do Sonho)*

Todo professor de Letras⁴⁷, é, em certa medida, um apaixonado pela palavra. Não por uma palavra específica, mas pela palavra, no singular universal. A palavra, linguisticamente falando, é a menor unidade constituída de significado. Combinadas e organizadas entre si, por um sujeito histórico, viram textos, discursos. Etimologicamente, “palavra” deriva de “*Parabola*”, do latim (Cunha, 1999, p. 573) que é a combinação de “*para*”- do lado - e “*ballein*”, que quer dizer atirar ou jogar. Nesse sentido, etimologicamente palavra é a combinação de “coisas” atiradas/

⁴⁷ Aqui citamos professor de Letras, pois estamos nos referindo ao espraído de formações que compõe as licenciaturas em Letras: Professor de Português, de Língua Estrangeira e de Literatura.

jogadas uma ao lado das outras.⁴⁸ Também pode ser compreendida, junto com Gonçalves e Basso (2010), a partir do latim vulgar como “Paraula”, ou seja, “discurso”, “fala”.

Fiori (1991) ao se debruçar sobre a obra pedagogia do oprimido, de Paulo Freire diz que a “A palavra humana imita a palavra divina: é criadora.” A palavra carrega em si uma carga dialógica produzida no ser existencial histórico de cada um. Nesse sentido, o docente em seu trabalho com a palavra auxilia seus alunos na transformação de sua realidade.

Yaguello (2014) afirma, numa perspectiva Bakhtiniana, que toda palavra é ideológica e, como ideologia é a representação da estruturação social, toda mudança social é também mudança da língua. A partir dessa ideia pode-se fazer uma relação com a perspectiva freireana, considerando que o ensino da(s) palavra(s) é condição necessária para leitura de mundo e qualquer inferência que queria se fazer nele. A consciência intencional, preconizada por Freire (1987) e Fiori (1991), se consolida aqui enquanto “consciência de” e enquanto “expressão dela”. Expressão aqui entendida como aquilo que publiciza o pensar, como forma de comunicar algo acerca do mundo, aos outros, de conectar a intencionalidade da minha consciência com a intencionalidade da consciência do outro, uma vez que a relação de diálogo se estabelece quando reconheço no outro também a possibilidade de expressão. Este fenômeno de conexão de consciências através do diálogo é intermeado pela palavra enquanto forma de relação comunicativa assumido pelos sujeitos.⁴⁹ Se com Fiori

⁴⁸ No grego λέξι (léxi), enquanto que nome é Ονομα (Onôma). Todo “onoma” é “Léxi”, mas nem todo “Léxi” é “onôma” e o que vem supostamente no lugar de um objeto empírico ou não é “onôma” (nome que designa uma coisa) e, nesse sentido, designa a pluralidade de aspectos dessa coisa: joga essas coisas todas num só pacote. Em grego se diz “Simballein”, donde vem a palavra símbolo (Σύμβολο). De certa forma está incorreto dizer que toda palavra é símbolo, pois nem totó “léxi” designa um objeto, ou está como que no lugar de outra coisa, à qual ele remete. (pode deletar essa nota, Agnaldo. É só para mostrar que a sutileza da língua grega se perdeu com a latinização.)

⁴⁹ Lembrando a obra de Gadamer (1999, capítulo final), especialmente os itens “A linguagem como médium da experiência hermenêutica”, p. 559, e “A linguagem como experiência de mundo”, p. 636, pode-se afirmar que a linguagem, especialmente a palavra, é o “lugar” no qual, é o “material” com o qual e é o “meio” com o qual nos comunicamos uns com os outros.

(1991, p. 67), acreditamos que “a consciência é ‘para si’, sendo ‘para o outro’”, mundo e consciência não preexistem um a outra. Ao contrário, um inaugura o outro num movimento dialético que, conduzido pela palavra se autoexpressam no processo de conscientização. Na centralidade da linguagem, consciência e mundo se erguem juntas, num movimento dialético em que não há prioridade nem posterioridade, a não ser a da linguagem. A co-isntauração de mundo e consciência, consciência de mundo, é um acontecimento linguístico.

A tomada de palavra é a pronúncia do mundo, e esta pronúncia é em si a práxis transformadora. Palavra que conforme Fiori (1991) nos ensina, extrapola em nós enquanto história, enquanto cultura, enquanto ser humano inacabado que, ao dizer sua palavra “expressa e elabora o mundo, em comunicação e colaboração” (FIORI, 1991, p. 63).

Masschelein e Simons (2018) apontam que o professor é sempre um apaixonado. O amor pelo seu tema e/ou matéria, ou seja, por aquilo que ensina, em que atua, o faz colocá-la em debate com seus alunos e nesta teia complexa à docência se desenrola. Freire (1996) ressalta a exigência da reflexão crítica sobre a relação teoria/prática, “[...] sem a qual a teoria pode ir virando blábláblá e a prática, ativismo.” (FREIRE, 1996, p. 24). Nesse sentido, para que a docência se desenvolva da melhor forma possível, é necessário que esses dois aspectos se façam presentes na prática do ensino: amor pelo tema e/ou matéria e reflexão sobre a relação teoria/prática.

Sem o amor pelo seu tema e/ou matéria, ainda que com a reflexão sobre a teoria e a prática, o exercício da docência se torna inviável. Isto dito do ponto de vista laboral. A escolha de carreira (quando da docência) se dá pelo gosto por um aspecto específico do rol de conhecimentos possíveis. Professores de matemática são sujeitos apaixonados pelos números, professores de história pelos fatos históricos, professores de educação física pelo desenvolvimento do corpo humano e pela saúde do outro. E os professores de Letras? Pela palavra⁵⁰. Sem o amor pela palavra, a

⁵⁰ Aqui ampliamos o sentido de palavra para além do dicionário, como possibilidade de dizer alguma coisa, como algo que carrega sentido e que significa, que permite a compreensão de outros.

reflexão sobre a teoria e a prática se tornariam vazias de sentido pessoal para o sujeito. A docência se esvaziaria de significado. O docente, ainda segundo Masschelein e Simons (2018), ama seu tema e/ou matéria e o ensina para que as gerações futuras também possam utilizá-los.

Porém, um apaixonado por determinado objeto de conhecimento não pode abdicar da reflexão crítica sobre a relação teoria/prática. Freire (1996), referindo-se às exigências inerentes ao ensinar chama atenção para a impossibilidade de se realizar qualquer prática de ensino sem pesquisa: “Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade.” (FREIRE, 1996, p. 32). Qualquer prática de ensino, que não esteja com um adensamento teórico subjacente é mera prática vazia.

A teoria, entretanto, se faz viva na prática. Nesse caso, temos a “práxis”, na unidade dialética teoria-prática, ação-reflexão (KONBAUER, 2008, p. 27) A prática de ensino consciente leva à destituição do poder do conhecimento como algo distante do aprendente, colocando- aqui como possibilidade de colocar-se em um mundo que anteriormente não era familiar, isto é, tornar comum, trivial, familiar a todos. Tomando o exemplo do professor de Letras, somente profanando as palavras (utilizando-as em diversos contextos, com diversas combinações e diferentes construções) se alcançará uma maior compreensão de seu caráter criador. Freire (1996) aponta que:

Ao ser produzido, o conhecimento novo supera outro que antes foi novo e se fez velho e se “dispõe” a ser ultrapassado por outro amanhã. Daí que seja tão fundamental conhecer o conhecimento existente quanto saber que estamos abertos e aptos à produção do conhecimento existente. [...] o em que se ensina e se aprende o conhecimento já existente e o em que se trabalha a produção do conhecimento ainda não existente. (FREIRE, 1996, p. 31)

Nesse sentido, o conhecimento quando apresentado, socializado, disposto para o aluno, será questionado, indagado, reconstruído, pro-

fanado por ele, contribuindo para a produção de novos conhecimentos e será um momento de aprendizado mútuo, entre docente e discente.

Aqui cabe um realce à temática central que rege o trabalho do docente em Letras: a linguagem. A linguagem, na perspectiva dialógica de Mikhail Bakhtin é considerada uma expressão social, fruto da necessidade de comunicação entre os seres humanos. A linguagem é dialógica uma vez que se dá sempre em contato com o outro, e nessa dialogia, se manifesta a partir da interação verbal. A linguagem nesse sentido seria a manifestação da interação entre os diferentes sujeitos de modo a constituir as suas relações sociais.

Para Bakhtin (2003) a linguagem tem a sua mediação a partir do sentido que os interlocutores estabelecem em uma situação comunicativa. Nesse caso temos de um lado o produtor do enunciado⁵¹, assumindo a autoria a partir de vozes anteriormente ditas, de sua constituição como sujeito (social, histórico, cultural e etc.) e da interpretação do receptor que recebe a mensagem a partir de sua própria constituição enquanto sujeito. Os sujeitos atuam a todo o momento na construção/interpretação do enunciado dialogicamente. Dessa forma, todo enunciado produzido tem sempre uma resposta interligado em si, mantendo assim sua dialogicidade. Além disso, todo enunciado é ideológico e carrega com o seu produtor a sua carga histórica. Nesse sentido, linguagem é práxis uma vez que “O signo e a situação social estão indissolúvelmente ligados” (BAKHTIN, 2014, p. 63).

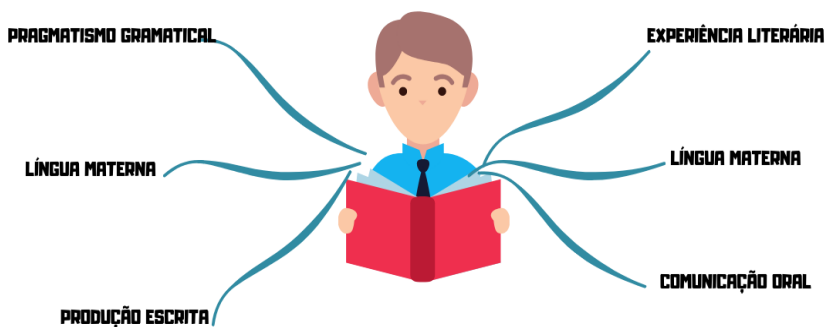
Cabe concluir que a linguagem é a realização da necessidade humana de comunicação, em constante processo dialógico de produção de enunciados impregnados da ideologia de seu produtor e receptor. Isso demonstra que o estudo da linguagem em sala de aula permite, como dito anteriormente a partir de Yaguello (2014), a compreensão e a realização de mudanças sociais pelos alunos. Em outras palavras, Celani (2000) destaca que:

⁵¹ Enunciado aqui, entendido a partir de Bakhtin (2003) como “a posição ativa do falante nesse ou naquele campo do objeto e do sentido” (BAKHTIN, 2003, p. 289)

O que acontece na sala de aula está intimamente ligado a forças sociais e políticas. A linguagem é elemento fundamental para tudo que se passa em sala de aula, não somente na sala de aula de língua materna ou de língua estrangeiras, mas também na sala de aula de todas as outras disciplinas do currículo.[...] O trabalho com a linguagem na escola é fundamental, já que é lá que se está preparando os indivíduos para sua atuação como cidadãos.(CELANI, 2000, p. 20-21)

Na medida em que falamos de ensino de linguagem e da docência em letras, temos também que destacar a atuação deste profissional em sala de aula. Partindo desse propósito, cabe aqui definirmos o trabalho docente em letras como um entremeio relacional de conhecimentos entre os diferentes matizes que compõe a linguagem. Falamos aqui de três entremeios relacionais de conhecimentos em que se situa o sujeito docente em letras: entre o desenvolvimento da comunicação oral e a noção de produção escrita do aluno, entre a experiência social/cultural/estética da literatura e os protocolos pragmáticos da gramática, entre a língua materna de sua comunidade e a língua estrangeira a ser aprendida.

Imagem 01: Docência em Letras e os entremeios relacionais de conhecimento



Fonte: Elaborado pelo autor

ENTREMEIO RELACIONAL - COMUNICAÇÃO ORAL E A NOÇÃO DE PRODUÇÃO ESCRITA DO ALUNO

Nesse caso, o professor se encontra sempre em permanente interação para demonstrar que, ao passo que são complementares, essas duas formas de interação são também antagônicas. Tomando a ideia de um texto escrito, por exemplo: há uma noção de imprevisibilidade interpretativa que não será alcançada, diferentemente do diálogo oral direto, o que Iser (1999) chama de “*face to face situation*” (ISER, 1999, p. 102). Enquanto em situações de comunicação interpessoal diretas (diálogo cara-a-cara), são admitidos contingenciamentos que são reorganizados a todo momento a partir da experiência comunicativa dos participantes. Em outras palavras, Iser (1999) aponta que é próprio da interação entre os sujeitos a contingência. Ela não pode ser prevista e/ou dirimida previamente à interação em si, mas somente na interação a contingência se assume e é contornada na comunicação e necessitando, inclusive, de esforços interpretativos dos sujeitos. A partir disso, Iser (1999) ressalta que:

Reagimos como se conhecêssemos as experiências dos nossos parceiros; criamos sem cessar imagens de como os parceiros nos experienciam e agimos em seguida como se as nossas fossem reais. A relação interpessoal é, portanto, um constante balanço que fazemos a respeito dessa lacuna inerente a nossa experiência. (ISER, 1999, p. 101)

Este efeito reorganizador não ocorre, entretanto, em textos escritos. Neste caso, se instaura uma condição de imprevisibilidade da relação texto-leitor, a partir de lacunas constitutivas do próprio texto. Nesse caso, conforme Iser (1999) aponta, a apreensão da compreensão do leitor sobre o texto nunca está garantida. Ainda em Iser, o texto escrito é composto por diversas lacunas que o leitor deverá preencher, construindo um código próprio para se relacionar com o texto. Conforme Tomachevski (1976) isso ocorre em uma vez que o autor, na produção de seu texto, escreve para um leitor abstrato, ou como descreve Tomachevski, “um círculo mal

definido de pessoas” (TOMACHEVSKI, 1976, p. 170). O não saber (ou saber pouco) sobre quem será o futuro leitor é o que formam as lacunas presentes nos textos a serem preenchidos pelos leitores.

E nessa relação dialética, entre a interpretação do texto escrito e a reorganização da comunicação oral, o professor de Letras atua. Se ora ele atua para dinamizar e conscientizar seus alunos sobre sua forma de comunicar, ao mesmo tempo atua como um “lapidador” de autores para o desenvolvimento em seus alunos de produções escritas bem redigidas. E nessa trama dialética entre um e outro, o professor atua para organizar com (e não para) seus alunos a noção de como criar estratégias para a utilização de ambas habilidades nos conceitos que o próprio aluno julgar pertinente.

ENTREMEIO RELACIONAL - EXPERIÊNCIA SOCIAL/CULTURAL/ESTÉTICA DA LITERATURA E OS PROTOCOLOS PRAGMÁTICOS DA GRAMÁTICA

Esse entremeio se caracteriza pela relação complexa entre a liberdade criativa do fazer literário e a normatividade dos conhecimentos gramaticais. Não que não haja certa “liberdade regulada” dentro da gramática normativa ou que não existam regras seguidas ao se fazer literatura, mas no destaque aqui proposto, estas categorias se encontram em constante relação de oposição ao mesmo tempo que se mostram complementares. Isso pressupõe jogar o jogo de acordo com as regras pré-determinadas, fazer com que “velhos vocábulos” digam “coisas novas”.

Podemos dizer de oposição uma vez que o fazer literário admite construções textuais que contrariam a gramática tradicional. Exemplo claro disso, podemos ver com João Guimarães Rosa (1994), no conto “A terceira Margem do rio”, ao demonstrar a relação de afeto se esvaindo entre o casal da história narrada com apenas uma construção textual: “*Cê vai, ocê fique, você nunca volte!*” (ROSA, 1994, p. 409). Gramaticalmente, diríamos que o uso correto do pronome de tratamento utilizado é você. Porém, semanticamente (e sentimentalmente) essa construção,

utilizando de aparatos sociolinguísticos⁵² demonstra o distanciamento entre a relação de intimidade do “*cê*” para uma relação formal e distante do “*você*”.

Por outro lado, são complementares, uma vez que conforme Proença Filho (2000), ainda que a literatura não tem um conceito pacificamente aceito dentro dos estudiosos da área, podemos caracterizá-la, como uma “arte verbal” (PROENÇA FILHO, 2000, p. 08). Sendo uma arte verbal, se desenvolve dentro da linguagem e, mais especificamente dentro da linguagem escrita⁵³. Sendo assim, ainda que subverta algumas regras da norma culta gramatical, depende dela em um pano de fundo maior para desenvolver sua mensagem. Podemos dizer a alguém “Pegue um copo *d’água pra mim*” ao invés de dizer “Pegue um copo de água para mim”. A mensagem nos dois casos é entregue e, muito provavelmente, será compreendida pelo interlocutor. Porém, a subversão total da estrutura gramatical leva à incompreensão da mensagem.

Podemos dizer em um texto literário, assim como o fez Jorge Amado (2009) com o personagem Professor, de Capitães de Areia, ao discutir a realização de um furto: “— Não tou dizendo que não topo. Tou só falando que trabalhar pra um gringo ladrão não é negócio. Mas se tu quer...” (AMADO, 2009, p. 32). Aqui, não nos interessa analisar a conjugação do verbo “estar” ou a concordância do “tu”, mas a carga social da mensagem do texto e da linguagem utilizada. Jorge Amado deixa de lado a perfeição gramatical para dar um efeito estético social a seu texto, e isso amplia o entendimento do leitor sobre a obra. Porém, não podemos subverter totalmente a estrutura gramatical a ponto de escrever “Tou não topo dizendo que» ao invés de « Não tou dizendo que não topo”. A falta de uma estruturação gramatical mínima leva à incompreensão do texto e rompe com a mensagem da obra literária.

O texto literário, de acordo com Proença Filho (2000) é voltado à produção artística, e por causalidade do segmento, toca aos interlocu-

⁵² Campo de estudos que se dedica às relações sociais que as línguas assumem nos diferentes contextos.

⁵³ Ainda que saibamos existir uma vertente da literatura que se desenvolve oralmente, aqui iremos nos deter a discutir a sua vertente escrita.

tores emocionalmente, desde que se desperte em nós elementos sociais e culturais comuns de nosso convívio. Além disso, o texto literário se abre para a interpretação dos sujeitos, sendo, portanto, dotado de multissignificações.

A gramática normativa, por outro lado, prescreve formas de escrita e fala de acordo com regras e normas “segundo o uso e a autoridade dos escritores corretos e dos gramáticos e dicionaristas esclarecidos.” (BECHARA, 2015, p. 54). Ainda conforme Bechara (2015), a gramática normativa não é considerada uma disciplina científica (ficando a critério da gramática descritiva tal função), mas sim pedagógica. Isso implica dizer que a gramática normativa não se importa em estudar as mudanças decorrentes da forma de uso da língua com o passar dos tempos. Ao contrário, ela se utiliza desses estudos para “modelar” o ideal de linguagem a ser utilizada em momentos específicos do convívio comum entre os sujeitos.

Nesse entremeio relacional, o professor de letras desenvolve seu trabalho, articulando a criatividade literária em total relação de antagonismo e complementariedade com os princípios da gramática normativa, tendo em vista sua importância para a compreensão da língua em uso e de sua(s) funções sociais distintas em cada contexto e valorizando a própria literatura como instituição, envolvendo a dimensão social, histórica e estética como forma de (re)significar seu próprio tempo e sua cultura (REIS, 2003). O grande desafio posto nesse caso é o de ofertar aos alunos subsídios para utilizarem a linguagem de forma a diferenciar os contextos em que estão “liberados” para expressar sua criatividade comunicativa e quando devem utilizar os preceitos desenvolvidos na gramática normativa.

ENTREMEIO RELACIONAL - LÍNGUA MATERNA E LÍNGUA ESTRANGEIRA

Utilizando uma concepção dialógica, inicialmente cabe conceituarmos o que entendemos por língua para doravante problematizar como ela se relaciona neste entremeio relacional do docente em letras.

Para Bakhtin (2014) a língua não pode ser considerada somente como um grupo de normas e regras, uma vez que, sendo um fenômeno social que parte da necessidade de comunicação entre os sujeitos, as regras são alteradas e adaptadas constantemente para facilitar essa comunicação. Sendo assim, a língua é para Bakhtin (2014) um fenômeno social, produto da interação dos sujeitos (dialógica), em constante mudança (viva) e vinculada a uma realidade social, cultura e ideológica.

Com efeito, cabe ainda destacarmos aqui os diferentes matizes⁵⁴ que a língua ocupa para cada sujeito: aqui, falamos de língua materna e língua estrangeira. Língua materna, segundo Spinassé (2006), é a língua aprendida em casa pela criança em sua relação com os pais, familiares ou comunidade de interação envolvida no desenvolvimento da criança. Esse processo inicia-se oralizado e contém em si uma forte carga emocional e afetiva na criança. Em outras palavras, sobre língua materna, Bakhtin afirma que:

A língua materna - a composição de seu léxico e sua estrutura gramatical - não a aprendemos nos dicionários e nas gramáticas, nós a adquirimos mediante enunciados concretos que ouvimos e reproduzimos durante a comunicação verbal viva que se efetua com os indivíduos que nos rodeiam. (BAKHTIN, 2003, p. 183)

Já a língua estrangeira, ainda segundo Spinassé (2006) é realizada no sujeito que já tem desenvolvidas em si, habilidades linguísticas de fala na língua materna. Mais diretamente, nos referirmos ao sujeito que já apresenta com certa fluência um idioma e irá desenvolver aptidões comunicativas em outro idioma. Compreendemos, a partir de Bakhtin (2014), que o aprendizado de uma língua estrangeira não é a simples “transmissão bancária” de conhecimentos linguísticos de um professor a um aluno. Ao contrário, a aprendizagem de uma língua estrangeira é a compreensão a partir da interação com outros sujeitos, e nesse processo, tomam consciência do seu “eu”:

⁵⁴ Mesmo reconhecendo a existência de conceitos como Segunda língua, língua adicional, língua de herança, língua franca e língua transnacional, aqui iremos nos deter aos conceitos que impactam diretamente o trabalho dos docentes em letras na atual conjuntura.

Na verdade, a língua não se transmite; ela dura e perdura sob a forma de um processo evolutivo contínuo. Os indivíduos não recebem a língua pronta para ser usada; eles penetram na corrente da comunicação verbal; ou melhor, somente quando mergulham nessa corrente é que sua consciência desperta e começa a operar. É apenas no processo de aquisição de uma língua estrangeira que a consciência já constituída graças à língua materna – se confronta com uma língua toda pronta, que só lhe resta assimilar. Os sujeitos não “adquirem” sua língua materna; é nela e por meio dela que ocorre o primeiro despertar da consciência. (BAKHTIN, 2014, p. 111)

Como se pode ver, o aprendizado de línguas estrangeiras não se define por práticas bancárias de depósitos léxicos-gramaticais do professor aos alunos. Ao contrário, é tomada de consciência crítica sobre si e sobre o mundo a nossa volta. Isso deixa claro que aprender uma língua estrangeira é aprender também sobre a sua própria língua. Assim, tomando as ideias de Rajagopalan (2003), ao afirmar que as línguas “são a expressão das identidades de quem delas se apropria” (RAJAGOPALAN, 2003, p. 69). É necessário frisar nesse caso, que o aprendizado de uma língua é a assunção da identidade cultural/social e linguística de determinado povo. Isso leva ao “assumir-se como objeto” posto por Freire (1996). Assumir a identidade cultural a partir de uma língua é assumir a si mesmo com sujeito “social, histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador de sonhos, capaz de ter raiva porque capaz de amar. (FREIRE, 1996, p. 46).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

À guisa de encaminhamentos finais, retomamos a ideia de que o sujeito docente em letras tende a realizar suas práticas colocando-se como mediador dos conhecimentos, para que dessa forma possa construir junto com os seus alunos o conhecimento da melhor forma possível. Isso se desenvolve de forma a contextualizar melhor a língua para que o trabalho com o aluno seja mais efetivo, ou seja, de forma a melhorar a “adequação” da linguagem empregada ao contexto de utilização. Nas palavras de Battisti e Silva (2017), “podemos dizer que, quando ensina-

mos português, estamos também ensinando sobre línguas, mostrando como elas são dinâmicas e mudam com o tempo e as circunstâncias” (BATTISTI E SILVA, 2017, p. 63).

Dessa forma, apontamos aqui uma nova compreensão da docência em letras, propondo observar o profissional docente em letras a partir de três entremeios relacionais de conhecimentos: desenvolvimento da comunicação oral e a noção de produção escrita do aluno, experiência da linguagem literária e protocolos pragmáticos da gramática e entre a língua materna e língua estrangeira. Conduzidos pelo seu “amor à palavra”, seu objeto central de ensino, o docente encantado por seu objeto de conhecimento e refletindo criticamente sobre a sua prática pedagógica, espera também despertar em seus alunos o “amor” pelo seu objeto de conhecimento. Esse “despertar” também no aluno, é a sua possibilidade de pronúncia do seu mundo, a partir de seu próprio ponto de vista e de suas experiências de ser e estar no mundo.

REFERÊNCIAS

- AMADO, J. **Capitães de areia**. posfácio de Milton Hatoum. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Introdução e tradução do Russo de Paulo Bezerra, 4.ed. São Paulo: Martins fontes, 2003.
- BAKHTIN, M. M. (VOLOCHÍNOV, V. N.). **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem**. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi. 16. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.
- BATTISTI, J.; SILVA, B. C. da. **Linguística aplicada ao ensino do Português**. Porto Alegre: Sagah, 2017.
- BECHARA, B. **Moderna gramática Portuguesa**. 38. ed. ver. Ampl. – Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2015.
- CELANI, M. A. A.. A relevância da linguística aplicada na formulação de uma política educacional brasileira. In: FORTKAMP, M. B. M.; TOMITCH, L. M. B. (Orgs.). **Aspectos da Linguística Aplicada: estudos em homenagem ao professor Hilário Inácio Bohn**. Florianópolis: Insular, 2000.
- CUNHA, A. G. **Dicionário Etimológico Nova Fronteira da Língua Portuguesa**. 2. Ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.

- FIORI, E. M. **Textos Escolhidos**: Educação e Política. Porto Alegre: L&PM, 1991.
- FREIRE. **Pedagogia do oprimido**. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- _____. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- _____. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. 14. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014a.
- _____. **Pedagogia da Esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. 1. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014b.
- FREIRE, P.; SHOR, I. **Medo e ousadia**: cotidiano do professor. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.
- GONÇALVES, R.T.; BASSO, R.M. **História da língua**. Florianópolis: LLV/CCE/UFSC, 2010.
- ISER, W. **O ato da leitura**: uma teoria do efeito estético. São Paulo: Editora 34, 1999.
- MASSCHELEIN, J.; SIMONS, M. **Em defesa da escola**: uma questão pública. Tradução de Cristina Antunes. 2. Ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018.
- KRONBAUER, L. Gilberto. **Ação-Reflexão** – verbete. In: Streck, Danilo. Redin, Euclides e Zitkoski, Jaime J. (orgs). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.
- MOITA LOPES, L.P. Afinal, o que é Linguística Aplicada? In: MOITA LOPES, L.P. **Oficina de Linguística Aplicada**. Campinas: Mercado de Letras, 1996. p. 17-26.
- PROENÇA FILHO, D. **A linguagem literária**. São Paulo: Ática, 2000.
- RAJAGOPALAN, K (2002). O conceito de identidade em linguística: é chegada a hora para uma consideração radical? In: SIGNORINI, Inês (Org.) **Língua(gem) e identidade**: elementos para uma discussão no campo aplicado. Campinas: Mercado das Letras.
- REIS, C. O Conhecimento da Literatura: **Introdução aos Estudos Literários**. Porto Alegre: Edipucrs, 2003.
- ROSA, J. G. “A terceira margem do rio”. In: _____. **Ficção completa**: volume II. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1994, p. 409-413.
- SPINASSÉ, K. P. **Os conceitos Língua Materna, Segunda Língua e Língua Estrangeira** e os falantes de línguas alóctones minoritárias no Sul do Brasil. *Revista Contingentia*, Porto Alegre, v.1 n.1, nov. 2006. p. 01-10.
- TOMACHEVSKI, B. Temática. In: Toledo, Dionísio de Oliveira (org) **Teoria da literatura**: formalistas russos. 3. Ed. Porto Alegre: Globo, 1976.
- YAGUELLO, M. Introdução. In.: BAKHTIN, M. M. (VOLOCHÍNOV, V. N.). **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi. 16. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

EDUCAÇÃO MIDIÁTICA EM TEMPOS DE COVID-19: DIRETRIZES LEGAIS E POSSIBILIDADES

Luciane de Fátima Giroto Rosa⁵⁵

Antonio Francisco Magnoni⁵⁶

Aline Cristina Camargo⁵⁷

INTRODUÇÃO

Em um contexto anteriormente secular de educação presencial, com alunos e professores presentes ao mesmo tempo e no mesmo espaço, as iniciativas de combate ao vírus SARS-CoV-2 (causador da doença Covid-19) limitaram o acesso físico às salas de aula físicas e impulsionaram a transição para o uso de recursos digitais no aprendizado formal. Em verdade, o isolamento doméstico, imposto por inúmeros países, acelerou a transposição para o cenário digital de todos os atores dos sistemas educacionais. Observou-se, portanto, um cenário emergencial que exigiu habilidades efetivas para lidar com ambientes, ferramentas e redes sociais virtuais como forma de se prosseguir com as atividades formais de ensino-aprendizagem (NIC.br, 2021).

Entretanto, a despeito do contexto pandêmico, na educação, assim como em outros âmbitos do desenvolvimento social, o avanço tecnológico, metodológico e cultural esteve sempre em curso. O fenômeno da Educação a Distância (EaD)⁵⁸, por exemplo, iniciou-se analógico e foi migrando para novos suportes tecnológicos até assumir, na contempo-

⁵⁵ Doutoranda em Mídia e Tecnologia (UNESP). Docente corporativo (Universidade Corporativa dos Correios). ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7787-2294>

⁵⁶ Doutor em Educação. Professor do Doutorado em Mídia e Tecnologia (UNESP). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6495-8045>

⁵⁷ Doutora em Mídia e Tecnologia (UNESP). Docente (UFU). ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-8854-1810>

⁵⁸ Por não compor o objeto de debate central do presente estudo, é abordada no mesmo sentido de ensino remoto ou *on-line*, ou seja, sem a presença física no mesmo espaço e tempo que o discente (TORI, 2018).

raneidade, papéis sociais e econômicos de extrema importância, como de facilitador da formação e do desenvolvimento laboral para camadas sociais ou para populações de regiões geográficas onde o acesso à educação presencial é dificultoso.

Essa realidade levanta uma discussão já realizada em alguns fóruns de diálogo internacionais acerca da necessidade de uma educação midiática para os cidadãos, ou seja, uma formação consistente para lidar com o contexto digital, suscitando até mesmo iniciativas da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura - Unesco, agência da Organização das Nações Unidas (ONU) com foco em ações na educação, cultura e ciência (UNESCO, 2021).

Nesse sentido, o que a pandemia da Covid-19 provocou foi uma aceleração da necessidade de transferência para sistemas *on-line* e ferramentas remotas de parte das atividades dos sistemas presenciais de educação, sendo dever público do Estado propiciar estruturas para as políticas educacionais, notadamente de forma inclusiva; todavia, essa necessidade não é uma demanda social nova e nem recente (OLIVEIRA; PESCE, 2012).

Observa-se que uma das principais premissas das discussões acerca da Governança da Rede Digital é assegurar a oferta abrangente e acessível de serviços para distribuição e operação de Internet de banda larga, bem como viabilizar a criação e a manutenção de modalidades e sistemas remotos de ensino-aprendizagem que possam ser públicos e gratuitos, eficientes e acessíveis a toda a população. Assim, no contexto pandêmico, essas discussões emergem, principalmente, com foco no direito à educação midiática.

Ora, o ordenamento jurídico não poderia ficar indiferente a todas essas mudanças sociais e culturais em curso. Nesse cenário, o objetivo do presente estudo foi o de levantar, as principais contribuições legais que servem para o estabelecimento de uma cultura de educação midiática no país. Dessa forma, o texto também almeja propiciar uma reflexão acerca de tais direitos dos cidadãos brasileiros.

Alicerçada nas orientações metodológicas de Gil (2002), a pesquisa possui natureza exploratória, na medida em que objetivou apresentar uma visão didática sobre o tema. Quanto aos procedimentos técnicos utilizados, ainda segundo Gil (2002), foram realizados: i) levantamento bibliográfico, valendo-se de obras das últimas décadas publicadas sobre o tema; e ii) pesquisa documental, investigando a legislação nacional vigente sobre os mesmos temas pesquisados.

A EMERGÊNCIA DA EDUCAÇÃO MIDIÁTICA NA PANDEMIA

Antes de avançar propriamente sobre o conteúdo acerca da educação midiática, cumpre refletir sobre o ambiente e os termos nos quais ela se dá atualmente. O cenário da Internet, que não é novo, também chamado no presente estudo de ciberespaço (CASTELLS, 2005; SÁ MARTINO, 2015), amplifica ainda mais a possibilidade de interação e interatividade em tempo real, inclusive pelas ferramentas digitais disponibilizadas, tanto que alguns já defendem o conceito de *presencialidade virtual* para docentes e discentes (TORI, 2018).

Com a popularização da Internet, surgiram novas configurações intrincadas nesse ambiente, as quais proporcionam que pessoas, instituições e governos se relacionem. Uma delas são as mídias digitais, descritas por Sá Martino (2015, p. 11), em contraponto às mídias analógicas, como:

Nas mídias digitais, esse suporte físico praticamente desaparece, e os dados são convertidos em sequências numéricas ou de dígitos – de onde *digital* – interpretados por um processador capaz de realizar cálculos de extrema complexidade em frações de segundo, o computador.

Outra condição, também proporcionada pela Internet, que trouxe efeitos para a educação foram as redes sociais *on-line*, isto é, um conjunto de atores que se relaciona em torno de hábitos, interesses e objetivos comuns, principalmente por ferramentas da Internet (SÁ MARTINO, 2015).

Portanto, seja na educação escolar, no âmbito corporativo ou acadêmico, esses processos de EaD, desde que planejados e devida-

mente acompanhados, podem facilitar a integração entre as pessoas, a difusão de informações e a formação profissional, entre outros avanços que venham a movimentar a economia, a cultura e a formação coletiva, gerando novos tipos de trabalho e o desenvolvimento da difusão da tecnologia na educação, conforme proposta estratégica mencionada pelo Marco Civil da Internet no Brasil (BRASIL, 2014; BATES, 2016).

No período de isolamento social imposto pelo risco de disseminação da Covid-19, o processo de transmissão de conhecimentos escolares e a realização de muitas atividades laborais e interpessoais, forçosamente, passou a ser realizado com o intermédio de recursos de comunicação a distância (ARRUDA, 2020). Entretanto, para que essas possibilidades de interação remotas fossem realmente acessíveis, abrangentes e eficientes, seria fundamental uma ação assertiva do Estado no custeio das infraestruturas de telecomunicações necessárias para fomentar a cultura digital coletiva e também a alfabetização midiática com finalidades educativas.

Nesse sentido, de forma a analisar elementos desse cenário, o Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação - Cetic.br, por meio de um departamento do Núcleo de Informação e Coordenação do Ponto BR, NIC.br, que é ligado ao Comitê Gestor da Internet no Brasil, CGI.br – realizou, entre junho e setembro de 2020, entrevistas com usuários brasileiros de Internet. O objetivo foi subsidiar as questões avaliativas propostas pelo “*Painel TIC: pesquisa web sobre o uso da Internet no Brasil durante a pandemia do novo coronavírus*” (NIC.br, 2021).

Em seu relatório, divulgado em 2021, a pesquisa citada acima indica que os alunos se valeram, sobretudo, dos aparelhos de comunicação portáteis para a educação formal e encontraram dificuldades para esclarecer as suas dúvidas com os professores, dúvidas esse tanto sobre a usabilidade das plataformas como quanto ao conteúdo das matérias, devido não só à baixa qualidade de conexão, mas também às novas formas de interação entre eles e os docentes, que é exigida pela educação *on-line*. (NIC.br, 2021).

Em publicação também recente, o Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef) indica dados do Censo 2019, realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), para demonstrar o cenário de exclusão escolar formal no Brasil. Especificamente sobre os efeitos da pandemia, a publicação destaca:

Em novembro de 2020, mais de 5 milhões de meninas e meninos de 6 a 17 anos não tinham acesso à educação no Brasil. Desses, mais de 40% eram crianças de 6 a 10 anos, faixa etária em que a educação estava praticamente universalizada antes da pandemia. (BAUER, 2021, p. 5).

Dado o exposto, a necessidade da educação midiática, também chamada por alguns autores de “competência midiática”, isto é, a maneira como os indivíduos utilizam as plataformas, suportes, ferramentas, conteúdos e linguagens midiáticas e como vêm a produzi-los (FERRÉS; PISCITELLI, 2015) é pungente. Essa competência tem relevância quando tratamos do espaço virtual e de seus dispositivos e programas informáticos, quer dizer, do espaço de intercâmbio que acontece na Internet seja nas atividades de trabalho, de estudo, de pesquisa, de comunicação interpessoal ou de consumo de entretenimento e publicidade.

Tal reflexão surge em diálogos internacionais sobre o tema e consolida-se a partir de iniciativas da Unesco sobre educação para as mídias, impulsionadas por estudos financiados pela Comissão Europeia (UNESCO, 2016). A educação para as mídias já aparece em trabalhos da década de 1960 e é na década de 1970 que surge o termo *competência em informação*. Ademais, a *Declaração de Grünwald de Educação para a Mídia* da Unesco, em 1982 (Alemanha), impulsionou fortemente o desenvolvimento de ações em muitos países no campo da educação para as mídias (BELLUZZO, 2018).

Diante desse cenário tão antagônico e incerto de pandemia, no que tange aos objetivos deste estudo, resgatamos os debates sobre as regras jurídicas de Governança da Rede. Eles constituem sínteses que apontam para uma direção mais precisa sobre os dispositivos acerca do papel do Estado naquilo que se trata da educação midiática (AFONSO, 2016).

DA GOVERNANÇA DA INTERNET AO MARCO CIVIL – DISPOSITIVOS SOBRE A EDUCAÇÃO MIDIÁTICA

No presente estudo, a Governança da Internet é entendida a partir da definição apresentada por Afonso como:

[...] conjunto de atividades desenvolvidas por uma complexa teia de agentes (privados e públicos, nacionais e internacionais) de gerência e coordenação de recursos, processos, conteúdos, aplicativos e sistemas relacionados. (AFONSO, 2016, p. 12).

Nesse sentido, não se trata de um diálogo protagonizado por um ator apenas, mas por uma extensa gama de agentes com interesses múltiplos complementares - às vezes antagônicos, todavia - em discutir, propor e regulamentar as atividades e relações estabelecidas nos espaços virtuais nacionais e no âmbito internacional.

À medida que avançam as tecnologias e os dispositivos digitais, avançam também as necessidades *fundamentais* da sociedade, pois as redes e ferramentas virtuais passam a definir a forma como as pessoas se comunicam, relacionam-se, educam-se, realizam transações comerciais e fazem outras tantas atividades da vida contemporânea. Por isso, a primeira Cúpula Mundial sobre a Sociedade da Informação (CMSI), realizada em (Suíça/2003) criou um Grupo Internacional de Trabalho sobre Governança da Internet (GTGI), que produziu um relatório utilizado como base para as discussões realizadas na segunda cúpula CMSI (Túnis/2005) (KURBALIJA, 2016).

Esses eventos, organizados pela ONU, tiveram foco nos aspectos emergentes quanto ao fluxo de informações e comunicação e às mudanças ocorridas na chamada Sociedade da Informação⁵⁹.

⁵⁹ No relatório da segunda cúpula, a Sociedade da Informação ficou descrita e caracterizada como:

"[...] resultado de uma revolução mundial no campo da economia, da tecnologia e do desenvolvimento social. Seus principais aspectos são o conhecimento, a informação, a comunicação e o acesso a serviços e produtos. Esta revolução mundial teve, e continua tendo, um profundo impacto nas culturas e comunidades dos povos, nações e tribos indígenas do mundo, a maioria

No que tange aos objetivos deste estudo, o Brasil, como um Estado Democrático de Direito (BRASIL, 1988), deu um importante passo no cenário da regulação da Internet com a Lei 12.965/2014 (BRASIL, 2014), também chamada de Marco Civil da Internet, um dos regramentos oriundos das discussões públicas e democráticas acerca da Governança da Rede no país. O Marco Civil da Internet tem características de diploma civil, tratando-se de um normativo que delimita e estabelece os deveres do Estado na elaboração de políticas e de formas de provimento de recursos para promoção e difusão cultural; a inclusão digital; a universalização do acesso; e o incentivo à produção de materiais educativos e culturais (CARVALHO, 2014). Sobre tal diploma, Rosa esclarece:

[...] o Marco Civil da Internet trata de um tema que não exerce influência apenas no ramo do Direito, tendo também implicações em outras áreas do conhecimento e nas relações sociais, na medida em que o acesso à rede mundial de computadores possibilitou profundas transformações na sociedade e na economia, continuamente alimentada tanto por bens materiais, quanto por bens culturais, de natureza simbólica. (ROSA, 2020, p. 20).

Controvérsias à parte, alguns autores apontam que o texto do Marco Civil da Internet, ainda que seja regulamentado em alguns pontos de interesse do presente estudo (JESUS; MILAGRE, 2014), explicita a necessidade do Estado em regular o direito de acesso e aos conhecimentos propiciados pelo uso coletivo do espaço virtual, sobretudo no texto do seu artigo 4º.⁶⁰ Portanto, esse diploma legal já explicita desde 2014 o papel do Estado também como agente fomentador da amplitude do acesso coletivo à Internet e de formas abrangentes à informação e

das quais ainda vive na pobreza sem as provisões básicas de alimento, água, abrigo, eletricidade ou outra infraestrutura básica". (ONU, 2005, p. 3).

⁶⁰ Observa-se assim: "*Art. 4º. A disciplina do uso da Internet no Brasil tem por objetivo a promoção: I - do direito de acesso à Internet a todos; II - do acesso à informação, ao conhecimento e à participação na vida cultural e na condução dos assuntos públicos; III - da inovação e do fomento à ampla difusão de novas tecnologias e modelos de uso e acesso; e IV - da adesão a padrões tecnológicos abertos que permitam a comunicação, a acessibilidade e a interoperabilidade entre aplicações e bases de dados*". (BRASIL, 2014, grifos nossos).

ao conhecimento, assim como aos recursos necessários para viabilizar a participação cultural virtual.

Nesse contexto, a educação midiática é uma das formas de promover essa participação cultural coletiva que viabiliza o acesso ao conhecimento, ou seja, com ações que possam ajudar os indivíduos a interpretar os conteúdos do espaço virtual a partir da implementação de políticas públicas que estão previstas pelo Marco Civil, como será analisado a seguir.

O DIREITO À EDUCAÇÃO MIDIÁTICA COMO DIREITO À EDUCAÇÃO

A educação, no seu aspecto tradicional, está prevista como um dos deveres do Estado dedicados aos cidadãos na forma de direitos sociais, assim como outros instrumentos de efetiva cidadania que estão inseridos na Constituição Federal de 1988 – CF/88 (BRASIL, 1988), especificamente no artigo 6º desse diploma⁶¹.

Pelo aspecto crítico que propõe o presente texto, adota-se como conceito de cidadania a reflexão proposta por Lavallo (2003, p. 75) quanto à cidadania moderna:

A cidadania moderna, assim definida e ampliada secularmente mediante o reconhecimento de novos direitos e de novos setores da população investidos com capacidade legal de usufruí-los, encontra-se hoje diante de uma encruzilhada de caminhos incertos. As condições que lhe outorgaram viabilidade política e plausibilidade simbólica, enquanto status universal, sofreram transformações profundas; transformações cujas implicações suscitam controvérsia quanto ao futuro da própria cidadania e aos eventuais rumos de sua reconstrução para se adequar às exigências dos novos tempos.

Nesse novo olhar sobre o que é ser cidadão, o exercício dos direitos sociais também merece novas reflexões. Voltando à CF/88, o artigo

⁶¹ “Art. 6º. São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição”. (BRASIL, 1988).

205 reforça que a “[...] educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. (BRASIL, 1988). Portanto, a combinação do artigo 6º com o artigo 205 eleva o direito à educação à condição de um direito fundamental do cidadão brasileiro, de modo que ser educado constitua-se como um direito de todos, cabendo ao Estado o dever de realizar a formação escolar coletiva conjuntamente à família (SILVA, 2000).

O dever do Estado ainda é reforçado pelo artigo 2º da LDB, que enuncia a corresponsabilidade do Estado e da família sobre a educação para o exercício da cidadania pelos brasileiros⁶².

Se no espaço virtual ocorre ampla difusão de fatos, informações e diversas possibilidades de se adquirir conhecimentos, inclusive, vislumbra-se nesse *lôcus* o exercício da cidadania e do acesso à educação. Nesse sentido, o Marco Civil da Internet indica a prestação de educação pública e coletiva como dever do Estado, promovendo políticas e sustentando sistemas de capacitação para novas práticas educacionais com o uso da Internet, como se observa em seu artigo 26⁶³.

Portanto, há um relevante indicativo da evolução do dever do Estado quanto à prestação do serviço público de educação no sentido de que a educação formal oferecida pelas instâncias do Estado, em âmbitos federais, estaduais e municipais, nas suas mais diversas formas, também deve contemplar a formação do aluno para a fluência na Internet. Só assim poderão ser cumpridos os objetivos discutidos e planejados para combater a exclusão digital, apontados nas instâncias de diálogo estabelecido entre os países na CMSI.

⁶² “Art. 2º. A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. (BRASIL, 1996).

⁶³ “Art. 26. O cumprimento do dever constitucional do Estado na prestação da educação, em todos os níveis de ensino, inclui a capacitação, integrada a outras práticas educacionais, para o uso seguro, consciente e responsável da Internet como ferramenta para o exercício da cidadania, a promoção da cultura e o desenvolvimento tecnológico”. (BRASIL, 2014)

Como forma de materializar a prestação da educação midiática, o mesmo diploma, inovando no ramo do Direito Digital, ainda indica:

Art. 27. As iniciativas públicas de fomento à cultura digital e de promoção da Internet como ferramenta social devem: I - promover a inclusão digital; II - buscar reduzir as desigualdades, sobretudo entre as diferentes regiões do País, no acesso às tecnologias da informação e comunicação e no seu uso; e III - fomentar a produção e circulação de conteúdo nacional. (BRASIL, 2014).

Assim, em âmbito nacional, o Marco Civil da Internet no país reforça a previsão normativa de que cabe ao Estado brasileiro não somente a obrigação de regular o espaço virtual, mas também a de promover desde a produção até a circulação de conteúdos genuinamente brasileiros, bem como implementar ações efetivas de inclusão digital como redutora da resistente desigualdade social.

Para colocar esses dispositivos em prática concreta, o mesmo normativo indica possíveis ferramentas: “Art. 28. O Estado deve formular periodicamente e fomentar estudos, bem como fixar metas, estratégias, planos e cronogramas, referentes ao uso e desenvolvimento da Internet no País.” (BRASIL, 2014).

Logo, Biz (2012, p. 34) conclui que:

Frente à mídia, podemos ter uma postura de ingenuidade, de supervalorização, encarando-a como simples entretenimento e ocupação na ociosidade. No entanto, a posição mais inteligente e, na verdade, um imperativo, é desenvolver um senso crítico, conscientes de que a mídia e a Internet servem como matérias de discussão, uma vez que elas refletem o poder dominante, a realidade social, econômica e política do país e, por isso mesmo, é preciso modificar o modo como as encaramos.

Se o pleno exercício da cidadania também ocorre na formulação e manifestação responsável de opiniões de forma livre para com os outros cidadãos, cabe ao Estado, segundo o Marco Civil da Internet, o estabelecimento de uma política de educação para o espaço virtual, provendo e fomentando meios e práticas digitais inclusivas. Observa-se, assim, que uma mudança cultural está em curso em busca da promoção

do exercício de direitos fundamentais da sociedade brasileira também no espaço virtual.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Desde a prensa de Gutenberg, nenhuma outra técnica, ferramenta ou inovação criada pela humanidade até antes dos anos 1990 conseguiu influenciar a sociedade em tão pouco tempo e com tamanha radicalidade como ocorreu com a Internet. Esse novo espaço virtual trouxe contornos diferentes do espaço real e também veio a exigir novos modelos e regras de governança. Na medida em que existem em todos os pontos do planeta quantias crescentes de usuários da rede, a Governança da Internet é um tema de apelo à opinião pública, notadamente pela popularidade das plataformas, ferramentas e redes sociais.

Observa-se que, a partir dos dispositivos legais aqui citados, está garantida legalmente a universalização do direito de acesso à rede, assim como o direito à informação e ao conhecimento. Entretanto, tais direitos ainda não estão efetivamente presentes no cotidiano das pessoas, em todas as camadas sociais.

Suas previsões resultam na necessidade de políticas de capacitação para um uso ético, responsável e consciente por parte dos usuários da Internet. Nesse sentido, o diploma estabelece como direito do cidadão e um dever do Estado o fomento à cultura midiática digital como instrumento de desenvolvimento tecnológico, cultural, profissional e social dos brasileiros.

No entanto, de acordo com a desigualdade de desenvolvimento econômico e social observada no país, conclui-se que apenas o regramento não é suficiente. Se o processo educacional no país já era excludente antes da pandemia, nesse cenário emergencial, aprofundaram-se os abismos para o acesso escolar e o desenvolvimento intelectual de crianças, adolescentes e jovens.

A partir dos fóruns internacionais sobre o tema, fica evidenciado o papel fundamental desempenhado por diferentes organismos internacionais em parametrizar e regulamentar o Direito à Educação Midiática

e Digital. No Brasil, por sua vez, ainda resta aos mais diversos atores, providos de consciência político-social, muitas causas para lutar em prol da inclusão digital universal no país.

Assim, sem a pretensão de esgotar o tema, o estudo indica que persistem muitas demandas para serem estudadas, discutidas e cobradas dos mandatários em todas as instâncias de governança, como a aprovação e implementação de políticas públicas que viabilizem recursos e formas de implementação do acesso amplo à educação a distância e educação midiática.

REFERÊNCIAS

AFONSO, Carlos Alberto. Prefácio à edição brasileira. In: KURBALIJA, J. **Uma introdução à governança da Internet**. São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2016.

ARRUDA, Eucidio Pimenta. Educação remota emergencial: elementos para políticas públicas na educação brasileira em tempos de Covid-19. **EmRede - Revista de Educação a Distância**, v. 7, n. 1, p. 257-275, 2020.

BATES, Anthony William. (org.). **Educar na era digital: design, ensino e aprendizagem**. São Paulo: Artesanato Educacional, 2016.

BAUER, Florence. Apresentação. In: UNICEF. **Cenário da Exclusão Escolar no Brasil: Um alerta sobre os impactos da pandemia da COVID-19 na Educação**. Brasília: UNICEF Brasil, CENPEC Educação, 2021. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/media/14026/file/cenario-da-exclusao-escolar-no-brasil.pdf>. Acesso em: 02 fev. 2022.

BELLUZZO, Regina Celia Baptista. **A competência em informação no Brasil: cenários e espectros**. São Paulo: ABECIN Editora, 2018.

BIZ, Osvaldo. Mídia, Educação e Cidadania. In: OLIVEIRA, M. O. de M; PESCE, L. (orgs). **Educação e cultura midiática**. vol. I. Salvador: Eduneb, 2012. Disponível em: https://portal.uneb.br/eduneb/wp-content/uploads/sites/73/2017/05/Educacao_e_Cultura_Midiatica_Volume_I.pdf. Acesso em: 15 jan. 2022.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em: 12 jan. 2022.

BRASIL. **Lei nº 12.965, de 23 de abril de 2014**. Estabelece princípios, garantias, direitos e deveres para o uso da Internet no Brasil. Brasília, DF: Presidência da República, 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L12965.htm. Acesso em: 21 jan. 2022.

CARVALHO, Ana Cristina Azevedo P. **Marco civil da Internet no Brasil** – Análise da lei 12.965/14 e do direito de informação. Rio de Janeiro: Alta Books, 2014.

CASTELLS, Manuel. A Sociedade em Rede: do Conhecimento à Política. In: CASTELLS, M.; CARDOSO, G. (orgs.). **A Sociedade em Rede: do Conhecimento à Ação Política**. 2005. Disponível em: http://www.egov.ufsc.br/portal/sites/default/files/anexos/a_sociedade_em_rede_-_do_conhecimento_a_acao_politica.pdf. Acesso em: 21 jan. 2022.

FERRÊS, Joan; PISCITELLI, Alejandro. Competência midiática: proposta articulada de dimensões e indicadores. **Lumina**, [S. l.], v. 9, n. 1, 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufff.br/index.php/lumina/article/view/21183>. Acesso em: 23 jan. 2022.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

JESUS, Damásio de; MILAGRE, José Antonio. **Marco civil da Internet** – comentários à Lei 12.695/2014. São Paulo: Saraiva, 2014.

KURBALIJA, Jovan. **Uma introdução à governança da Internet**. São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2016.

LAVALLE, Adrián Gurza. Cidadania, igualdade e diferença. **Lua Nova: Revista de Cultura e Política**, n. 59, 2003. p. 75-93. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ln/a/TfYpVcjm7ghXWfZqzv6SjHq/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 23 jan. 2022.

NIC.br. **Pesquisa web sobre o uso da Internet no Brasil durante a pandemia do novo coronavírus**: Painel TIC COVID-19. São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2021. ISBN 978-65-86949-33-9.

OLIVEIRA, Maria Olívia de Matos; PESCE, Lucila (Org). **Educação e cultura midiática**. vol. I. Salvador: Eduneb, 2012. Disponível em: https://portal.uneb.br/eduneb/wp-content/uploads/sites/73/2017/05/Educacao_e_Cultura_Midiatica_Volume_I.pdf. Acesso em: 10 jan. 2022.

ONU BR. **O que é o Fórum de Governança da Internet (IGF)?** 2015. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/o-que-e-o-forum-de-governanca-da-Internet-igf/>. Acesso em: 21 out. 2021.

ROSA, Luciane de Fátima Giroto. **Direitos autorais e EaD: investigação de práticas de elaboração de materiais didáticos para portais de ensino online**. 2020. Dissertação (mestrado em Mídia e Tecnologia) – Faculdade de Arquitetura, Artes e Comunicação. Universidade Estadual Paulista “Julio de Mesquita Filho”, Bauru, 2020. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/192188>. Acesso em: 21 nov. 2021.

SÁ MARTINO, Luís Mauro. **Teoria das Mídias Digitais**. 2. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2015.

SILVA, José Afonso da. **Curso de Direito Constitucional Positivo**. São Paulo: Ed. Malheiros, 2000.

TORI, Romero. **Educação sem distância**: as tecnologias interativas na redução de distâncias em ensino e aprendizagem. São Paulo: Artesanato Educacional Ltda, 2018.

UNESCO. **Education transforms lives**. Unesco, 2021. Disponível em: <https://en.unesco.org/themes/education>. Acesso em: 20 jan. 2022.

UNESCO. **Marco de avaliação global da alfabetização midiática e informacional (AMI)**: disposição e competências do país. Brasília: UNESCO, Cetic.br, 2016. Disponível em: <https://nic.br/media/docs/publicacoes/8/246398POR.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2022.

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: VIVÊNCIAS NO AMBIENTE UNIVERSITÁRIO

Eliane Apolinário Vieira Avelar⁶⁴

Alcenir Soares Dos Reis⁶⁵

INTRODUÇÃO

Este capítulo apresenta a discussão e as proposições correspondentes à pesquisa que teve como universo empírico a realidade dos educandos da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Para fazê-la estabeleceu-se como objetivo compreender como foi o processo de retorno à escola desses sujeitos depois de várias décadas. Ressalta-se que esses educandos correspondem a sujeitos que, por diversos motivos, não tiveram condições de concluírem o ensino básico e retornam à escola em pleno século XXI em busca de novos conhecimentos que altere o seu cotidiano.

Para o desenvolvimento da pesquisa, selecionou-se uma amostra de nove educandas e seis educandos de duas turmas concluintes do Projeto de Ensino Fundamental de Jovens e Adultos 2º Segmento (PROEF 2) do Centro Pedagógico (CP) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Os dados foram coletados por meio de pesquisa documental e entrevistas semiestruturadas, e analisados qualitativamente com base na análise de conteúdo.

A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Vigano e Laffin (2016) ressaltam que a EJA é uma modalidade de ensino, que foi criada com o objetivo de oferecer uma possibilidade de elevação de escolaridade para sujeitos jovens e adultos que, por algum motivo, não concluíram o ensino fundamental e/ou o médio quando

⁶⁴ Doutora em Ciência da Informação (UFMG).

CV: <http://lattes.cnpq.br/2110368966574585>

⁶⁵ Doutora em Educação (UFMG). CV: <http://lattes.cnpq.br/9782284339269646>

eram crianças ou adolescentes. Pode-se dizer que a EJA, que é permeada por estigmas e preconceitos, direciona-se ao público advindo das camadas populares, que são os sujeitos com poder aquisitivo baixo e que, por diversos motivos, não tiveram acesso ao ensino de modo regular (RIBEIRO; VIANA; RODRIGUES, 2017).

Nesse sentido, Pontes e Clark (2016) destacam que a grande marca desses sujeitos é a sua exclusão da escola regular. Na realidade, esses autores refletem que se tratam do jovem e do adulto trabalhador, sujeitos da diversidade, mas que se igualam uma vez que vivenciam experiências relativas à produção da existência ligadas à realização de atividades econômicas que são desvalorizadas socialmente.

Ribeiro, Viana e Rodrigues (2017) afirmam que a EJA, no cenário das políticas públicas nacionais, ainda se constitui em um grande desafio que vem sendo enfrentado ao longo dos anos, uma vez que o reconhecimento dessa modalidade de ensino progride lentamente e vem se constituindo como um espaço de conquistas.

É importante destacar que esse território tem sido marcado por avanços e retrocessos. Não se trata apenas de uma questão de lentidão, é resultado de constantes lutas e militâncias. E os retrocessos também não são ao acaso, eles são frutos, sobretudo, de interesses políticos (ou da falta deles).

As discussões sobre uma educação específica para o sujeito jovem e adulto começaram a surgir no Brasil a partir da década de 1930 (PAIVA, 1973). Na década de 1940, conforme apresentado por Fávero (2005) quando o país entrava em processo de industrialização, seria considerado vergonhoso para o país ter os altos índices de analfabetismo. Sendo assim, a educação para adultos passa a ser uma preocupação do Estado e, no ano de 1947, inicia-se a primeira iniciativa de caráter governamental, a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (FÁVERO, 2005). Ainda, de acordo com o referido autor, a campanha ficou limitada a apenas um simples processo de alfabetização. Mas é importante destacar que “era a miséria da população que gerava o analfabetismo.

Ou se enfrentava a miséria da população ou não tinha nenhum sentido enfrentar o analfabetismo” (FÁVERO, 2005, p. 5).

Corroborando com a ideia de Fávero (2005), destaca-se que, no II Congresso Nacional de Educação de Adultos, que ocorreu em 1958 na cidade do Rio de Janeiro, a delegação de Pernambuco (da qual Paulo Freire era membro) ganhou destaque no referido evento, ao defender a ideia de que o problema do analfabetismo no Nordeste não era apenas uma questão educacional.

Nesse sentido, foi “na década de 50 que se iniciou esta profunda história de ideias, práticas e acontecimentos no campo da educação na América Latina: a educação popular” (GADOTTI, 2014, p. 24). Por sua vez, Matos (2011, p. 6) destaca que, até a década de 1950, antes da adoção do paradigma de Paulo Freire, “as críticas às campanhas de educação de adultos referiam-se tanto às suas deficiências administrativas quanto a sua orientação pedagógica”.

Quando se fala em educação popular vem logo a mente o legado do Paulo Freire, que voltou o seu olhar para questões importantes sobre os sujeitos que encontram-se à margem da sociedade do capital. Paulo Freire demonstra a importância da construção de uma educação a partir do conhecimento do povo e com o povo para que se possa ver a realidade da ótica do oprimido (FREIRE, 1987). De acordo com Brandão (2002, p. 142)

A educação popular foi e prossegue sendo uma sequência de ideias e de propostas de um estilo de educação em que tais vínculos são reestabelecidos em diferentes momentos da história, tendo como foco de sua vocação um compromisso de ida – e – volta nas relações pedagógicas de teor político realizadas através de um trabalho cultural estendido a sujeitos das classes populares compreendidos como não beneficiários tardios de um “serviço”, mas como protagonistas emergentes de um “processo” (BRANDÃO, 2002, p. 141-142).

De acordo com o verbete elaborado por Paludo (2016) na obra Dicionário de Paulo Freire, em sentido freiriano a educação popular é orientada para a transformação da sociedade, é preciso partir de um

contexto vivido para que se chegue a um contexto teórico. Para isto é preciso “a curiosidade epistemológica, a problematização, a rigorosidade, a criatividade, o diálogo, a vivência da práxis e o protagonismo do sujeito”.

Quando se falava em educação de adultos na década de 1930, era uma educação mais voltada para a formação dos trabalhadores, ou seja, para uma qualificação. Até a metade dos anos de 1940, a educação popular estava direcionada para o ensino primário das crianças das camadas populares. Além disso, nesse período não teve ação muito intensa nem do Estado, nem das Igrejas, nem da sociedade civil. Este cenário só veio a mudar com o pioneirismo de Paschoal Lemme, que no final de 1930, publicou no concurso para técnico de educação do Ministério da Educação e Saúde a monografia intitulada Educação supletiva, educação de adultos (FÁVERO, 2005). O autor ressalta que depois de um tempo vai falar-se em educação de adolescentes e adultos e só nos anos 80 que a palavra juventude aparece.

Apenas em 1988, com a promulgação da nova Constituição Federal, a educação de adultos passou a ser reconhecida como um direito. E, no artigo 208, da Carta Magna é determinado que o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: “educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria”; bem como a “oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando” (BRASIL, 1988, online).

Em 1996, ratificando o artigo supracitado da Constituição, a Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), no seu Título III do Direito à Educação e do Dever de Educar, institui a: “oferta de educação escolar regular para jovens e adultos, com características e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades, garantindo-se aos que forem trabalhadores as condições de acesso e permanência na escola” (BRASIL, 1996, online).

A utilização da expressão educação de jovens e adultos começou a aparecer no lugar de ensino supletivo a partir da promulgação da Lei de diretrizes e bases da educação nacional (LDBEN 9.394/96).

A UNIVERSIDADE E A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

De acordo com Carvalho (2004), o foco da educação de jovens e adultos no contexto das universidades brasileiras encontram-se de forma predominante nas ações da extensão. Embora com o passar dos anos tenha aumentado de maneira significativa as pesquisas sobre EJA nas linhas dos programas de pós-graduação e também a preocupação na inserção de disciplinas na grade dos cursos de licenciatura das universidades, fato que indica, a presença da EJA nos três pilares da universidade, ou seja, ensino, pesquisa e extensão.

O referido autor ainda ressalta que “Inglaterra, Canadá, Estados Unidos e Brasil são exemplos de países que demonstram que a extensão universitária, de distintas formas e momentos foi, basicamente, o caminho de entrada da EJA nas universidades (CARVALHO, 2004, p. 24).”

No caso do Brasil, destaca-se a experiência do Serviço de Extensão Cultural da Universidade do Recife (SEC) que foi criado em 8 de fevereiro de 1962 e em seu ofício de criação tem as palavras do Reitor João Alfredo Gonçalves da Costa Lima: “...considerando que a ação da Universidade não se deve sobrepor ao processo de desenvolvimento, mas antes nele se inserir, proporcionando constante integração de professores e alunos na comunidade” (MACIEL, 1963, p. 23).

O programa de educação básica de jovens e adultos da UFMG completou 33 anos, no primeiro semestre de 2019. Atualmente, o programa é composto pelos seguintes projetos: (a) Projeto de Ensino Fundamental de Jovens e Adultos 1º Segmento (PROEF-1); (b) Projeto de Ensino Fundamental de Jovens e Adultos 2º Segmento (PROEF-2); e (c) Projeto de Ensino Médio de Jovens e Adultos (PROEMJA).

O programa de educação básica de jovens e adultos da UFMG foi criado no ano de 1986 (denominado na época como supletivo) pelo professor Luiz Pompeu de Campos, com o objetivo de atender aos trabalhadores da Universidade que não tinham terminado o antigo primeiro grau. Essa foi uma demanda da Associação dos Servidores da Universidade Federal de Minas Gerais (ASSUFEMG), com o apoio de

professores do Centro Pedagógico, dentre eles, o referido professor. Este se sentia incomodado com um prédio bem estruturado como o Centro Pedagógico ficar ocioso no período da noite, sendo que poderia ser ofertado um curso para adultos com o objetivo de atender as pessoas que não tiveram acesso a escolarização básica (MELO, 2016; SOARES, 2016).

Melo (2016) ainda destaca que outros professores da UFMG, também tinham esse pensamento e se movimentavam para mudar o cenário “onde a construção do conhecimento, por meio do domínio e do uso das habilidades de leitura e escrita, não era assegurada a todos os sujeitos que construía as (suas) histórias na UFMG” (MELO, 2016, online).

Com o passar dos anos o programa, foi adquirindo novas conquistas: passou a ter o direito de certificação; ampliou o atendimento à comunidade externa à UFMG; mudou a forma de seleção; ocorreu a “implementação e a consolidação de um Projeto de Alfabetização na Universidade, uma vez que o Projeto Supletivo atendia aos trabalhadores que já conheciam as tecnologias do ler e do escrever; [e] a implantação do [antigo] 2º Grau” (MELO, 2016, online). Nesse contexto, é importante ressaltar que:

A criação do Projeto de Educação de Adultos na universidade possibilitou o desenvolvimento de práticas mais autônomas se comparadas às desenvolvidas no âmbito da rede pública e privada naquele período. Para contextualizar o tratamento limitado dado ao atendimento à educação de adultos no estado de Minas Gerais, a legislação da época restringia a aprovação e a certificação dos estudantes aos Centros de Estudos Supletivos e a apenas duas escolas privadas existentes no estado. Portanto, o fato do Projeto de Extensão da UFMG conquistar o direito à avaliação no processo e, consequentemente, a certificação possibilitou a formulação de um currículo mais interdisciplinar, sem as amarras impostas por avaliações externas (SOARES, 2016, p. 45).

Conforme Soares (2016, p. 44), um conjunto de ações passou a ser desenvolvida na UFMG a partir da criação do projeto, “envolvendo

simultaneamente a extensão, a formação e a pesquisa voltadas para a educação de jovens e adultos”.

No que se refere às condições para ingressar como aluno nos projetos ofertados pelo Centro Pedagógico (PROEF – 2 e PROEMJA) é preciso realizar uma inscrição no período determinado no edital que geralmente é publicado no final de janeiro início de fevereiro. As chamadas para as inscrições são publicadas no site do CP e na página do Facebook da EJA, geralmente com um cartaz contendo informações básicas sobre os procedimentos da inscrição.

É importante destacar que para o preenchimento das vagas é observado a idade dos candidatos e também o tempo que este se encontra afastado da escola. Sendo assim, as vagas são preenchidas preferencialmente por estudantes mais velhos ou que estejam sem contato com a escola por mais tempo.

Em 2019, o projeto era composto por doze turmas de EJA no Centro Pedagógico, sendo seis de Ensino Fundamental e seis de Ensino Médio.

No planejamento para cada ano letivo, espera-se compor turmas de aproximadamente vinte e cinco educandos. Esses números, porém, podem variar por razões diversas e as vagas abertas ao longo do ano voltam a ser disponibilizadas e podem ser preenchidas por rematrícula ou até mesmo remanejamento solicitado pelos educandos e recomendado pelos professores. Pode ocorrer também o ingresso de novos educandos, após diagnóstico realizado por professores do Projeto e pela coordenação (SIEEX, 2018).

O RETORNO À ESCOLA DEPOIS DE VÁRIAS DÉCADAS

Ao realizar uma pesquisa no campo da EJA, é muito importante compreendermos os motivos que fizeram com que os sujeitos retomassem os estudos depois de muitos anos afastados da escola.

Sendo assim, a maioria dos depoentes voltaram a estudar graças a estímulos externos. O depoente José Rubem, por exemplo, revelou que

ele resolveu voltar a estudar por pressão do trabalho [...] *“Só agora que eu entrei aqui, porque foi por livre e espontânea pressão por causa da firma. Eu, com 62 anos, já eu pensava eu não vou estudar mas não”* [...].

Observa-se que o projeto continua atendendo o seu objetivo inicial até os dias de hoje, que era atender aos trabalhadores da Universidade, conforme o caso do José Rubem terceirizado, que não tinha terminado o antigo primeiro grau. Com o passar dos anos, o projeto da EJA da UFMG passou a atender a comunidade externa, mas em 1986, ano de início do projeto, o mesmo foi criado por uma demanda da ASSUFEMG, com o apoio de professores do CP (MELO, 2016).

A fala desse entrevistado remete aos argumentos de Arroyo (2017) quando levanta a questão sobre o que os educandos (passageiros do trabalho para a escola) esperam da EJA. Nesse caso específico, ele espera que a certificação, ou seja, o diploma escolar, permita que ele permaneça em seu trabalho no momento em que tiver uma nova licitação.

Salienta-se que, nas falas dos entrevistados, está muito presente o incentivo dos filhos. A grande maioria ficou sabendo da EJA na UFMG pelos filhos que estudam ou estudaram na Universidade. O entrevistado José Judá relata que [...] *“Eu tava querendo voltar a estudar um tempo atrás. Aí, quando foi em 2017, meu filho mais velho falou: ‘ô pai, por que você não estuda o EJA na UFMG? Aí, foi lá e fez a matrícula. Se eu soubesse tinha feito antes’* [...].

O referido entrevistado relembra a época em que a EJA era tratada como ensino supletivo e era regida pela LDB 5.692/71⁶⁶. Quando o entrevistado diz *“vi o pessoal formando em 6 meses, aí eu não pus fê não”* ele evidencia uma das principais características do supletivo que é o ensino aligeirado.

Prosseguindo, vale indicar que o entrevistado José Naftali relatou que a sua companheira foi a sua maior incentivadora. Ela é professora universitária e, há muitos anos, conversava com ele sobre a possibilidade de retomada dos seus estudos, já que ele estava aposentado há algum

⁶⁶ Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1971); LDB (1971). Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências.

tempo e tinha certa disponibilidade de horário. Na fala desse depoente, percebe-se a preocupação em encontrar uma sala de aula com alunos bem mais novos que ele, e esse cenário já seria um fator negativo para a sua permanência no ambiente escolar. Mas, durante o seu depoimento, ele destaca que ficou até surpreso com o ambiente que ele encontrou, pois em seus pensamentos era algo bem diferente [...] *“Foi a minha companheira, ela me enchia a paciência que eu tinha que voltar a estudar. Eu falava com ela que eu não tinha paciência para sala de aula mais, a idade não permite mais”* [...].

A presença de um número maior de jovens que adultos em turmas de EJA aparece nos depoimentos de vários educandos participantes da pesquisa como algo que desestimula a continuidade dos estudos. Franchi e Günthe (2018) destacam que, durante muitos anos, a EJA atendeu a um público predominantemente adulto, concebida nessa finalidade, porém foi essa modalidade que acolheu os mais jovens, principalmente em turmas dos anos finais do ensino fundamental e médio.

A entrevistada Maria das Dores veio do interior do estado na década de 1990 para trabalhar como empregada doméstica em uma casa de família e permanece nesse trabalho até hoje. Ela relatou que, durante todo esse período ela trabalha e mora com seus patrões, eles foram os grandes incentivadores para que ela retomasse os estudos. Ela iniciou os estudos no PROEF 1, que é dividido em turmas de alfabetização, para quem não sabe ler e escrever, e turmas de consolidação, para aqueles que precisam consolidar a leitura e a escrita [...]. *“Eu voltei a estudar só aqui, antes eu não gostava de estudar eu tinha vergonha de ir na escola, porque eu achava que eu era grande e ficava com vergonha de ir para a escola”* [...]

O ambiente da UFMG, sem adolescentes, critérios de avaliação e estrutura, também foi um motivo para que alguns retomarem os estudos e permanecerem em sala de aula. No depoimento da entrevistada Maria da Conceição, ela ressalta que tentou retomar os estudos duas vezes fazendo supletivo, mas não conseguiu dar continuidade devido ao horário incerto de trabalho como cobradora de ônibus. Outro ponto importante em sua fala, é o que ela esperava encontrar na sala depois

de anos afastada. A questão da presença de pessoas bem mais jovens na sala de aula em outras escolas que ofertam a EJA volta a ser salientada também por ela.

A grande maioria dos entrevistados estão em busca de conhecimento que altere a sua vida. A certificação também é importante para eles, todavia, o fato de estarem aprendendo cada dia algo novo tem feito muita diferença para as suas vidas.

O depoimento do entrevistado José Dã também enfatiza essa questão da dificuldade que teve com o ambiente das outras escolas nas quais cursou a EJA. Em seu relato, encontram-se explícitas as várias situações que fizeram com que ele desanimasse com os estudos em outras escolas quando tentou voltar a estudar.

A entrevistada Maria Aparecida também relata a sua decepção com as tentativas que fez em cursar a EJA em outras escolas. Além disso, a UFMG também foi vista como um sonho para esta entrevistada, que enfatiza que tem prazer em aprender [...] *“Aí, a minha filha falou que tinha EJA na UFMG. Aí eu falei: O quê? Na UFMG? Mas quanto que paga? Aí, quando ela falou que não pagava, eu falei: ‘tô dentro’ [...].*

A fala da entrevistada Maria Aparecida mostra a importância da extensão como a porta de entrada para a EJA nas universidades. Alves (2017, p. 171) destaca em sua pesquisa que a relação dos educandos da EJA da UFMG com o campus Pampulha, no que se refere à circulação no campus, ainda fica bastante restrita ao CP e ao restaurante universitário, “eles/as apropriam-se do prestígio social conferido à universidade”, enquanto alunos de um programa que se mantém pela via da extensão.

Duas depoentes também citaram a necessidade de recuperar o tempo perdido. A entrevistada Maria de Fátima, que retomou os seus estudos em 2019, relata como foi importante ter a oportunidade de ouvir as histórias de alunos que finalizaram o ensino fundamental do ano anterior. Ao ouvir uma aluna do projeto, ela refletiu por quanto tempo ficou sem estudar, mas, a partir de agora, ela está empenhada em recuperar o tempo perdido e sonha em fazer um curso superior. Outro ponto que Alves (2017, p. 171) conclui com a sua pesquisa sobre a relação

dos educandos da EJA com o campus é que “Estudar na UFMG, além de configura-se como um grande motivo de orgulho, aparece como um incentivador da permanência, já que consideram um ambiente estimulante ao estudo”.

Já o que se sobressai no depoimento da Maria José é que ela retomou os estudos em 2017 e esta foi uma decisão em um momento da sua vida em que ocorreram muitas perdas [...] *“Aí tentei voltar com uns 20 anos, aí, começava, parava. A mesma coisa trabalhando, aí, já não gostava mais de estudar. Eu vim para BH com 16 anos e vim como empregada também, aí trabalhei nessa casa por 18 anos”* [...].

O retorno à escola, era um sonho para o entrevistado José Benjamim, diante de tantas dificuldades que enfrentou no decorrer da vida e de situações que exigiram que ele se ausentasse das aulas e adiasse por mais alguns anos a realização desse sonho [...] *“Porque eu não conseguia fazer as duas coisas que eu viajava muito, trabalhava com caminhão, então, não tinha tempo, mas hoje eu tô aqui nesse universo, né? Apesar de eu tá na EJA, isso aqui é uma faculdade um universo de estudo, né?”* [...].

Cansaço, desânimo, trabalho, necessidade, doença, ilusão, discriminação, sonho, essas são algumas das palavras utilizadas pelos entrevistados em seus depoimentos quando a conversa girava em torno das seguintes questões: Por que parou de estudar? E porque voltou a estudar? Com os relatos dos entrevistados, percebe-se o quanto foi importante o incentivo dos filhos, cônjuges, patrões, dentre outros para que eles dessem o primeiro passo para retornarem à sala de aula depois de tanto tempo afastados.

Com o passar dos anos mudanças foram ocorrendo na sociedade e novas habilidades foram sendo exigidas para lidar com atividades presentes em nosso cotidiano.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Constatou-se que todos os sujeitos entrevistados tiveram algum nível de contato com a escola na infância, mas a abandonaram prematuramente pelos mais diversos motivos, sendo os principais: a necessidade

de trabalhar para auxiliar financeiramente a família e relacionamentos amorosos (especialmente, no caso das mulheres). Nesse sentido, a história de vida desses sujeitos entrevistados se encaixa ao padrão especificado por Ribeiro, Viana e Rodrigues (2017) sobre os estudantes da EJA, ou seja, tratam-se de pessoas usualmente das camadas mais populares e de baixo poder aquisitivo.

No caso das estudantes, essas parecem ser ainda mais afetadas que os homens, pois, além de normalmente terem origem em classes sociais mais baixas e com baixo poder aquisitivo, também foram subordinadas à cultura patriarcal ainda predominante no século passado, deixando as mulheres à margem do “mundo do trabalho” (cuja exigência de uma educação formal é mais proeminente) e destinadas ao “mundo doméstico”. Tal constatação reforça o exposto por Martins (2015) ao discutir as educandas da EJA. Nesse caso, pode-se dizer que as mesmas sofreram com a violência simbólica, na perspectiva de Bourdieu (1989), em duas dimensões: primeiramente, pelo acesso limitado aos mecanismos de desenvolvimento social (tal como os homens estudados); e também pela subordinação às vontades masculinas (inicialmente, dos pais e, posteriormente, dos maridos), sendo, muitas, vezes forçadas à restrição do mundo doméstico.

A volta ao ambiente escolar por parte dos educandos, por sua vez, foi incentivada por diferentes razões, tais como: a pressão do mercado de trabalho, os incentivos familiares, o ambiente universitário da EJA na UFMG e a esperança de uma nova oportunidade de estudos. A pressão do ambiente de trabalho pode ser atrelada ao fato de que muitos dos respondentes ainda serem responsáveis pelo provimento financeiro em suas famílias. Assim, eles têm que trabalhar continuamente, apesar da idade usualmente mais avançada. Porém, devido ao fato de terem baixa escolaridade, esses sujeitos usualmente estão ligados a empregos precários, cuja integração às TICs é realizada de forma lenta (serviços mais operacionais e “braçais”), reforçando o ciclo de desigualdade social.

Mas, além da pressão do mercado de trabalho, observou-se que muitos sujeitos voltaram aos estudos devido aos incentivos de familiares,

usualmente de filhos e companheiras (no caso dos estudantes homens), que consideram a relevância dos estudos para o desenvolvimento pessoal. Assim, há um benefício da interação intergeracional neste caso. Outro ponto importante, refere-se ao fato de a EJA na UFMG ser distinta do modelo dessa modalidade de educação observada nas escolas tradicionais, ou seja, os estudantes não dividem espaço com estudantes muito jovens. Neste caso, a relação entre gerações, que normalmente ocorre nas escolas públicas tradicionais, tende a prejudicar os estudantes mais velhos. Salienta-se que muitos desses estudantes mais jovens podem ser classificados como nativos digitais, apresentando valores bem distintos das gerações predecessoras e com menor experiência para o desenvolvimento de uma educação já baseada nos saberes populares, tal como preconizado por Freire (1996).

Por fim, é importante salientar que alguns dos sujeitos voltaram por que têm esperança de aprender o que não puderam em sua vida, estando presente a ideia de “recuperação do tempo perdido”.

REFERÊNCIAS

- ALVES, S. G. **O sujeito educando da EJA e a cidade**: um estudo sobre as mudanças provocadas pela reinserção na escola. 2017. 174 f. enc. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.
- BOURDIEU, P. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.
- BRANDÃO, C. R. **A educação popular na escola cidadã**. São Paulo: Editora Vozes, 2002.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: 1988.
- BRASIL. **LDB**: Lei de diretrizes e bases da educação nacional. – Brasília: Senado Federal, 1996.
- CARVALHO, C. F. de; SOARES, L. J. G. **A educação de jovens e adultos e universidade: a experiência do Núcleo de Educação de Jovens e Adultos da Universidade Federal do Espírito Santo**. 2004. 132 f., enc. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/1843/HJPB-673DVM>>. Acesso em: 6 out. 2019.
- FÁVERO, O. **Memória das campanhas e movimentos da educação de jovens e adultos (1947-1977)**. Núcleo de Estudos e Documentação de Educação de Jovens e Adultos. Rio de Janeiro: UFF, 2005.

FRANCHI, S; GÜNTHE, M. C. C. Juvenilização da EJA: repercussões na Educação Física. **Motrivivência**, Florianópolis, v. 30, n. 53., maio, 2018, p. 209-225.

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

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17ª edição. RJ: Paz e Terra. 1987.

GADOTTI, M. **Por uma política nacional de educação popular de jovens e adultos**. São Paulo: Moderna. 2014.

MACIEL, J. Fundamentação teórica do sistema Paulo Freire de educação. **Revista de Cultura da Universidade do Recife**, Recife, Nº 4, abril-junho, 1963.

MARTINS, A. A. L. **Informação e movimentos sociais sob a perspectiva do campo social da ciência da informação**: uma análise a partir da Marcha das Vadias. 2015. 172 f., enc. Tese (doutorado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Escola de Ciência da Informação.

MATOS, M. do R. M. **Educação de jovens e adultos: uma prática educativa na diversidade**. 2011. Disponível em: < <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1559-8.pdf>>. Acesso em: 05 jun. 2020.

MELO, J. F. de. **30 anos de EJA na UFMG**: sujeitos e suas perspectivas. Pensar a Educação. Belo Horizonte. 2016. Disponível em: <https://pensaraeducacao.com.br/pensaraeducacaoempauta/30-anos-de-eja-na-ufmgsujeitos-e-suas-perspectivas-exclusivo/>. Acesso em: 03 mar. 2018.

PAIVA, V. P. **Educação Popular e Educação de Adultos**. São Paulo: Loyola, 1973.

PALUDO C. Educação Popular. In: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica, 3ª ed., 2016.

PONTES, E. M. F.; CLARK, G. N. A má-fé institucional a educação de jovens e adultos no Brasil. **Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos**, v. 4, n. 7, p. 53-78, 2016.

RIBEIRO, A. C.; VIANA, S. C.; RODRIGUES, A. S. Educação de adultos (EJA): capital cultural e percepções sobre a escola na Amazônia amapaense. **Teias**, v. 18, n. 51, p. 189-209, 2017.

SISTEMA DE INFORMAÇÃO DA EXTENSÃO – SIEX. **Programa de educação básica de jovens e adultos da UFMG**. Belo Horizonte: PROEX, 2018.

SOARES, L. J. G. **30 anos de EJA na UFMG** – Extensão, Formação e Pesquisa. Revista Teias, v. 17, Edição Especial - Práticas nas IES de formação de professores para a EJA, 2016.

VIGANO, S. M. M.; LAFFIN, M. H. L. F. A educação de jovens e adultos como um espaço de empoderamento das mulheres. **Revista EJA em Debate**, v. 5, n. 7, p. 1-19, 2016.

A ELABORAÇÃO DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA A CONSOLIDAÇÃO DA GESTÃO DEMOCRÁTICA DA ESCOLA PÚBLICA

Rodrigo Pinto de Andrade⁶⁷

Francielle Aparecida Garuti de Andrade⁶⁸

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa tem como objetivo analisar a construção do Projeto Político-Pedagógico no (PPP) lócus escolar e as suas contribuições para a consolidação da gestão democrática da escola. Por isso, não é possível falar em escola cidadã, autônoma e participativa sem considerar seu Projeto Político Pedagógico - da sua elaboração à revisão necessária. Trata-se, portanto, de um importante documento que contribui para a consolidação da autonomia da escola, pois sua elaboração é compromisso da escola e deve explicitar as finalidades daquela instituição escolar, bem como, seu papel social.

O PPP deve apontar a direção, os meios operacionais e ações que todos os atores envolvidos no processo educativos devem seguir. Sua contribuição para efetivação da Gestão Democrática se dá, na medida em que os diversos seguimentos que compõem a comunidade escolar, a saber: alunos, professores, pais, gestores, funcionários e representantes da comunidade local, tenham suas ideias e propostas atendidas e debatidas na elaboração do documento. Neste sentido, o PPP deve nascer da própria realidade da escola construído continuamente, pois, ao mesmo tempo que é um como produto, também é um processo.

O Projeto Político-Pedagógico (PPP) é um documento importante para o funcionamento da escola, pois é através dele que se cria a identidade de uma instituição. A construção do projeto político-pe-

⁶⁷ Doutor em Educação (UEM). Professor (UNESPAR).

⁶⁸ Doutora em Educação (UEM). Professora (UNESPAR).

dagógico é um dever dos diversos segmentos que compõem a escola, a saber: alunos, pais, professores, gestores, funcionários e representantes da comunidade local.

A elaboração democrática do documento pressupõe o envolvimento efetivo da comunidade nas decisões da escola, propõe a partilha de poder no interior dos estabelecimentos de ensino. Ela se constitui como um processo político por meio do qual as pessoas na escola discutem, planejam e decidem o conjunto das ações voltadas para o desenvolvimento da própria escola e do processo educativo que vise a formação humana com iguais direitos. Este processo, amparado no diálogo, tem como alicerce a participação ativa de todas as esferas da comunidade escolar, que atua com liberdade, pois a autonomia da escola é efetivamente construída, na medida em que resulta da ação dos sujeitos locais e não da imposição de leis e, com compromisso relativo ao respeito às normas coletivamente construídas para os processos de tomada de decisões na formulação de seu projeto político pedagógico.

A autonomia da escola na construção do seu projeto político-pedagógico é subsidiada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei 9.394/96 que, fornece diretrizes para uma gestão democrática que amplia o papel da escola diante da sociedade e a coloca como centro de atenção das políticas educacionais mais gerais implicando, assim, o fortalecimento de sua autonomia. A partir disso, entende-se que a autonomia da escola na formulação de seu projeto pedagógico deve ocorrer de modo natural a partir de uma gerência dialogada e democrática e não simplesmente para cumprir leis. Essa autonomia, garantida e postulada na LDB, deve antes de qualquer coisa, proporcionar melhoria na qualidade do ensino e progresso na aprendizagem do aluno.

Trata-se de um trabalho de caráter bibliográfico cuja abordagem é qualitativa, o estudo visa analisar a construção do Projeto Político-Pedagógico escolar e as suas contribuições para a consolidação da Gestão Democrática, que se evidencia na elaboração democrática e dialogada deste documento.

PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO ENQUANTO CONSTRUÇÃO COLETIVA

De acordo com Veiga (1995), o projeto político pedagógico não é apenas um agrupamento de planos de ensino e atividades, seu objetivo não é ser construído e arquivado, o PPP precisa ser vivenciado todos os dias, por todos que são envolvidos no processo educativo de uma instituição de ensino. Na percepção de Veiga, o PPP pode ser definido como:

Um instrumento de trabalho que mostra o que vai ser feito, quando, de que maneira, por quem para chegar a que resultados. Além disso, explicita uma filosofia e harmoniza as diretrizes da educação nacional com a realidade da escola, traduzindo sua autonomia e definindo seu compromisso com a clientela. É a valorização da identidade da escola e um chamamento à responsabilidade dos agentes com as racionalidades interna e externa. Esta ideia implica a necessidade de uma relação contratual, isto é, o projeto deve ser aceito por todos os envolvidos, daí a importância de que seja elaborado participativa e democraticamente (VEIGA, 1995 p. 110).

Nas escolas, o PPP deve ser um meio de mobilização em torno de um objetivo em comum, onde os educadores possam se manifestar com suas experiências e habilidades para que sejam refletidas, no enriquecimento da elaboração deste documento, construindo uma escola democrática, onde pais, alunos e comunidade escolar possam ser participativos. Ana Rosa Peixoto Brito ressalta que:

O Artigo 12 da Lei 9394/96 define a incumbência dos estabelecimentos de ensino, dentre elas elaborar e executar sua proposta pedagógica. O artigo 14 trata da gestão democrática do ensino público na educação básica, incluindo a participação de profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola e das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes (BRITO, 1997, p. 112).

O projeto político pedagógico não deve ser visto como um documento exigido pela lei, mas sim para melhorar a escola através de suas práticas norteadoras em todo seu processo educacional, pois seu obje-

tivo é identificar e solucionar problemas que possam interferir no processo de ensino-aprendizagem. Nesta perspectiva, Vasconcellos (2006) argumenta que:

Antes de se iniciar a elaboração do Projeto Político-Pedagógico, é preciso uma etapa de sensibilização, de motivação, de mobilização para com a proposta de trabalho, a fim de que esta tarefa seja assumida, tenha significado para a comunidade, se os sujeitos não perceberem o sentido, se não acreditarem, de nada adiantará os passos seguintes (VASCONCELLOS, 2006, p. 175).

A elaboração do PPP deve ter a efetiva participação de todos os atores escolares, que de forma igualitária e coletiva, participam da elaboração do conteúdo do documento. Tem-se que, o político aliado ao pedagógico, deve ser entendido como um processo contínuo de reflexão e discussão dos problemas da escola, tentando, assim, encontrar caminhos que sejam propícios para a sua concretização, e propiciando a todos os membros da comunidade escolar a possibilidade de exercerem seus direitos e deveres sociais.

O PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO COMO DOCUMENTO DE CONSTRUÇÃO COLETIVA

Tendo em vista que a elaboração do Projeto Político-Pedagógico deve ser uma atividade coletiva que contemple a participação de toda comunidade escolar, a saber: professores, pais, alunos e funcionários, explicita-se que o papel do gestor deve ser pautado por premissas democráticas; premissas estas na qual o professor tem um importante papel.

Visto que, na construção de uma escola democrática, que contemple a participação de todos os atores escolares, há que considerar a opinião de todos os envolvidos com o processo ensino-aprendizagem, sendo o professor agente mediador, pois atua no dia-a-dia do contexto da sala de aula.

Neste processo de construção coletiva, deve ser considerado também, que o envolvimento de toda Comunidade Escolar, garanta o compromisso em executar as ações planejadas (MARQUES, 2003). Vilas Boas afirma que “a construção do PPP é um processo dinâmico e

permanente, pois continuamente novos atores se incorporam ao grupo, trazendo novas experiências, capacidades e necessidades, assim como novos interesses e talentos, exigindo que novas frentes de trabalho se abram” (VILLAS BOAS, 2005, p. 182).

De acordo com Zilah dos Passos Alencastro Veiga, o projeto político-pedagógico deve ser construído pela própria comunidade escolar, pois, é ele quem define os critérios para a organização curricular e a seleção de conteúdos, embora o Estado legitimamente constituído assume o papel de formulador de políticas integrativas, principalmente com intuito de preservar a unidade nacional respaldado na legislação que estabelece as prescrições mais amplas, em termos dos fundamentos/princípios e orientações (VEIGA, 2005).

Deste modo, evidencia-se que não é possível falar em uma escola cidadã, democrática, autônoma e participativa sem considerar seu projeto Político-Pedagógico, desde a sua elaboração à revisão que for necessária, construído por várias mãos, isto é, pelas mãos da comunidade escolar. Como destaca Veiga, “[...] o projeto político pedagógico deve ser coletivo, mas favorecendo a interação e a delegação de responsabilidade; autônomo, mas não independente” (VEIGA, 2001, p. 124).

Nesse sentido, o projeto político pedagógico deve ser produzido na coletividade de modo autônomo, mas, não independente e deve favorecer a interação e a delegação de responsabilidade. Veiga afirma que o “projeto pedagógico exige profunda reflexão sobre as finalidades da escola, assim como a explicação de seu papel social e a clara definição de caminhos, formas operacionais e ações a serem empregadas por todos os envolvidos com o processo educativo” (VEIGA, 2005, p. 09). Segundo a autora, no que tange a execução, um Projeto é de qualidade quando:

a- Nasce da própria realidade, tendo como suporte a explicitação das causas dos problemas e das situações nas quais tais problemas aparecem;

b- é exequível e prevê as condições necessárias ao desenvolvimento e à avaliação;

c- implica a ação articulada de todos os envolvidos com a realidade da escola; c- é construído continuamente, pois, como produto, é também processo, incorporando ambos numa interação possível.

O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO E A GESTÃO DEMOCRÁTICA DA ESCOLA

Gestão é uma palavra de origem latina, que significa “ação ou efeito de gerir; gerência; administração”, atualmente o termo tem assumido um significado mais amplo e se associa com conceito de democracia (CURY, 2008). Democracia, por sua vez, é um termo que tem sido amplamente utilizado nas últimas décadas. A palavra democracia é derivada do termo grego *demwkratia*, significa: Governo do Povo. Deste modo, é correto afirmar que falar em gestão democrática é falar em governo participativo. Um modelo de governo do povo e para o povo.

No campo da educação, a gestão democrática é caracterizada pelo envolvimento dos vários segmentos da comunidade na administração na administração escolar. Cêzar de Alencar Arnaut de Toledo e Vanessa Ruckstadter afirmam que:

[...] a gestão democrática se apresenta como exercício pleno da cidadania e da presença da efetiva do Estado Republicano, democrático e de direito, por meio de políticas públicas que garantam educação efetivamente a todos e que objetivem a formação humana em seu sentido pleno (ARNAUT DE TOLEDO; RUCKSTADTER, 2011, p. 13).

A década de 1980, nos aspectos político e econômico, foi considerada como a “década perdida”, contudo, no que se refere aos movimentos sociais, esse foi um período intensamente marcado pelas lutas em prol da democratização do país. Segundo Minto, “merece destaque a gestão democrática da educação, tanto seu conjunto, enquanto política educacional, como também na gestão de unidades de ensino de diversos níveis (MINTO, 2006, p. 147). Essas lutas foram importantes quando da elaboração da Carta Constitucional, promulgada em 1988. Arnaut de Toledo e Ruckstadter entendem que “a presença do princípio da gestão democrática na Constituição de 1988 resul-

tou do momento de redemocratização e das reivindicações dos movimentos sociais” (ARNAUT DE TOLEDO; RUCKSTADTER, 2011, p. 25).

Foi nesse contexto apareceu à substituição da palavra administração pela palavra gestão no que se refere à escola. A Constituição apresentou a gestão escolar como democrática, indicando claramente a superação de um modelo de gestão pautada no autoritarismo que governou o Brasil por mais de vinte anos, a Ditadura Militar. A gestão democrática da escola pública significava o fim de um modelo autoritário de administração. Em seu artigo 206, a Constituição 1988 prevê que: “o ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: [...] inciso IV – gestão democrática do ensino público, na forma da lei” (BRASIL, 1988). A partir desse princípio foi elaborada e aprovada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, lei 9.394/96.

O conceito de gestão democrática expresso em nossa Carta Constitucional de 1988 serviu de base para a formulação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional número 9.394 de 1996, que estabelece em seu artigo 3º, que um dos princípios que devem reger o ensino público é a gestão democrática.

Art. 3º O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

[...]

Inciso VIII – gestão democrática do ensino público na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino;

[...]

Art. 14. Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:

I – participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;

II – participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes.

[...] (BRASIL, 1996).

Tendo em vista que uma gestão de caráter democrático implica numa administração descentralizada e de efetiva participação do povo, é correto afirmar que gestão democrática na escola pública só é possível mediante a interação entre a escola e a comunidade onde a instituição está localizada, ou seja, é por meio da participação dos vários segmentos da sociedade na administração escolar, que a gestão democrática se efetiva. Nesta perspectiva, é necessário que haja envolvimento dos pais dos alunos e das várias classes sociais na administração e na tomada de decisões concernentes à escola. Segundo Roseméri Duarte de Oliveira Cattaneo, gestão escolar tem de propiciar a participação de todos os segmentos que fazem parte do ambiente escolar, tanto dentro da escola, como de sua comunidade local (CATTANEO, 2010).

No entanto, é perceptível a existência de inúmeras barreiras que dificultam a participação coletiva na gestão da escola pública. A experiência docente em instituições escolares públicas atesta que os membros das camadas mais pobres da população não participam da vida da escola. Sob a alegação de falta de tempo, da falta de experiência e de não conhecer os assuntos que são tratados nas reuniões, muitos se dizem incapazes de tomar decisões sobre o futuro escolar de seus filhos. Assim, a maioria dos pais de alunos que estudam em escolas localizadas em áreas de periferias, não participa da gestão escolar e, quando decidem participar, participação se resume apenas na execução de tarefas e nunca na tomada de decisões. Segundo Paro, a participação na execução não deve ter um fim em si mesma, ela deve ser o meio para a verdadeira participação, a partilha de poder na tomada de decisões (PARO, 1995).

Sem a efetiva participação da comunidade na gestão, a escola acaba atendendo apenas aos interesses do Estado, que por sua vez, se ocupa em atender aos interesses dos grupos minoritários, detentores do poder econômico e político na sociedade. Na percepção de Paro, diante de um quadro desses, algumas medidas institucionais devem ser tomadas, ele afirma:

[...] uma medida que acredito deva ser tomada pelo Congresso é a instituição de dispositivo constitucional que facilite a participação dos pais na vida da escola,

por meio da progressiva isenção de horas de trabalho nas empresas. Tal dispositivo poderia se imaginado, a princípio, na forma de liberação do trabalhador com filho em idade escolar de um determinado número de horas de trabalho, sem prejuízos financeiros (PARO, 2008, p. 14).

Esta proposta propiciaria a participação das camadas mais pobres na gestão escolar. Deste modo, as camadas mais pobres teriam mais possibilidades para lutarem pelos seus interesses junto ao Estado e, por meio da participação da população, a gestão democrática da escola não restringiria apenas a participação de um grupo de funcionários do Estado, que, via de regra, atende seus próprios interesses. Novamente Paro assevera que,

Se queremos uma escola transformadora, precisamos transformar a escola que temos aí. E a transformação dessa escola passa necessariamente por sua apropriação por parte das camadas trabalhadoras. É nesse sentido que precisa ser transformados o sistema de autoridade e a distribuição do próprio trabalho no interior da escola (PARO, 2008, p. 10)

Há que se destacar, contudo, que a escola é o espaço ideal para que haja rompimentos sócio-políticos e ideológicos, para que o conceito de democracia se consolide. Na medida em que condições concretas de participação das classes trabalhadoras forem criadas, e essas camadas participarem efetivamente na tomada de decisões concernentes à educação de seus filhos, o poder de decisão no interior da escola será dividido e os pressupostos da gestão democrática da escola pública se tornarão efetivo.

CONCLUSÃO

Para que o PPP, seja realmente eficaz, é preciso que o seu conteúdo se efetive nas práticas diárias da escola para que suas metas sejam atingidas funcionem da melhor maneira possível. Consequentemente, não basta que as Leis educacionais destinem aos estabelecimentos de ensino a tarefa de elaborar seu projeto pedagógico; faz-se necessário que a escola, por meio de uma autonomia construída, solidária e dialogada

queira cumprir devidamente o seu papel, para que o processo educativo seja efetivamente significativo e, que possa contribuir para o exercício da cidadania, de toda comunidade escolar e principalmente, que possa contribuir para o desenvolvimento integral dos alunos, os maiores beneficiados nesta busca pela identidade da escola, para que se possa ter uma educação plena e de qualidade.

Outra questão que merece destaque é que a elaboração do projeto político pedagógico, deve acontecer de forma coletiva e democrática, fator que evidencia a autonomia da escola e revela a responsabilidade da instituição educativa em envolver cada ator escolar e permitir que todos possam contribuir para a melhoria da escola. A construção dialogada do PPP, gera um espaço escolar transformador, onde todos podem interagir democraticamente, dialogando, questionando e compartilhando suas ideias, tendo assim um ideal de escola com poder de, conjuntamente com a comunidade escolar, criar, e autoavaliar suas práticas.

REFERÊNCIAS

ARNAUT DE TOLEDO, César de Alencar; RUCKSTADTER, Vanessa Campos Mariano. Apontamentos sobre o princípio da gestão democrática na educação brasileira. In: LARA, Angela Mara de Barros (Org.). **Gestão Educacional**. Maringá: EDUEM, 2011. p. 15-29.

BRASIL. **Constituição Federal**. [1988]. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm>. Acesso em: 10 set. 2014.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação da Nacional**. [1996] Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 17 set. 2014.

BRITO, Ana Rosa Peixoto. **LBD da “Conciliação” possível à lei “Proclamada”**. Belém: Graphitte, 1997.

CATTANEO, Roseméri Duarte de Oliveira. **A Participação das Instâncias Colegiadas na Gestão Escolar**: considerações a respeito da atuação da APMF e do Conselho Escolar. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1986-6.pdf>. Acesso em: 23 dez. 2013.

MARQUES, Luciana Rosa. O Projeto Político-Pedagógico e a Construção da Autonomia e da Democracia na Escola nas representações Sociais dos Conselheiros. **Educação e Sociedade**, Campinas, Vol. 24, n.83, p. 577-597, agosto 2003.

MINTO, L.W. Administração escolar no contexto da Nova República. In. **Histedbr on-line**. Campinas. N. Especial. Ago. 2006, p. 140-165. Disponível em: <www.histedbr.fae.unicamp.br/art10_22e.pdf> Acesso em: 05 dez. 2013.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão Democrática da escola pública**. 3.ed. São Paulo: Ática, 2008.

PARO, Vitor Henrique. **Por dentro da escola pública**. São Paulo, Xamã: 1995.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Planejamento: Projeto de Ensino aprendizagem e Projeto Político – Pedagógico**. São Paulo: Libertad, 2006.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Projeto Político-Pedagógico da Escola**. São Paulo: Papiros, 1995.

VEIGA, Zilah de Passos Alencastro. As instâncias colegiadas na escola. In: VEIGA, Ilma de Passos Alencastro; REZENDE, Lucia Maria Gonçalves de. **Escola: espaço do projeto político-pedagógico**. Campinas: Papiros, 1998. p.113-126.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Escola: Espaço Projeto Político Pedagógico**. Campinas, SP: Papiros, 2001.

VEIGA, Ilma A. Passos. **Projeto Político-Pedagógico da Escola Uma Construção Possível**. Campinas, SP: Papiros, 2005.

A EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA NO BRASIL: UM BREVE RECORTE HISTÓRICO

Claubério Nascimento da Silva⁶⁹
José Reginaldo Gomes de Santana⁷⁰

INTRODUÇÃO

Num momento em que o mundo vivencia uma das piores epidemias do século XXI por causa da Covid-19 e suas variantes, o Brasil, além dos problemas sanitários, enfrenta também uma grave crise econômica, social e institucional. Com traços do autoritarismo e sob influência de uma onda conservadora que tem se espalhado pelo mundo nos últimos anos, o governo atual tem desferido constantes ataques à ciência, à imprensa e à educação pública. Consequentemente, a universidade tem sofrido os impactos desse “projeto” de descrédito do conhecimento produzido institucionalmente ao longo do tempo por essa instituição.

A universidade pública no Brasil sempre foi um espaço de lutas e resistências, mesmo nos momentos mais difíceis do país. Ela tem desenvolvido, ao longo de sua existência, sua missão institucional através da indissociabilidade entre Ensino, Pesquisa e Extensão. Essas funções não são exercidas de forma isolada ou dissociada uma da outra, elas são indissociáveis e, essa aparente distinção, conforme aponta Severino (2002, p. 122) “é apenas uma estratégia operacional, não sendo aceitável conceber os processos de transmissão da ciência e da socialização de seus produtos, desvinculados de seu processo de geração”.

Pensar cada vez mais sobre o valor da universidade pública, e pontualmente nesse estudo, ver o percurso da Extensão Universitária no Brasil, é trazer à memória das gerações mais recentes uma reflexão

⁶⁹ Mestrando em Educação Profissional e Tecnológica (IFPE).
CV: <http://lattes.cnpq.br/2478839037050631>

⁷⁰ Doutor em Ciências da Linguagem (UNICAP).
CV: <http://lattes.cnpq.br/8304801572473693>

sobre o quanto já lutamos, o quanto já conquistamos e o quanto ainda devemos lutar para que, a universidade, de modo geral, e a Extensão Universitária, de maneira mais particular, continue exercendo seu papel social e contribua na construção de uma sociedade livre, justa e solidária.

A Extensão Universitária, de acordo com Severino (2007, p. 24), é um processo pelo qual o ensino e a pesquisa se articulam e, desse envolvimento, a relação entre a universidade e a sociedade é enriquecida, no sentido de poder contribuir para a sua transformação. Dito isso, e reconhecendo a importância que o Ensino, a Pesquisa e a Extensão tem no processo de construção do conhecimento, compreendemos que trazer à tona, nesse momento, os caminhos trilhados pela Extensão Universitária no Brasil é colaborar para fortalecer a ponte que estabeleceu o diálogo entre universidade e sociedade, haja vista que é através da Extensão, mas não somente por ela, que os saberes produzidos por aquela instituição são estendidos a sociedade sob diversas formas.

Nesse contexto, o presente capítulo traz um recorte histórico da Extensão Universitária no Brasil, desde a sua implantação legal em 1931 até o processo de curricularização em 2018. O objetivo é demonstrar o seu percurso histórico, a fim de assinalar pontos relevantes em sua trajetória que possam contribuir para uma reflexão crítica sobre as lutas e conquistas da Extensão Universitária no país. Esse recorte é parte integrante de uma dissertação de mestrado em andamento intitulada “Um olhar discursivo sobre as atividades extensionistas e a formação omnilateral de alunos do IFPE – campus Palmares”. Para a realização desta pesquisa utilizamos uma abordagem de caráter qualitativo e a revisão bibliográfica de alguns dispositivos teóricos, pois de acordo com Gil (2008, p. 50) a pesquisa bibliográfica possibilita ao pesquisador cobrir “uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente”. Preliminarmente, realizamos uma pesquisa sobre a temática e fizemos a seleção dos dispositivos teóricos. Em seguida, buscamos compreender os eventos relevantes em cada período previamente estipulado, a fim de verificar momentos que marcaram significativamente a Extensão Universitária no país. O período explorado compreende a oficialização da Extensão Universitária no Brasil até o início dos anos 1960; a Extensão

Universitária durante a ditadura civil-militar; o período posterior à redemocratização e criação da Rede Federal de Educação, em 2008 e finaliza com a curricularização da Extensão em 2018.

PERCURSO HISTÓRICO DA EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA NO BRASIL

Historicamente, as universidades foram criadas com o objetivo de formar as elites dominantes. Contudo, foram as circunstâncias impostas pelo contexto histórico-social que provocaram fortes mudanças e ajustes em seu papel. Foi a partir desses “ajustes” da universidade que a Extensão Universitária abriu as portas para que as classes menos favorecidas pudessem desfrutar de uma parcela do saber institucionalmente produzido pela universidade (SANTOS JÚNIOR, 2013).

De acordo com Lima (2009), Vieira (2014) e Rothen (2008) o surgimento legal da Extensão Universitária no Brasil ocorreu juntamente com a criação do Ensino Superior no país, por meio do Decreto-Lei nº 19.851/31 que instituiu o Estatuto das Universidades Brasileiras. Influenciada por concepções de modelos europeus e norte-americanos de universidades do século XIX, a Extensão Universitária se configurou, na época, como uma forma de estender o conhecimento para a sociedade através de conferências, aulas públicas e cursos abertos à comunidade. Vale destacar que essa configuração de universidade é resultante de mudanças político-sociais que buscavam atender às novas exigências do mundo moderno.

Nas décadas posteriores à criação das universidades, ocorreram inúmeras mobilizações e debates sobre temas relacionados tanto à Educação no cenário nacional e à institucionalização da Extensão Universitária quanto a problemas de caráter político-ideológico do país. Foi durante esse período que movimentos realizados pelos estudantes serviram de base para o surgimento e formação de lideranças no País que demonstravam um comprometimento social e buscavam ações que permitissem a reflexão sobre a prática profissional dos universitários. Infelizmente, todo o empenho realizado pelo movimento estudantil não

resultou em grandes contribuições para a institucionalização da Extensão Universitária (FÓRUM DE PRÓ-REITORES DE EXTENSÃO DAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS BRASILEIRAS, 2006).

Foi nesse cenário de constantes debates e lutas em prol de um projeto de educação nacional e universidade pública e gratuita para todos (as) que a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (Lei n.º 4.024/1961) foi aprovada em 1961. O contexto histórico naquele momento era marcado por disputas entre dois projetos políticos para o país, um que atendia aos interesses da burguesia nacional e outro ligado aos interesses do capital internacional. Contudo, apesar dos 15 anos percorridos até a sua aprovação, os anseios da sociedade civil foram frustrados, haja vista que a política educacional que se esperava inicialmente, não foi atendida e a Extensão Universitária foi tratada de forma superficial (LIMA, 2009).

Vale destacar que houve a presença marcante do movimento estudantil articulando o diálogo sobre a aproximação da universidade com a sociedade e inserindo também a Extensão Universitária como uma base que orientou as Universidades Populares em vários países latino-americanos. Foi nesse período, final da década de 1950, que a Extensão se tornou uma temática recorrente entre os estudantes devido à proporção que as discussões em torno da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação ganharam no país. Durante o período da ditadura civil-militar o Estado se valeu da Extensão Universitária para colocar em prática um projeto de progresso nacional que colocava a universidade numa perspectiva utilitarista, uma ferramenta de desenvolvimento nacional descolada de seu projeto acadêmico. A universidade “deixou” seu papel criativo e problematizador no âmbito das questões político-sociais do país para atender um plano desenvolvimentista e tecnicista. A Extensão ganhou um destaque nacional devido a forma como o Estado se utilizava de seu potencial para atender interesses políticos escusos. Movimentos de contraposição surgiram no interior das universidades para defender seu papel/função e se opor ao sistema que se estabelecia, no entanto, foram reprimidos, assim como outros setores da sociedade civil que não concordavam com as concepções do sistema estabelecido (FÓRUM

DE PRÓ-REITORES DE EXTENSÃO DAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS BRASILEIRAS, 2006; VIEIRA, 2014).

Ainda de acordo com Vieira (2014), a Extensão Universitária entrou no período do Regime Militar de 1964, nos mesmos moldes que vinha se apresentando anteriormente, ou seja, uma concepção de difusão de conhecimento e técnica, produzidos pela universidade. A maior visibilidade e projeção que a Extensão adquiriu nesse período foi fruto de sua inserção na política nacional do governo que lhe atribui novas concepções e práticas, descoladas do projeto acadêmico da universidade. Apesar de esta dissociada de sua missão/função, a universidade, através da Extensão proporcionou inúmeras experiências exitosas no país.

Apesar de movimentos contrários advindos de vários setores da sociedade civil que se opunham ao estabelecimento e concepção do regime ditatorial, houve um significativo crescimento econômico no país e pairava um clima de otimismo no imaginário e no cotidiano da maioria dos (as) brasileiros (as). Essa imagem de prosperidade era fomentada pelo próprio governo que promovia a ideia de país do futuro, desenvolvido e seguro. Havia também a percepção de uma precarização da universidade brasileira e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, aprovada em 1961, não contemplou pautas relevantes da sociedade. Diante disso, ganhou consistência no debate nacional, a importância do papel da universidade, levando a aprovação de uma Reforma Universitária (Lei n.º 5.540/1968) que conferiu às Instituições de Ensino Superior a possibilidade de desenvolver a Extensão Universitária numa perspectiva positiva de proximidade entre universidade e sociedade (VIEIRA, 2014; FÓRUM DE PRÓ-REITORES DE EXTENSÃO DAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS BRASILEIRAS, 2006).

De acordo com Leonidio (2017), Lima (2008) e Vieira (2014) com a promulgação da lei Básica da Reforma Universitária em 1968 e outros marcos legais existentes, a institucionalização e temas de caráter conceitual e operacional da Extensão passam a ser a temática presente em diversos eventos durante toda década de 1970. A reforma universitária submeteu todas as instituições de Ensino Superior a desenvolver

a Extensão, porém, nessa perspectiva, a missão social da universidade se materializava a partir do momento que atendesse aos interesses do Estado e isso frustrou os anseios do movimento estudantil. Havia três décadas que os estudantes defendiam uma reforma que atendesse aos interesses dos estudantes. A União Nacional dos Estudantes havia realizado diversos seminários que tratavam sobre reformas de base e questões políticas mais gerais.

No período da redemocratização cresceram ainda mais as discussões sobre a educação nacional e as novas funções sociais e políticas das universidades. Nasce então, em 1987 o Fórum Nacional de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras (FORPROEX), fortalecendo a política nacional de Extensão. A Constituição Federal é promulgada em 1988 e recepciona a Extensão Universitária de forma inovadora. O princípio da indissociabilidade entre Ensino, Pesquisa e Extensão e a previsão de apoio financeiro por parte do Poder Público, previstos na Carta Magna de 1988, foram extremamente importantes para a Extensão. Anos depois, com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/96, ela é colocada como uma das finalidades da universidade (BRASIL, 1988; BRASIL, 1996; FÓRUM DE PRÓ-REITORES DE EXTENSÃO DAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS BRASILEIRAS, 2012; NOGUEIRA 2013; GONÇALVES, 2015).

Várias definições acordadas no Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras foram recepcionadas pela Constituição Federal e os diversos instrumentos legais advindos após a sua promulgação conferiram à Extensão Universitária maior aspecto institucional. Essa nova perspectiva contribuiu para que houvesse um rompimento com a velha concepção que tratava a Extensão apenas como uma mera forma de disseminar conhecimentos acadêmicos por meio de cursos, conferências ou alguma outra forma de assistencialismo às classes menos favorecidas.

A partir dos anos 2000, de acordo com Ramos (2014), políticas voltadas para a expansão da Educação Profissional se intensificaram,

culminando na criação da Rede Federal de Educação em 2008 (Lei Nº 11.892/2008). Nasceram os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, resultado da união de vários Centros Federais de Educação Tecnológica, Escolas Técnicas e Agrotécnicas Federais do país. Presentes em várias regiões do território nacional, inclusive fora dos grandes centros urbanos e com previsão de implantação de mais unidades. Esses Institutos Federais de Educação passam a contemplar a Educação Superior, Básica e Profissional, atuando no Ensino, na Pesquisa e na Extensão (BRASIL, 2008).

A Extensão Universitária está presente nessas instituições e é denominada por elas apenas como Extensão. A lei que criou essas instituições federais definiu entre suas finalidades e características o desenvolvimento de programas de extensão e estabeleceu entre os seus objetivos o fomento de atividades de extensão em consonância com os princípios e propósitos da educação profissional e tecnológica, articulando o mundo do trabalho e os segmentos sociais e destacando a produção, o desenvolvimento e a difusão de conhecimentos científicos e tecnológicos. Dessa forma, a Extensão passou a contar com a contribuição advinda dos institutos federais de educação, haja vista a possibilidade de ampliar o alcance de suas ações (BRASIL, 2008).

No contexto atual, as conquistas mais recentes da Extensão Universitária estão relacionadas a sua curricularização. Baseado no princípio da indissociabilidade entre Ensino, Pesquisa e Extensão e reconhecendo que a Extensão é a dimensão que, articulada com o ensino e a pesquisa, envolve a sociedade numa relação de troca de conhecimentos, o Plano Nacional de Educação (PNE, 2001-2010), previu o estabelecimento do Programa de Desenvolvimento da Extensão Universitária em todas as Instituições Federais de Ensino Superior com o objetivo de destinar um percentual de créditos na graduação para atuação dos estudantes em atividades extensionistas. No PNE (2014-2024) foi assegurado também um percentual de créditos curriculares exigidos para a graduação em programas e projetos de Extensão Universitária voltados, principalmente, para áreas de grande relevância social (BRASIL, 2001; BRASIL, 2014; NOGUEIRA, 2001).

Sendo assim, a curricularização da extensão ou o estabelecimento de créditos para a extensão, está prevista no PNE (2014-2024) para os cursos de graduação de todas as Instituições Federais de Ensino Superior no país. Essa nova perspectiva que surge para a Extensão Universitária, fruto de constantes reflexões e diálogos, é um grande desafio para as universidades, haja vista que essa concepção de Extensão demanda uma nova leitura dos currículos dos cursos de graduação para que a articulação entre ensino, pesquisa e extensão possa se efetivar a partir de processos educativos que envolvam a relação entre a sociedade e universidade (PEREIRA; VITORINI, 2019).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Vimos que no Brasil, a trajetória da universidade, assim como da Extensão Universitária, é relativamente recente. Foi sob influência dos modelos norte-americanos e europeus que nasceu a universidade e a Extensão Universitária no país, reproduzindo paradigmas que buscavam atender às novas demandas do sistema econômico que se estabelecia. Como fruto de mudanças que ocorriam no mundo moderno, a Extensão Universitária foi um caminho utilizado para responder às novas demandas que surgiram.

Durante décadas, temas relacionados a universidade e a Extensão universitária foram motivos de debates e discussões. Mesmo durante o período da ditadura civil-militar houve mobilizações de diversos setores da sociedade civil em busca melhorias na educação em geral e nas universidades, em particular. Apesar de importantes leis que foram aprovadas durante o regime ditatorial, os anseios da sociedade civil não foram atendidos como se desejava, mas a luta por uma educação que pudesse garantir uma sociedade mais livre e igualitária para todos continuava.

Entendemos que após a redemocratização e com significativos avanços oriundos do FORPROEX, Constituição Federal, LDB e outros dispositivos legais as universidades, juntamente com a Extensão Universitária se fortaleceu e novos caminhos começaram a ser trilhados. Com a criação dos Institutos Federais de Educação em 2008, surge um

importante agente de transformação das realidades locais e regionais, haja vista sua distribuição territorial e capilaridade de atuação no Ensino Superior, Básico e Profissional, atuando no ensino, pesquisa e extensão. A Extensão universitária ganha uma força propulsora ao se articular com os Instituto Federais de Educação.

A curricularização da Extensão é a mais recente conquista e o mais novo desafio que surge para que a universidade possa cumprir sua missão. As muitas discussões e reflexões em torno da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão fomentaram, ao longo do tempo, novas concepções que possibilitam avanços para que a Extensão possa contribuir na formação e desenvolvimento de uma sociedade mais justa.

Embora o caminho percorrido pela Extensão Universitária no país tenha se alternado entre avanços e retrocessos ao longo de sua existência, percebemos o seu fortalecimento e sua contribuição para a construção de uma universidade pública, gratuita e capaz de transformar a sociedade através de sua relação com ela.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição Federal de 1988**. Promulgada em 5 de outubro de 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 19 jan. 2022.

BRASIL. **Lei Nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008**. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11892.htm. Acesso em: 19 mar. 2020.

BRASIL. **Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 09 jan. 2022.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação**. Lei nº 10172/01. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/10172.htm. Acesso em: 09 jan. 2022.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação**. Lei nº 13.005/14. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/13005.htm. Acesso em: 09 jan. 2022.

FÓRUM DE PRÓ-REITORES DE EXTENSÃO DAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS BRASILEIRAS - FORPROEX. **Indissociabilidade Ensino-pesquisa-extensão**

e a flexibilização curricular: uma visão da extensão. Porto Alegre: UFRGS, Brasília: MEC/SESu, 2006.

FÓRUM DE PRÓ-REITORES DE EXTENSÃO DAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS BRASILEIRAS - FORPROEX. **Política Nacional de Extensão Universitária.** Manaus, maio de 2012. Disponível em: <https://www.ufmg.br/proex/renex/images/documentos/2012-07-13-Politica-Nacional-de-Extensao.pdf>. Acesso em: 23 mar. 20.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 6. edição. Editora Atlas: São Paulo, 2008.

GONÇALVES, Nadia Gaiofatto. Indissociabilidade entre Ensino, Pesquisa e Extensão: um princípio necessário. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 33, n. 3, p. 1229 - 1256, set./dez. 2015.

LEONIDIO, Luciano Flávio da Silva. **História do fórum de Pró-Reitores de Extensão das Instituições Públicas de Educação Superior brasileiras-FORPROEX (1987-2012).** Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Pernambuco, 2017.

LIMA, Bárbara Souza. **A Extensão Universitária no Curso de Educação Física da Universidade Federal do Maranhão.** Dissertação de Mestrado em Educação. São Luís. CCS/UFMA, 2009.

NOGUEIRA, M. das D. P. Extensão Universitária no Brasil: uma Revisão Conceitual. In: FARIA, D. S. (Org). **Construção Conceitual da Extensão na América Latina.** Brasília: UNB, 2001.

PEREIRA, Noemi Ferreira Felisberto; VITORINI, Rosilene Alves da Silva. Curricularização da extensão: desafio da educação superior. **Interfaces - Revista de Extensão da UFMG, Belo Horizonte**, v. 7, n. 1, p. 01-591 jan./jun. 2019.

ROTHEN, José Carlos. A Universidade Brasileira na Reforma Francisco Campos de 1931. **Revista Brasileira de História da Educação.** N. 17 maio/ago. 2008. Disponível em: <http://www.rbhe.sbhe.org.br/index.php/rbhe/article/view/100/110>. Acesso em: 23 fev. 2020.

SANTOS JÚNIOR, Alcides Leão. **A Extensão Universitária e os entre-laios dos Saberes.** Tese (Doutorado em Educação) Universidade Federal da Bahia. Salvador, 2013.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico.** 23. ed. rev e atual. Editora Cortez, São Paulo, 2007.

SEVERINO, Antônio Joaquim. Educação e universidade: conhecimento e construção da cidadania. **Interface - Comunic, Saúde, Educ**, v. 6, n. 10, p.117-24, fev. 2002.

VIEIRA, Carina Silva. **Extensão Universitária:** concepções presentes na formalização, em propostas e práticas desenvolvidas na Universidade Federal do Paraná (1968-1987). Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2014.

ENSAIO SOBRE A INSERÇÃO DA ORIENTAÇÃO PROFISSIONAL EM PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA E DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Ruth Martins Marçal⁷¹

Sthefany Almeida Silveira⁷²

Roberto Araújo da Silva⁷³

INTRODUÇÃO

No contexto do capitalismo contemporâneo as articulações entre trabalho e formação de sujeitos têm se intensificado. Tais processos se deram mediante a identificação da educação como recurso formativo para atividades laborais em geral.

Segundo Soares (1991), a escolha profissional estabelece um processo contínuo que vai desde a infância até a idade adulta. Desse modo, consideramos que a situações e práticas educativas envolvem saberes múltiplos relacionados às várias profissões e possibilitam a indivíduos o aperfeiçoamento da capacidade de realizar melhores escolhas profissionais. Essas decisões estão interligadas aos valores culturais, familiares e sentimentais de cada sujeito. Assim, o autoconhecimento e a descoberta profissional se fazem necessários, pois envolvem a formação subjetiva e histórica de cada um.

Dentro do ambiente escolar pode-se pensar e produzir diversos recursos para a construção de habilidades e condições para decisões profissionais; escolhas coerentes que conectam as expectativas e o perfil de sujeitos em formação, especialmente as crianças no espaço-tempo da educação infantil.

⁷¹ Graduanda em Pedagogia (FATEF). CV: <http://lattes.cnpq.br/6343641483417653>

⁷² Graduanda em Pedagogia (FATEF). CV: <http://lattes.cnpq.br/8494762399068399>

⁷³ Doutor em Educação (UNISANTOS). Professor (UNILUS e FATEF). CV: <http://lattes.cnpq.br/4101520993652162>

Nesse sentido levantamos o seguinte problema: quais as potencialidades da educação infantil para o futuro direcionamento profissional de indivíduos? Com tal questionamento, no presente capítulo discutimos ideias, conceitos e atividades para a inserção da orientação profissional em práticas pedagógicas da e na educação infantil, de forma a contribuir para o processo de formação profissional de sujeitos em sua mais tenra idade.

Tivemos como objetivo estudar a importância da orientação profissional dentro das diversas atividades e disciplinas da educação infantil. Desse modo empregamos como metodologia revisão bibliográfica narrativa, lastreada em artigos e na legislação pertinente à temática. Junto a Rother (2007), apontamos a revisão narrativa como aquela que oferece maior amplitude de redação ao pesquisador, isto é, permite a utilização de referenciais com mais liberdade e menor necessidade de sistematização de bibliografia.

Com abordagem qualitativa, o texto caracteriza-se sob forma de ensaio. Conforme Rodriguez (2012), o ensaio constitui-se em texto com nível de argumentação mais aprofundado. Assim buscamos investigar e argumentar sobre o tema em foco mediante filtro pedagógico, científico e hermenêutico.

A Pedagogia, quando compreendida como ciência da educação, explora elementos subjacentes do saber-fazer educativo, isto é, a racionalidade e a intencionalidade que estão imbuídas nesse processo. Segundo Franco (2016), a necessidade de tal perspectiva científica se dá porque práticas pedagógicas se configuram como ações de multidimensionalidade. Em outros termos, saberes envolvidos no agir pedagógico emanam da articulação entre subjetividades e o meio. Por conseguinte, a função e existência de práticas pedagógicas variam a depender de como esse processo acontece.

A investigação pedagógica perscruta esses movimentos, portanto os identifica, analisa e, quando possível, os transforma. Assim a Pedagogia pode ser identificada como práxis, pois articula teoria e prática, reflexão e ação, isto é:

A práxis pedagógica exerce-se sobre as práticas educativas criando condições de sua inteligibilidade. Dois movimentos marcam esta práxis: a reflexão e a crítica, sempre no sentido de compreender a natureza, os sentidos do fenômeno educativo, com fins de perceber qual teoria o sustenta na concretude atual; ao mesmo tempo em que se busca perceber as possibilidades de transformação/adequação/recriação deste fenômeno e desta prática que atua sobre o fenômeno educativo, buscando identificar as teorias aí implícitas (Como fazer? Como fazer melhor?) (FRANCO, 2017, p. 166).

Com o olhar pedagógico indicamos que o professor constrói um conhecimento (no caso, a Pedagogia), em dada realidade social e com finalidades de potencializar a aprendizagem de alunos. As compreensões que docentes têm em relação à Pedagogia e às suas práticas podem permear o saber-fazer educativo em geral.

Ao adotarmos a Pedagogia como fundamento de nossa análise, apontamos que práticas pedagógicas são muito mais amplas e profundas que meras ações em sala de aula. Uma prática pedagógica extrapola os limites do ensino reducionista. Portanto,

Quando se fala em prática pedagógica, refere-se a algo além da prática didática, envolvendo: as circunstâncias da formação, os espaços-tempos escolares, as opções da organização do trabalho docente, as parcerias e expectativas do docente. Ou seja, na prática docente estão presentes não só as técnicas didáticas utilizadas, mas, também, as perspectivas e expectativas profissionais, além dos processos de formação e dos impactos sociais e culturais do espaço *ensinante*, entre outros aspectos que conferem uma enorme complexidade a este momento da docência (FRANCO, 2016, p. 542).

Assim, mesmo diante de múltiplos desafios que envolvem a educação brasileira, elaboramos o presente capítulo no intuito de compreender as potencialidades da orientação profissional na mais tenra idade. Isso não significa afirmar que a educação infantil deve voltar-se somente ou principalmente ao universo das profissões. Ao contrário, intencionamos sugerir que, na medida do possível e respeitando limites institucionais

e individuais, é possível identificar habilidades e comportamentos que sugerem futuras perspectivas profissionais em crianças. Não obstante, também indicamos que docentes em geral podem contribuir no fortalecimento desses aspectos, promovendo atividades estimuladoras e formativas.

O presente capítulo divide-se em duas seções. Na primeira parte comentamos sobre a importância de se conhecer as múltiplas profissões nos anos iniciais de formação. Na segunda seção apontamos meios para a inserção sutil de conhecimentos e habilidades profissionais, de modo a auxiliar o desenvolvimento psicopedagógico que contribuirá para futuras escolhas profissionais. Finalmente, tecemos considerações finais sobre o estudo realizado.

A IMPORTÂNCIA DO CONHECIMENTO DAS PROFISSÕES

O diálogo sobre profissões é de grande importância desde a idade pré-escolar, isto é, a consciência das profissões deve vir junto ao trabalho pedagógico, estimulando a diversidade de ocupações e suas atualizações.

Conhecer as profissões é desvelar a realidade, é um processo que colabora para formação estável do aprender e que pode se refletir em outras esferas da aprendizagem. Ou seja, a aprendizagem do saber das profissões pode partir de atividades rotineiras, tornando habilidades relativas a futuros cargos conhecimentos empíricos adquiridos de forma sequencial em aulas e práticas da educação infantil.

Com o objetivo de introduzir conteúdos do mercado de trabalho na sala de aula, torna-se necessário reflexão sobre práticas pedagógicas desenvolvidas e um currículo também voltado às profissões e às dinâmicas de trabalho. O pensar crítico com esse olhar para habilidades e competências de cada aluno requer conhecimento e dedicação do professor sobre as várias características e exigências de múltiplas profissões.

De acordo com os marcos constitucionais, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), em seu inciso IV, de seu Artigo 9º, cabe à União:

[...] estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum (BRASIL, 1996).

Por outro lado, a Constituição Federal de 1988, em seu Artigo 205, reconhece a educação como direito fundamental compartilhado entre Estado, família e sociedade, ao determinar que:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988).

A perspectiva educacional de inserção de saberes sobre as profissões na educação infantil também provém da consciência do educador a respeito das potencialidades de articulações entre o trabalho e a formação lúdica no currículo escolar. Nesse sentido se faz necessário a articulação entre o regimento das atividades, os objetivos de aprendizagem e o desenvolvimento dos campos de experiência e competências gerais da educação básica, contidos na Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Segundo a BNCC (BRASIL, 2018), articulam-se 10 competências gerais da Educação Básica, entre elas estão: valorização e utilização dos conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital; exercício da curiosidade intelectual e à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade; utilização das diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital; valorização da diversidade de saberes e vivências culturais e apropriação de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho, fazendo escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade; conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros.

Dentre as competências mencionadas é notória a relevância do autoconhecimento e do desenvolvimento de atividades para o aperfeiçoamento de habilidades emocionais, físicas, sociais, além de conhecimentos intelectuais operacionalizados no ambiente escolar em anos iniciais de formação.

As competências e habilidades tendem a ser produzidas de acordo com os critérios estabelecidos no respectivo sistema de ensino, portanto haverá diversas formas e exigências para a prática do saber profissional, implicando não somente os saberes, mas a capacidade de mobilizá-los e aplicá-los.

Dentre os campos de experiências especificados na BNCC para crianças pequenas, isto é, na faixa-etária entre 4 anos e 5 anos e 11 meses estão: o eu, o outro e o nós; corpo, gestos e movimentos; traços, sons, cores e formas; escuta, fala, pensamento e imaginação e espaços, tempos, quantidades, relações e transformações. Nesses campos são propostos o desenvolvimento pessoal da empatia e colaboração; curiosidade à diversidade cultural e histórica; habilidades interpessoais e a sua relação; controle corporal; conhecimento da arte como dimensão bidimensionais e tridimensionais e a expressão pela arte, ideias e desejos (BRASIL, 2018).

Os campos e competências habilitam o autoconhecimento de habilidades, prazer e satisfação. Apontamos que esse aspecto é de extrema importância para o desenvolvimento da escolha profissional. Ressaltamos que o decidir sobre a futura profissão não deve estar ligado somente ao saber-fazer, mas também ao sentir prazer em realizar uma dada prática ou ação. Nessa perspectiva, a abordagem das profissões na educação infantil pode ser feita de forma exploratória, onde seria permitido o aprendizado do educando com sua própria percepção sobre a ação de uma ou mais profissões.

Assim, com base nas práticas pedagógicas da e na educação infantil, sugerimos a potencialidade da inserção sutil de práticas que possam estimular o desenvolvimento da escolha profissional. Por conseguinte, torna-se interessante comentar sobre a operacionalização desse processo.

ABORDAGEM DAS PROFISSÕES DA E NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A infância é marcada pelo brincar, pois nessa fase a criança se insere no cotidiano de forma singular e peculiar. A educação infantil exerce papel formativo considerável, pois possibilita à criança vivenciar o lúdico, aprender sobre si e sobre a realidade, alavancar seu potencial criativo e ressignificar seu pensamento. O brincar permite que a criança interaja com seus pais e pares, pois “a brincadeira é uma atividade que a criança começa desde seu nascimento no âmbito familiar” (KISHIMOTO, 2002, p. 139).

Para Vygotsky (1998), a brincadeira e o jogo de faz de conta são espaços de construção de conhecimentos em que os significados que ali percorrem são apropriados de maneira específica, cabendo ao professor estimular brincadeiras, mediando-as com intervenções pedagógicas.

A brincadeira é um dos recursos adotados pela criança para conhecer-se dentro do seu próprio mundo. Muitas vezes, os conteúdos escolhidos no interior das brincadeiras são aqueles que a criança se sente confortável ou são aplicados de forma repetitiva no dia a dia. Brincando, a criança constrói significados, assimila papéis sociais e compreende relações afetivas e a construção de conhecimento.

Uma das possíveis atividades propostas para a prática de habilidades profissionais é a de despertamento ao interesse da criança em explorar, investigar e conhecer mais sobre o mundo no qual está inserida. Com isso, atividades sobre elementos da natureza são importantes de serem trabalhadas, pois possibilitam compreender o corpo, gestos e movimentos, além de traços, sons, cores e formas.

Desenvolver atividades que agreguem o cuidado com a natureza, o plantio e a valorização do meio ambiente aproximam crianças da realidade à sua volta. Essas atividades podem ser ampliadas com colheita de alimentos saudáveis, exposições sobre a importância da boa alimentação para o organismo humano, entre outros. Tais atividades despertam o cuidado de si e do outro de forma lúdica e dinâmica, e estreitam contato entre alunos e as dinâmicas profissionais das áreas de Medicina,

Nutrição, Biologia, Engenharia Ambiental, Ecologia, Biotecnologia e Estética, por exemplo.

Práticas pedagógicas dessa natureza constroem de forma ativa e contínua um currículo escolar sutilmente voltado às profissões. Ao realizar essas atividades professores podem analisar e identificar a forma como crianças se comunicam, se relacionam e interagem com o ambiente. Pode-se observar o desenvolvimento do trabalho em equipe, liderança e suas manifestações entre pares. Desse modo, cabe ao docente fomentar, mediante intervenções pedagógicas, a participação de seus alunos.

Ao serem pautadas e realizadas atividades lúdicas relacionadas às profissões, torna-se necessário a análise do desenvolvimento de cada aluno. A articulação de saberes profissionais pode ser feita de modo delicado durante práticas pedagógicas, despertando interesse nas crianças, sem impor perspectivas profissionais.

Outra proposta comum, usada de forma frequente na educação infantil, são os circuitos físicos que trabalham lateralidade, noção espacial, coordenação motora grossa, percepção visual, de espaço e de movimento. Essas atividades desenvolvem habilidades relacionadas ao mundo externo, ao não-eu, ao explorar o espaço geográfico, a localização, a memorização de logradouros e equilíbrio, além de percepções físicas em geral. Cabe realçar que esses aspectos se relacionam a profissões de cunho geográfico e físico como, por exemplo: Ecoturismo, Planejamento urbano, Geografia, Educação Física, entre outros.

As práticas aqui mencionadas são exemplos de como a orientação profissional pode estar subjacente às práticas pedagógicas da e na educação infantil. São atividades comuns, desenvolvidas por muitas vias escolares. No entanto, é preciso que professores estejam atentos à importância do olhar pedagógico sobre essas habilidades. Os docentes, como sujeitos ativos no processo pedagógico, podem estimular o desenvolvimento de saberes, destrezas e atitudes que na infância estão incipientes ou brevemente aparentes. Todavia, ressaltamos que essas “pequenas aparências” já indicam aspectos da futura constituição profissional na vida adulta.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação infantil é fase educacional de elevada complexidade. É deveras ousado encerrar seus limites e potencialidades em enquadramentos, princípios e/ou finalidades bem definidas. A partir do discutido nesse texto podemos indicar a relevância da orientação profissional em práticas pedagógicas da e na educação infantil. Em nossa conclusão tal orientação deve ser sutil, de modo afetivo, analisando e observando o desenvolvimento de educandos ao longo de sua inserção na vida social. Esse gesto pode ser realizado mediante práticas pedagógicas que possibilitem o desenvolvimento de valores, habilidades, saberes e comportamentos relacionados às mais variadas profissões.

Práticas pedagógicas são ações conscientes e participativas que expressam a multidimensionalidade da experiência de aprendizagem do educando. Assim, cabe ao docente mediar e inserir o aprendiz em atividades que estimulem a construção de conhecimento e atitudes valiosos para o exercício das profissões. Nessa perspectiva o docente pode promover a linguagem oral do educando, valendo-se de práticas pedagógicas que envolvam aspectos, tais como: socialização, conscientização, interações culturais e interdisciplinaridade.

Sem perder de vista os aspectos legais e as exigências institucionais e estruturais que pressionam o agir docente, apontamos a possibilidades de docentes articularem as demandas da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) com o desenvolvimento integral de alunos. Nesse sentido buscamos sugerir formação discente com amplitude, isto é, alunos que serão cidadãos e futuros profissionais capazes de resolver problemas, tomar decisões e liderar. Entretanto, consideramos que esse processo formativo não pode desconsiderar a ludicidade e a peculiaridade da experiência infantil.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Promulgada em 05/10/1988.
- BRASIL. **Lei n. 9.394 de diretrizes e bases da educação nacional, de 20 de Dezembro de 1996**. Brasília, Diário Oficial da União, n. 248, de 23/12/1996, Seção 1, p. 27833-27841. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Etapa da Educação Infantil – BNCC-EI. Versão final, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf.

FRANCO, M. A. R. S. Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Brasília**, v. 97, n. 247, p. 534-551, set./dez. 2016.

FRANCO, M. A. R. S. Pedagogia: por entre resistências e insistências. **Revista Espaço do Currículo**, João Pessoa, v. 10, n. 2, p. 161-173, mai./ago. 2017.

KISHIMOTO, T. M. **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Pioneira-Thomson Learning. 2002.

RODRIGUEZ, V. G. **O ensaio como tese**: estética e narrativa na composição do texto científico. São Paulo: WMF Martins Fontes. 2012.

ROTHER, E. T. Revisão sistemática x revisão narrativa. **Acta**, São Paulo, v. 20, n. 2, p. 5-6, abr./jun. 2007.

SOARES, D. H. P. **A formação do orientador profissional**. Programa científico e resumos do Encontro Nacional da Associação Brasileira de Psicologia Social São Paulo: Abrapso. 1991.

VYGOTSKY, L. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes. 1998.

POLÍTICAS PÚBLICAS EM TRANSE: GÊNESE E CRISE DO ESTADO SOCIAL BRASILEIRO

Maxmiliano Martins Pinheiro⁷⁴

INTRODUÇÃO

Diante da crise que o Estado Brasileiro atravessa hoje muito se tem questionado sobre os erros e acertos mediante o rumo que seguiu. Sendo assim, esse trabalho tem como objetivo central analisar o processo de construção do sistema de proteção social no Brasil tendo como percurso sua origem inspirada na Carta Constitucional de 1988 com o seu respectivo desdobramento através das políticas públicas e sua crise na contemporaneidade. Para atingir essa finalidade, este estudo está estruturado em duas partes: a primeira aborda a ascensão desse Estado de seguridade social mesmo com as debilidades da sociedade brasileira, e a segunda salienta algumas circunstâncias que propiciaram esse período de desmantelamento das políticas públicas.

O ESTADO SOCIAL BRASILEIRO E AS POLÍTICAS PÚBLICAS

A Constituição de 1988, inspirada na Carta Magna, marca o início da consolidação das políticas públicas no Brasil. Desse modo, o Estado é concebido como um agente que propicia investimentos sociais nas áreas da educação, saúde, segurança, moradia, previdência, trabalho e direitos humanos. Isso não significa que, em governos passados, havia uma ausência absoluta do Estado Social no Brasil. Basta lembrar a criação da legislação trabalhista, efetuada na Era Vargas, e alguns investimentos na educação pública que ocorreram nesse período até a República Populista, que intensificou a oferta da educação básica. Entre-

⁷⁴ Mestre em Sociologia Política (UCAM). Mestre em Literaturas de Língua Inglesa (UERJ). ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1708-6114>

tanto, essas iniciativas não contemplavam todos os cidadãos brasileiros. A legislação trabalhista, por exemplo, durante muito tempo só favorecia os trabalhadores dos centros urbanos, excluindo então os das zonas rurais. O mesmo ocorreu com a educação pública que até a década de sessenta só inseria crianças e jovens oriundos da classe média. Portanto, a Constituição de 1988 entra em cena para assegurar a *universalidade* não só desses direitos sociais que estavam fadados ao clientelismo, mas a de qualquer direito que surgisse diante das necessidades sociais.

Estando diretamente ancoradas no Estado Social, as políticas públicas voltadas para educação, saúde, moradia, segurança, previdência, saneamento, entre outras, conquistam visibilidade com a origem e ampliação desse sistema de proteção no Brasil. Utiliza-se aqui o termo “Estado Social” no intuito de se referir ao sistema governamental como agente facilitador da inclusão das políticas públicas, uma vez que muitos estudiosos sustentam que, no Brasil, não ocorreu um Estado de Bem-Estar social propriamente dito. Para uma compreensão da gênese do Estado Social torna-se necessário, primeiramente, elucidar em que consistem as políticas públicas; em seguida, abordar a defesa da Constituição de 1988, que assegura as políticas públicas, diante dos problemas sócio-políticos do Brasil; e, por fim, salientar as perspectivas dos movimentos e organizações sociais brasileiras perante essa simetria entre as políticas públicas e a Constituição de 1988. Sônia Fleury assinala que a emergência de um conjunto de direitos do cidadão frente ao Estado é resultante de exigências ocorridas na sociedade e no próprio Estado capitalista que efetua a reificação do direito em uma função estatal por meio de uma equalização jurídica:

A análise da intervenção do Estado nas questões sociais, através das chamadas políticas sociais, tem como corolário a existência de uma relação de direito positivo que se estabelece entre o cidadão e o seu Estado. Ou seja, a intervenção estatal via políticas sociais, regulando e/ou propiciando condições de manutenção e reprodução de uma parcela da população, é considerada uma função intrínseca do Estado moderno, configurando padrões

de direitos sociais próprios a cada nação. (FLEURY, 1994, p. 11)

Dessa forma, pode-se afirmar que as políticas públicas (denominadas políticas sociais no texto) refletem a necessidade de um *vínculo jurídico* entre o Estado e os seus respectivos cidadãos, cuja finalidade é a criação de direitos sociais relativos à realidade de uma parcela da população. Consequentemente, as constituições emergem com verniz social para atender as demandas de determinados grupos sociais. Fleury também destaca a contrariedade já existente na origem das políticas públicas, visto que estas ilustram a necessidade das relações que historicamente se estabeleceram nos conflitos entre capital e trabalho, mediadas pelo Estado. Por essa razão, a emergência de uma política social figura, por um lado, a expressão contraditória da relação referida acima (capital versus trabalho), sendo ao mesmo tempo fator determinante no desenvolvimento dessa mesma relação entre as forças sociais. Logo, para o campo das políticas sociais, confluem interesses diversos e opostos, advindos da presença dos diferentes atores (burocracia estatal, industrial e trabalhadores urbanos) na cena política, o que irá influir na intervenção estatal sobre as questões sociais emergentes (FLEURY, 1994). Em suma, as políticas públicas desvelam, em sua gênese, finalidades legais e conflito de interesses.

Celina Souza (2006), revisando a literatura sociológica acerca desse assunto, resume epistemologicamente as políticas públicas como um campo de conhecimento que procura, ao mesmo tempo, colocar o governo em atividade e, quando oportuno, propor mudanças no curso dessas ações, e delinea com o auxílio do pensamento de Theodor Lowi, quatro tipos de políticas públicas: o primeiro é o das políticas distributivas, que são decisões tomadas unicamente pelo governo desconsiderando os recursos limitados; o segundo é o das políticas regulatórias mais visíveis ao público, envolvendo burocracia e grupos de interesse; o terceiro, constituído de um maior número de pessoas, é o das políticas redistributivas que impõe perdas concretas e no curto prazo para alguns grupos sociais, e possíveis ganhos para outros; e o quarto repousa nas políticas constitutivas que lidam com os procedimentos (SOUZA, 2006). Enfim,

as apreciações de Sônia Fleury e Celina Souza indicam que toda essa complexidade observada na gênese das políticas públicas é decorrente dos múltiplos interesses dos grupos sociais de uma determinada sociedade. Por isso, o Estado Social onde se deflagram as políticas públicas não pode ser entendido de forma simplista e homogênea.

Entre as problemáticas encontradas, no Brasil, para consolidar as políticas públicas, por intermédio da Constituição de 1988, Luiz Werneck Vianna ressalta, logo no início de seu texto, a conjuntura de transição política entre o regime ditatorial e o democrático que consistia em uma negociação entre “o velho e o novo” para a redação do texto constitucional. Assim sendo, esse texto teve de ser elaborado através de comissões temáticas organizadas por uma composição multipartidária (VIANNA, 2008). Embora as eleições de 1986 tivessem garantido a inserção de representantes de movimentos populares que sempre reagiram ao autoritarismo, o cenário de negociação existente no interior da Constituinte, acarretou limites, sobretudo no que concerne à questão agrária, para inovações de alcance social. Por conseguinte, os constituintes comprometidos com as expectativas de mudanças, ao se defrontarem com setores conservadores, tiveram que adotar uma estratégia nova vinculada com a defesa dos direitos sociais (VIANNA, 2008).

Mas o maior entrave, segundo Luiz Werneck, foi a atitude do Poder Judiciário que desencorajou os chamados Mandato de Injunção e Ação Direta, que foram fortes instrumentos para conferir aplicabilidade às leis imbuídas de direitos, liberdades e prerrogativas inerentes à cidadania. Com esses instrumentos, estaria disponível à sociedade, seja pela iniciativa do cidadão (no caso do Mandato de Injunção), seja pela atuação de comunidades (no caso da Ação Direta), o recurso ao judiciário, a fim de encontrar uma solução para uma possível omissão do poder público quanto aos direitos que lhe foram outorgados legalmente na Constituição (VIANNA, 2008). Após ser promulgada a Constituição, as perspectivas contidas nos artigos 1º e 5º que garantiam a aplicação imediata dos direitos fundamentais do cidadão, cruzaram com os vértices institucionais do Poder Judiciário, cuja postura foi a de desestimular o caminho aberto por eles, já que foi concluído que

não lhe cabia exercer papéis que o aproximassem da figura temida do juiz legislador (VIANNA, 2008). Dessa forma, foi frustrada uma das perspectivas que concebia a Constituição como obra aberta a ser efetivada. Resumindo, os dois maiores impasses encontrados na inclusão de políticas públicas na Constituição após o período ditatorial foram: a influência conservadora resultante desse período e a falta de adesão do Poder Judiciário.

Apesar desses problemas verificados no processo de legitimação e defesa da Constituição de 1988, ocorreram inovações nessa arena política. Entre elas podem ser destacadas: o papel do Ministério Público e a representação funcional. A nova configuração do Ministério Público exerce a forma mais eloqüente da operação intelectual do constituinte, pois democratiza a sociedade partindo de outra interpretação da história republicana brasileira. A este novo ente público, isto é, o Ministério Público, passa a ser creditada a representação da ordem jurídica e dos interesses coletivos e individuais, uma vez convertido em uma instituição acessível às demandas da sociedade (VIANNA, 2008). A representação funcional, por sua vez, embora tendo sido um modo operante de modernização autoritária no Brasil (vale lembrar o Estado Novo), na tomada de decisão do legislador em 1988, passa a ser admitida como parte legítima, e as organizações sindicais são elevadas à comunidade de intérpretes, entre outros agentes políticos e sociais. Portanto, os sindicatos conquistam legitimidade para serem autores de Ações Cíveis Públicas e dos Mandatos de Segurança Coletivos primando pela interpelação dos preceitos constitucionais (VIANNA, 2008). Isso propicia destinar parte da atividade institucional dos sindicatos ao Poder Judiciário. A representação funcional, através do *continuar-descontinuando* da Carta Constitucional de 1988, transfere sua atuação do Estado para a sociedade. Segundo o próprio autor, a Carta de 1988 concebe que a sociedade não está mais vinculada ao Estado e à sua respectiva interpretação social, mas aos princípios e direitos proclamados pela figura do constituinte como expressão da vontade geral, passíveis de concretização por parte da cidadania por intermédio do direito, suas instituições e procedimentos (VIANNA, 2008). Com efeito, essa relação direta entre os segmentos

sociais da população (sindicatos e outras agremiações) e os constituintes da Carta de 1988 marca o processo de ampliação do Estado Social no Brasil que, comparado com o Estado de Bem-Estar social, no continente europeu, e com as políticas públicas adotadas nos EUA, ocorreu em um contexto histórico tardio. Para Soraya Vargas Cortes, em seu estudo sobre políticas públicas, tanto nos EUA como na Grã-Bretanha, a consideração com as políticas públicas surgiu em 1950 e se tornou um estudo sólido e relevante para as ações dos governos. Tornando-se área de conhecimento, a análise das políticas públicas contribuiu como arcabouço instrumental prático aplicado à gestão do Estado de Bem-Estar-social, enquanto no Brasil, até a década de 1990, o campo das políticas públicas era ainda visto como uma institucionalização muito incipiente marcado por uma fragmentação organizacional (CORTES, 2012). Consequentemente, a ausência de um campo de saber voltado especificamente às políticas públicas nas Ciências Sociais repercutiu na efetuação tardia desse tipo de atuação política. Além disso, deve-se ressaltar que o longo período ditatorial retardou a disposição dos movimentos sociais para terem seus direitos sociais concretizados. De qualquer modo, a Carta Constitucional de 1988 fomentou as expectativas de diversos movimentos sociais diante da criação de novas representações políticas e direitos a serem consolidados no Estado Social.

CRISE DO ESTADO SOCIAL E DAS POLÍTICAS PÚBLICAS

O processo de desmantelamento das políticas públicas no Brasil teve seu início, por mais incrível que possa parecer, alguns anos após a promulgação da Constituição de 1988. O motivo mais óbvio dessa erosão do Estado Social Brasileiro foi justamente devido a ascensão do modelo econômico neoliberal que, acoplado com a globalização, produziu efeitos deletérios sobre o mercado de trabalho nos países não desenvolvidos, aumentando o desemprego nos setores produtivos e, por conseguinte, ampliando os bolsões de pobreza (HARVEY, 2012). Para melhor analisar esse tópico sobre o processo de precariedade das políticas públicas oferecidas pelo Estado Social no Brasil, serão abordados

os seguintes itens, que estão, respectivamente, inseridos nos estudos de Silvia Gerschman e Maria Lúcia Werneck Vianna, a saber: a fragilidade da governabilidade brasileira diante da economia neoliberal e a americanização da proteção social no Brasil.

Desde a década de 80 tem ocorrido, em muitos países, a transnacionalização da economia e a crise de legitimidade do próprio Estado decorrente dos crescentes déficits fiscais das economias nacionais e do alto custo dos setores burocráticos. Tal dissociação entre o poder econômico de caráter internacional e o poder político inserido nas fronteiras nacionais corrobora com a multiplicação de problemas causados na governabilidade dos Estados, nos planos econômico e social, uma vez que é o processo de mundialização (ou seja, globalização) da economia que dita regras. Como afirma Silvia Gerschman (1997), nos países que estabeleceram democracias sociais vinculadas a Estados de Bem-Estar tem se verificado, desde os anos 80, uma profunda crise oriunda das políticas econômicas neoliberais, que acionaram o processo de transnacionalização do capital e das economias nacionais. Em relação ao Brasil, embora nunca tenha consolidado um *Welfare State*, também foi verificada, uma dificuldade governamental nos mecanismos políticos de negociação e a entrada desse capital internacionalizado:

No caso do Brasil, a governabilidade é dificultada, em grande medida, pela fragilidade dos mecanismos políticos de negociação e concentração entre agências governamentais, interesses profissionais e usuários, devida, em parte à ausência de tradição democrática e à inexistência do *Welfare State*, e, em parte, pela existência de quase 50% da população beirando ao limite da pobreza absoluta, situação que, imperiosamente, requer a intervenção do Estado na área social mediante políticas sociais. Esta questão coloca no centro do debate da governabilidade o papel do Estado na administração da *res pública* versus o capital privado, hoje internacionalizado e em confronto com as problemáticas nacionais. (GERSCHMAN, 1997, p. 61)

Assim sendo, podem ser destacados os seguintes problemas brasileiros perante a efetuação de políticas sociais ou públicas: a falta de atuação política democrática da população considerando o extensivo período ditatorial, o fato da agência governamental não ter se modernizado ao nível de um *Welfare State*, e o crescimento progressivo da miséria que atingiu 50% da população. Considerando que a autora realizou essa pesquisa nos anos 90, início do neoliberalismo no Brasil, pode-se inferir o quanto despreparado estava o Estado brasileiro em contornar as deficiências sócio-políticas que já apresentava, e em empreender uma resoluta intervenção na área social mediante políticas públicas, uma vez que a pobreza absoluta só se multiplicava e o capital privado se tornava cada vez mais globalizado conforme os interesses das políticas econômicas neoliberais.

Entre as políticas públicas que colidem com o problema do capital acarretado pela economia neoliberal, Silvia Gerschman analisa a saúde pública. Primeiramente, ela menciona a Reforma Sanitária Brasileira, que incorporou na Constituição de 1988, a universalidade da saúde como um direito do cidadão e um dever do Estado. Para a autora, esse tipo de política social vai de encontro com a problemática dos recursos financeiros necessários para a sua implementação (GERSCHMAN, 1997). Investigando essa questão dos recursos econômicos, Gerschman aborda as transformações que atravessou a política de saúde no Brasil a partir da transição para a democracia, mas que se defrontou com os albores da globalização, que se mostraram refratários a esse tipo de reformas. Desse modo, a implementação da Reforma Sanitária coincidiu com a ascensão do neoliberalismo no Brasil, iniciado pelo Governo Collor e caracterizado pelo arcabouço que abrangia tanto políticas econômicas atentatórias como políticas públicas fundamentadas na universalização dos direitos sociais, na ampliação da cidadania e no dever do Estado em propiciar os direitos de cidadania conquistados durante a transição democrática. O que ocorreu, na verdade, foi o aviltamento da ação dos atores sociais que lutaram pela formulação da Reforma Sanitária, já que as instâncias de participação social no controle do estabelecimento da política de saúde necessitavam de poder suficiente por causa da própria

descaracterização desse tipo de política sustentada em princípios diferentes (GERSCHMAN, 1997). Por conseguinte, a introdução da política de saúde, mesmo tendo sido reconhecida na Carta Constitucional de 1988, não conseguiu definir uma lógica própria do gasto e da organização dos serviços. De acordo com Gerschman, este tipo de política pública assim como as outras ficaram confinadas no tramite da política macroeconômica que visava somente a estabilidade monetária, diminuição da crise fiscal e pagamento da dívida externa (GERSCHMAN, 1997). Nesse sentido, pode-se concluir que os orçamentos delineados pela Constituição para a consecução de políticas sociais foram destinados a cobrir déficits de natureza econômica conforme a lógica da economia neoliberal e transnacional.

No tocante à americanização da proteção social no Brasil, esta possui natureza política e distorce demasiadamente a universalidade das políticas públicas garantidas pela Constituição após o regime autoritário. Para Maria Lúcia Werneck Vianna (1997), embora a Constituição de 1988 tenha consagrado um padrão de proteção social abrangente e redistributivo, resultante de um ciclo de discussões desde a década de 70 em torno da questão da previdência, a proteção social no Brasil vem assumindo uma postura cada vez mais “americana”. Por essa razão, ainda que formalmente universais e voltadas para a promoção da cidadania, as políticas públicas se resumem a poucos benefícios para as pessoas de baixa renda, enquanto ao mercado propicia a oferta de proteção aos indivíduos cuja situação financeira permite a obtenção de planos e seguros privados. Assim sendo, embora os preceitos da Constituição não tenham sido revogados, a universalização dos serviços de saúde, por exemplo, resulta na redução do sistema público para atender somente os indigentes, enquanto o sistema privado cresce via empresa para as camadas médias da sociedade (VIANNA, 1997). O mesmo ocorre com a Previdência individual ou complementar que, via mercado, se apossa do orçamento doméstico dessas mesmas camadas para a prevenção da insuficiência das pensões e aposentadorias pagas pelo INSS (VIANNA, 1997).

A autora aponta determinados fatores que impulsionaram a lógica da americanização do Estado Social no Brasil, todos de natureza

política: decisões feitas durante o regime autoritário, e a articulação, ou *lobbies*, de grupos de interesse. No caso da ampliação de proteção social efetuada na época da ditadura pós-64, ocorreu uma operação na agência governamental de caráter ambivalente. De acordo com a abordagem de Vianna, as decisões tomadas durante esse período expandiram o sistema de proteção social, sobretudo nas áreas de previdência e saúde, racionando o público e estabelecendo incentivos ao desenvolvimento de um mercado de seguridade no Brasil. A modernização econômica realizada pelo regime ditatorial fomentou a expansão capitalista, recrutou para o campo da lucratividade alguns setores sociais antes residuais (assistência médica), e gerou oportunidades (não totalmente providas) de inclusão de milhões de cidadãos excluídos. No entanto, floresceu a permeabilidade da esfera pública diante do capital privado, dissolveram-se antigas formas de solidariedade grupal, e a própria identidade coletiva confinou-se à apologia governamental do Brasil Grande (VIANNA, 1997). Observa-se então o duplo sentido da modernização estatal da ditadura pós-64 diante da oferta das políticas públicas, principalmente na área da saúde e da previdência: por um lado, inclui muitos marginalizados, embora de forma delimitada, na expansão do sistema de proteção social; mas, por outro, favorece a incursão do capital privado na esfera pública, fragmentando os grupos sociais que poderiam enrijecer suas reivindicações diante de questões sociais específicas.

O impacto dos *lobbies*, por sua vez, se configura como um tipo de intermediação de interesses que fortalece as divisões sociais e beneficia os indivíduos imbuídos de melhor situação financeira e prestígio social. Considerando que a sociedade brasileira é marcada por imensos abismos entre as classes sociais, entre os que gozam de todos os privilégios e os que vivem na extrema indigência, os *lobbies* apenas ratificam a exclusão social (VIANNA, 1997). Por conseguinte, pode-se inferir que essa prática acima influencia negativamente todo o potencial expansivo da proteção social promovida pelo Estado, uma vez que refreia quaisquer acordos sólidos e amplos. Poder-se-ia elencar outros tipos de políticas públicas afetadas, no Brasil, pela lógica da economia neoliberal de acordo com os ditames do capital transnacional. Mas os problemas relativos

à saúde pública já sinalizam os péssimos resultados desse processo de globalização econômico-financeira, cuja tendência é a de dismantelar as políticas públicas de países em que a própria história já desvela a carência de um eficiente sistema público de seguridade social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

De acordo com o desenvolvimento exposto, pode-se concluir que a própria natureza do Estado de Bem-Estar social, que surgiu no contexto europeu do pós-guerra, já é contraditória por preconizar a necessidade de mediar os conflitos entre capital e trabalho representados por diferentes grupos. Nesse arcabouço burocrático surgem também diversos tipos de políticas públicas que procuram colocar o governo em ação e propor mudanças para essa própria atividade. No caso do Brasil, optou-se em ressaltar que houve um Estado Social de origem tardia, embora já tivesse ocorrido uma proteção trabalhista, porque foi somente a Constituição de 1988 que permitiu uma aproximação dos deputados com os sindicatos e movimentos sociais vigentes na época. Tal Carta Constitucional alavancou o processo de criação de várias políticas públicas, entre elas foram citadas a saúde e a previdência, pois incentivou os movimentos sociais diante de suas perspectivas políticas e direitos sociais, podendo estes ser reconhecidos pelo Estado Social. Embora a Constituição garantisse a autonomia da sociedade diante do Estado, tornando a figura do constituinte como a expressão legítima dos anseios e demandas sociais, que seriam concretizados por meio das novas leis, configurando assim um Estado mais social, tal instrumento democrático foi sancionado durante a emergência do neoliberalismo global. Foi abordado que logo na década de 90, através do Governo Collor, o neoliberalismo entra no Brasil desvirtuando as prerrogativas das políticas públicas, pois adulterou o foco de atenção do Estado que passou a agir segundo os ditames do capital transnacional. Desse modo, toda previsão orçamentária concebida para a manutenção das políticas públicas até então foi canalizada para contornar déficits de caráter econômico, forjando uma estabilidade monetária e equilíbrio fiscal de acordo com o padrão neoliberal. A incursão de um modo estadunidense de lidar

com a proteção social no Brasil reforça a lógica neoliberal do aviltamento do Estado Social, visto que estimula os planos de saúde privados e a previdência individual, para os cidadãos pertencentes às camadas médias da sociedade, deixando na vulnerabilidade os mais pobres que só podem contar com um serviço público cada vez mais precário por causa do pouco investimento das competências governamentais. Por fim, toda essa relação mal resolvida entre o Estado e o capital privado que representa grupos privilegiados, além de estar profundamente arraigada na cultura econômica brasileira, pois nossa sociologia clássica já indicava que o Brasil não operacionalizou uma modernização estatal propriamente dita por causa das relações espúrias entre o público e o privado, robustece os ditames neoliberais da economia globalizada que requer uma redução drástica do papel do Estado perante as políticas públicas.

REFERÊNCIAS

CORTES, Soraya Vargas. “A contribuição da sociologia para a análise de políticas públicas”. *Lua Nova*. N. 87, 2012. Disponível em [HTTP://www.scielo.br/pdf/ln/n87/03.pdf](http://www.scielo.br/pdf/ln/n87/03.pdf) FLEURY, Sônia. “A Natureza do Estado Capitalista e das Políticas Públicas”. In: **Estado sem cidadãos: seguridade social na América Latina**. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ, 1994, p. 11-59

GERSCHMAN, Silvia. “Democracia, Políticas Sociais e Globalização: Relações em Revisão”. In: GERSCHMAN, Silvia, VIANNA, Maria Lúcia Werneck. (orgs.) **A miragem da pós-modernidade: democracia e políticas sociais no contexto da Globalização**. Rio de Janeiro: FIOCRUZ, 1997, p. 53-63.

HARVEY, David. **O Neoliberalismo: história e implicações**. São Paulo: Edições Loyola, 2012.

SOUZA, Celina. “Políticas públicas: uma revisão de literatura”. In: *Sociologias*, n. 6, 2006. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/soc/n16/a03n16>

VIANNA, Luiz Werneck. “O Terceiro Poder na Carta de 1988 e a Tradição Republicana”. In: OLIVEN RIDENTI, Marcelo, BRANDÃO, Gildo M. (orgs.) **A Constituição de 1988 na vida brasileira**. São Paulo: Aderaldo & Rothschild Editores/ANPOCS, 2008, p. 91-109

VIANNA, Maria Lucia Werneck. “Política *versus* Economia: notas menos pessimistas sobre globalização e Estado de Bem-Estar”. In: **A miragem da pós-modernidade: democracia e políticas sociais no contexto da globalização**. Rio de Janeiro: FIOCRUZ, 1997, p. 155-172

COMPLEXIDADE E TRANSDISCIPLINARIDADE: INOVAR, INTERAGIR E INTEGRAR AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NOS PROCESSOS DE ENSINO E APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Sueli Perazzoli Trindade⁷⁵

INTRODUÇÃO

Em virtude das mudanças que surgem no contexto da sociedade, consequentemente, um novo paradigma se concretiza e implica uma nova concepção de mundo, sociedade, ser humano e de educação, perante um desequilíbrio entre as estruturas sociais contemporâneas e uma desarmonia entre os valores e as realidades da vida planetária.

Neste cenário, encontra-se a necessidade de uma educação contemporânea que busca o conhecimento multidimensional; a inovação nas práticas pedagógicas e nas concepções epistemológicas; a superação do ensino fragmentado para o transdisciplinar, contextualizado e articulado entre e além das áreas de conhecimento; a inserção da aprendizagem colaborativa com recursos didáticos e práticas pedagógicas para que professores e alunos sejam sujeitos ativos e protagonistas na construção do conhecimento.

A teoria da complexidade nos processos do ensino e da aprendizagem significa, rever a concepção e as práticas educativas na escola, e não apenas readaptar as propostas vigentes, como aquelas que estão sendo trabalhadas no dia a dia escolar. Dessa maneira, é possível repensar a escola em suas partes e no todo, sobretudo, permitirá redefinir o discurso e as ações sobre os saberes científicos na educação básica.

⁷⁵ Doutoranda em Educação (PUC-PR). Docente (UNOESC).
CV: <http://lattes.cnpq.br/2857895918101963>

A transdisciplinaridade nos processos de ensino e aprendizagem enfatiza a contextualização de teorias, reflexões e ações nas práticas pedagógicas, a fim de repensar e ressignificar a educação, pautada na teoria da complexidade. Sendo assim, é necessário que o professor compreenda a teia das relações existente entre sujeito e objeto, consequentemente, no aprender a aprender o professor transforma seu pensamento em uma prática pedagógica que contribui na aprendizagem significativa do aluno. Nessa compreensão, surgiu a necessidade de oportunizar aos professores e alunos estudos e ações que proporcionem a ressignificação do ensinar e aprender articulados às diferentes áreas de conhecimento, envolvendo teoria e práticas pedagógicas na educação básica.

Observamos que ainda existe a fragmentação do ensino e a ausência de uma aprendizagem significativa está presente nas salas de aula. O distanciamento entre professor e aluno; teoria e prática. A dificuldade de compreender conceitos, interpretar noções lógicas e argumentar temáticas com coerência e coesão que fidedigna o conhecimento científico. Por outro lado, encontramos o distanciamento do currículo com as práticas pedagógicas aplicadas nos processos de ensino e aprendizagem. Nesse sentido, indagamos: como as práticas pedagógicas transdisciplinar se relacionam nos processos do ensino e da aprendizagem significativa ao integrar os saberes nas diferentes áreas do conhecimento na perspectiva da complexidade na educação básica?

A relevância deste estudo centraliza-se nas teorias e práticas pedagógicas que fundamentam o planejamento e avaliação aplicados na sala de aula. Na perspectiva da teoria de complexidade e a abordagem transdisciplinar que proporcionam ao professor praticas pedagógicas inovadoras e integradoras nos processos de ensino e aprendizagem. De tal forma, que instigam e desafiam os alunos a serem participantes nas aulas, como pesquisadores e construtores do conhecimento científico. Portanto, a escola se transforma em um laboratório de conhecimento, na qual, todos são sujeitos nos processos de ensino e aprendizagem, logo, esse ambiente se torna atrativo e agradável aos alunos, porque tem algo significativo para aprender, experimentar e socializar.

Esse estudo foi desenvolvido a partir da pesquisa qualitativa de abordagem participante. E teve como objetivos investigar as práticas pedagógicas nos processos de ensino e aprendizagem na perspectiva da complexidade dialogada com a transdisciplinaridade na educação básica. Observar o contexto histórico, social e cultural do ambiente escolar com vistas para as teorias e práticas pedagógicas inseridas nos processos de ensino e aprendizagem. Identificar no espaço escolar as possibilidades de aplicabilidades de práticas pedagógicas inovadoras e transdisciplinar com as diferentes áreas do conhecimento na educação básica.

A pesquisa foi desenvolvida em uma escola da rede estadual de Santa Catarina no Brasil, nas turmas do segundo ano do Ensino Médio, a qual envolveu professores de todas as disciplinas e os respectivos alunos. A coleta de dados ocorreu mediante a entrevista; observação do ambiente escolar, diário de bordo e a aplicabilidade do projeto.

DESENVOLVIMENTO

Entre as várias e múltiplas transformações que ocorrem no mundo com vistas para a inovação e avanços em todas as dimensões da vida planetária, destacamos a educação como parte desse sistema, que contribui na formação humana, logo, este ser humano é o personagem principal das transformações que visam a concepção de sociedade, de homem e de paradigma, os quais conduzem o viver e conviver no/para o mundo.

O mundo é complexo, pois muitas são as partes que o compõem, e nem mesmo toda a tecnologia que temos atualmente foi capaz de compreendê-lo. O mundo é feito de seres humanos que, por sua vez, são seres complexos, porque não é somente um ser biológico, ou social, é também psicológico. De acordo com Morin (2005), atualmente, vivemos num mundo extremamente complexo, no qual não se consegue compreender mais de um acontecimento, seja positivo, seja negativo.

A teoria da complexidade amplia o saber e conduz a um maior entendimento sobre os nossos problemas essenciais, contextualizando-os, interligando-os e contribuindo na nossa capacidade de entender a incerteza a partir das “noções de ordem/desordem/organização, sujeito,

autonomia e da autoeco-organização como elementos decorrentes e presentes na complexidade” (PETRAGLIA, 1995, p. 41).

Nas palavras de Morin (2005, p. 176) afirma que sejam superados dois mal-entendidos sobre a complexidade: “O primeiro é de concebê-la como receita, como resposta, em vez de considerá-la como desafio, e como motivação para pensar [...], o segundo é confundir complexidade com completude, o problema da incompletude do conhecimento humano”.

A complexidade só pode ser entendida por um sistema de pensamento aberto, abrangente e flexível, logo o pensamento complexo. Este configura uma nova visão de mundo, que aceita e procura compreender as mudanças do cotidiano e não pretende negar a multiplicidade, a aleatoriedade e a incerteza, e sim conviver com elas.

E a partir dos estudos de Nicolescu (1999), surge o termo transdisciplinaridade: “TRANS” significa ir além, traduz uma noção de que é possível transcender, que é possível ultrapassar uma forma de conhecimento que está estabelecida, produzida exclusivamente por uma vertente racional e intelectual.

Passa a ser então, o conteúdo das inteligências, das mentes, da criatividade, da potencialidade humana. É a forma de produzir conhecimento significativo, isto é, religar os saberes naturais e culturais em ambientes que possibilitem o ensino e a aprendizagem e, assim, contemplar aquilo que se sente e se pensa a partir das múltiplas dimensões.

Todavia as teorias e as práticas pedagógicas quando contextualizadas, se transformam em aporte eficaz nos processos de aprendizagem, pois a relevância da prática está em uma abordagem teórica bem fundamentada por meio de uma pesquisa gradativa e pela aplicabilidade de conceitos e concepções no cotidiano do professor. Portanto, professores e alunos por meio de teorias e práticas pedagógicas podem ressignificar os saberes e reconstruir novos conhecimentos no que tangem o ato de inovar, integrar, interagir, incluir diferentes práticas pedagógicas na perspectiva da teoria de complexidade com abordagem transdisciplinar nos processos de ensino e aprendizagem.

Uma educação inovadora enfatiza a contextualização de teorias, reflexões e ações educacionais, a fim de repensar e ressignificar a educação fundamentada na teoria da complexidade e na transdisciplinaridade. E uma aprendizagem colaborativa possibilita um ensino com pesquisa por meio de projeto com a inserção de estratégias didáticas individuais, coletivas e tecnológicas.

A partir da contextualização dos conteúdos com as diferentes áreas do conhecimento viabiliza para o aluno a compreensão das partes para o todo. Sendo assim, o aluno faz a conexão dos conteúdos ao contextualizar as áreas de conhecimento. Assim, “a relação entre as partes e a organização do todo com as partes interconectadas leva a visão de contexto. (BEHRENS, 2012, p. 151),

A contextualização das diferentes áreas do conhecimento contribui no avanço da aprendizagem, logo, possibilita uma construção do conhecimento compreensível e significativo. A seguir relatamos as práticas pedagógicas realizadas com os alunos do segundo ano do Ensino Médio, e o envolvimento dos professores nas práticas pedagógicas a partir do ensino com pesquisa.

Os alunos iniciaram os estudos da arte no renascimento, com ênfase nas grandes invenções de Da Vinci, com o livro “Diário de Da Vinci”, no qual os alunos observaram, apreciaram e questionavam como o artista pensava e criava elementos da sua imaginação naquela época, e hoje são objetos de utilidade pessoal ou profissional.

A seguir relatos dos alunos ao visualizar o livro com as anotações do artista e o protótipo do objeto na forma tridimensional.

Aluno 02, indagou: *“O Artista é um visionário?”*

Aluna 16, questiona: *“Qual a explicação para tanta ideia, invenção e criatividade nos projetos que desenhava?”*

Aluno 08, destaca: *“Olha como ele organiza as informações do seu projeto: escreve e desenha todas as partes do objeto, isso é extraordinário!”*

Aluna 18, complementa: *“Eu nunca imaginei que esse artista tinha todo esse conhecimento, puxa! Foi médico,*

cientista, arquiteto, mecânico... e dominava tantas áreas de conhecimento. ”

Aluno 23, pergunta: *“De onde, esse cara, tira todas essas ideias que são tecnologias inovadoras?”*

Destacamos o projeto da cidade do futuro de autoria de Da Vinci, para estudo e inspiração para a construção do projeto transdisciplinar de acordo com a metodologia científica. O projeto idealizado nas aulas de arte, apresentamos a equipe administrativa, pedagógica e professores que lecionavam nas turmas envolvidas para o aceite como participantes.

Em seguida, os alunos são indagados a olhar para os espaços da cidade, e diagnosticar um problema a partir das questões: estética, funcionalidade, conforto, sustentabilidade, tecnologias digitais, acessibilidade, meio ambiente, trânsito, espaços de lazer, esporte e educação, saúde, mobilidade.

Morin (2003, p. 36) afirma que “A prática de um olhar transdisciplinar, alerta à contextualização dos conceitos, não visa à conversão de sua eficácia heurística de um domínio para outro, mas a multiplicar os ângulos de aproximação que complexificam o objeto”. Assim, entendemos que o papel do professor é preponderante para romper a fragmentação do conhecimento particularizado. Consequentemente, é necessário repensar a prática pedagógica que gera nos alunos um conhecimento separado do mundo complexo, pois a transdisciplinaridade possibilita que o aluno compreenda a realidade em sua totalidade e também em suas particularidades de forma significativa e contextualizada com a realidade que vive.

Com o problema identificado, os alunos foram orientados a buscar no aporte teórico, as teorias que contribui na compreensão e as possíveis alternativas de solução em várias fontes bibliográficas. A partir desse momento, os professores das disciplinas participam do estudo com orientações do conteúdo específico para ser incluído, integrado na maquete dos alunos. Nas aulas de arte os alunos trabalhavam na construção das maquetes e nas aulas de outras disciplinas, os alunos conversavam com os professores, pediam orientação sobre qual parte

da maquete o conteúdo estudado poderia ser aplicado para solucionar o problema.

Professor 01, comentou: *“Está muito interessante estudar o conteúdo dessa forma coletiva e com todas as disciplinas no trabalho da maquete, os alunos participam e interagem na aula, fazem muitas perguntas sobre medidas, como calcular, como faz isso?”*

Professora 04, destacou: *“Fiquei surpresa com o envolvimento dos alunos em saber como se escreve e pronuncia as palavras em inglês e se combina com a arquitetura residencial e comercial. Como apresentar a língua estrangeira na maquete?”*

Professora 08, complementou: *“Concordo, os alunos estão fazendo a leitura dos conteúdos e explicando através da maquete, todos envolvidos, até os passivos então interessados em fazer alguma coisa”.*

Professor 13, relatou: *“Até achei estranho, alunos perguntaram como a educação física poderia contribuir no estudo da maquete? Fui conhecer a tal maquete, e encontrei o futuro ginásio de esporte, muito bom o trabalho e sugeri ideias de como praticar atividades físicas.”*

Ressaltamos a importância da formação de professores com vistas para a complexidade e uma educação inovadora e interativa, repensar as práticas pedagógicas com o intuito de religar os conteúdos entre e além das disciplinas isoladas, ressignificar os conteúdos elegidos no ensino médio possibilitando assim, a reflexão, o diálogo na construção do conhecimento.

Para Freire (1983), há uma relação de troca horizontal entre educador e educando, exigindo-se, nessa troca, atitude de transformação da realidade conhecida. É por isso que a educação libertadora é, acima de tudo, uma educação conscientizadora, na medida em que, além de conhecer a realidade, busca transformá-la, ou seja, tanto o professor quanto o aluno aprofundam seus conhecimentos em torno do mesmo objeto cognoscível para poder intervir sobre ele. Nesse sentido, evidenciamos a importância de articular o conteúdo programático da escola com as vivências e as ações do aluno em seu contexto social.

A seguir apresentamos as produções que os alunos apresentaram integrando todas as disciplinas e seus respectivos conteúdos na visão da complexidade e transdisciplinaridade.

Figura 01 – Indústria autossustentável.



Fonte: Autora, 2021.

Figura 02– A escola do futuro.



Fonte: Autora, 2021.

Figura 03- Casa Sustentável.



Fonte: Autora, 2021.

Figura 04- O labirinto de maquetes.



Fonte: Autora, 2021.

Durante a socialização das maquetes os alunos relataram a importância de ser participante e autores do desenvolvimento do projeto, juntamente com os professores orientadores.

Aluna 32, destacou: “participar desse projeto foi maravilhoso, porque movimentou a escola, os alunos foram persistentes na realização dos trabalhos e hoje estou feliz por estar aqui apresentando a maquete com os conteúdos que estudamos de uma forma diferente”.

Aluno 37, falou: “nunca imaginei estar apresentando um trabalho para os alunos da escola, comunidade e famílias, e mais são vinte e cinco maquetes apresentadas neste labirinto. É muito legal.”

Aluno visitante, ressaltou: “Gostei da apresentação dos grupos, achei interessante, cada maquete com um assunto

diferente e tem vários conteúdos das disciplinas tudo junto, aprendi coisas novas hoje”.

Professora visitante, afirmou: ” *hoje compreendi o conceito de transdisciplinaridade dialogada com as práticas pedagógicas*”.

Evidenciamos que os alunos participantes desenvolveram a criatividade, objetividade e originalidade nas produções construídas no percurso formativo superando dificuldades, contextualizando e dialogando entre e além das áreas de conhecimento. Segundo, Morin (2003), mais vale uma cabeça bem-feita que bem cheia alerta para a responsabilidade do currículo e das práticas pedagógicas com vistas para uma educação que possibilite ao aluno a aprendizagem significativa.

E os professores perceberam a importância do ensino com pesquisa e do trabalho coletivo em prol de uma educação inovadora, interativa e integrada, na qual professores e alunos são aprendentes. De acordo com Severino (2002), necessitamos de educadores que ensinem o aluno a pensar, ou seja, criar estratégias que possibilitem o gosto de pensar, de aprender de dialogar, conseqüentemente, o estudante pode se reconhecer como sujeito de ideias, de palavras, como uma pessoa que tem o que dizer e que pode dizer, e que será ouvida, porque tem argumentos relevantes ao contextualizar os diferentes saberes.

CONSIDERAÇÕES

A resignificação das práticas pedagógicas pautadas na inovação, interação e integração demanda a compreensão da teia de relações existentes entre sujeito e objeto, e o tear pedagógico aplicado na construção do conhecimento com ênfase na complexidade e transdisciplinaridade. Entretanto, o sentido do pensar a educação está na teoria e na prática, de que tudo se liga a tudo, e no aprender a aprender que professor e alunos transcendem para além das áreas do conhecimento.

Observamos, na socialização dos alunos com a comunidade escolar e famílias o domínio de conteúdo sobre a temática que cada grupo escolheu com vistas para a cidade do futuro contextualizada com aportes teóricos estudados durante o desenvolvimento do projeto

abrangendo todos os conteúdos elegidos no currículo do ensino médio. A intervenção dos professores como orientadores proporcionou maior domínio na exposição dos trabalhos de acordo com as competências e habilidades propostas, logo, atingindo os objetivos e respondendo ao problema, pois é possível desenvolver práticas pedagógicas a partir de teorias que fundamentam e são alicerces nas práticas desenvolvidas nos processos de ensino e aprendizagem com vistas para a complexidade e a transdisciplinaridade.

E nos processos do ensino e aprendizagem observamos a importância de novas proposições pedagógicas que contextualize o conhecimento, no qual aluno e professor são atores do processo de ensino e sujeitos do conhecimento ao construir os saberes articulados no saber ser, fazer, conviver e aprender.

Na interação dos componentes curriculares no âmbito escolar percebemos que ela pode ser muito significativa no processo do desvelamento das fronteiras entre as áreas do conhecimento. Na medida em que, as proposições pedagógicas inovadoras e interativas são desenvolvidas, pressupõe-se mudanças que transformem a maneira de pensar, ensinar e aprender na educação básica

REFERÊNCIAS

- BEHRENS, Marilda Aparecida **Docência universitária no paradigma da complexidade: caminho para a visão transdisciplinar**. In: MAGALHÃES, Solange Martins Oliveira; SOUSA, Ruth Catarina Cerqueira Ribeiro de (organizadoras). *Formação de Professores: elos da dimensão complexa e transdisciplinar*. Goiânia: Ed. da PUC Goiás, 2012.
- DA VINCI, Leonardo. **Diário das invenções**. São Paulo: Ciranda Cultural; 2009.
- FREIRE, Paulo. **Conscientização: teoria e prática da libertação**. 3. ed. São Paulo: Moraes, 1983.
- MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. 8. ed. Tradução Eloá Jacobina. Rio de Janeiro: Bertrand, 2003.
- MORIN, Edgar. **Ciência com consciência**. 8. ed. Rio de Janeiro: Bertrand, 2005.
- NICOLESCU, Basarab. *O manifesto da transdisciplinaridade*. Tradução Lúcia Pereira de Souza. São Paulo: Trion, 1999.

PETRAGLIA, Izabel Cristina. Edgar Morin: **A educação e a complexidade do ser e do saber**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

SEVERINO, Antônio. **Educação e Transdisciplinaridade: crise e reencantamento da aprendizagem**. 1. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

Nota: o capítulo foi apresentado no anal do evento Educere da PUC-PR.

INSUCESSO ESCOLAR E A DIFICULDADE DE APRENDIZAGEM NA DISCIPLINA DE FÍSICO-QUÍMICA NA PERSPECTIVA DOS ESTUDANTES NO ENSINO SUPERIOR

Marilene Teixeira dos Santos⁷⁶

Roberto Ananias Ribeiro⁷⁷

Edna Guiomar Salgado Oliveira⁷⁸

INTRODUÇÃO

Dentre as divisões didáticas e mais tradicionais da Química, encontra-se a Físico-química. É uma disciplina que faz parte dos currículos dos cursos de Química, Farmácia e algumas Engenharias. A Físico-química é o estudo dos princípios fundamentais que governam as propriedades e o comportamento dos sistemas químicos (LEVINE, 2014). O conhecimento desses princípios é muito importante, pois abrange tanto o ponto de vista microscópico, em que se baseia no conceito de moléculas, como o macroscópico, em que se estuda as propriedades da matéria em grande escala. Os conteúdos dessa disciplina compreendem estudo dos gases, leis da termodinâmica, equilíbrios químico e físico, velocidades das reações químicas, estrutura atômica etc.

Na Físico-química, conhecimentos químicos, físicos e matemáticos são necessários. Pelo fato de esses conhecimentos da área de Ciências Exatas possuírem graus de complexidade elevados, os alunos encontram muitas dificuldades na disciplina. Muitos discentes não conseguem entender os assuntos que a envolvem; consequentemente, evitam o conteúdo e com isso criam uma insatisfação e até mesmo uma

⁷⁶ Graduada Licenciatura em Química (IFNMG).

CV: <http://lattes.cnpq.br/0315821790843085>

⁷⁷ Doutorado em Química (UFMG). Professor (IFNMG).

CV: <http://lattes.cnpq.br/8683061123747121>

⁷⁸ Doutora em Educação (UNIMEP). Professora (IFNMG).

CV: <http://lattes.cnpq.br/8549987367452713>

aversão à disciplina. Pretende-se aqui considerar apenas alguns desses aspectos para suscitar uma reflexão acerca do trabalho que foi realizado.

Os conteúdos da disciplina de Físico-química requerem o uso de diversificados modelos de ensino, tais como: esquemas, gráficos, desenhos e analogias. Modelos de ensino são maneiras mais didáticas de apresentar aqueles modelos criados após testes realizados por cientistas profissionais e que são socialmente aceitos (MILAGRES, JUSTI, 2001). Os professores necessitam de muita cautela ao fazer uso desses modelos para que alcancem sua função, que é possibilitar que os estudantes construam sua própria compreensão, considerando os seus conhecimentos prévios e preservando a estrutura daquilo que foi criado pelos cientistas.

Assim, de acordo com Milagres e Justi (2001), os modelos de ensino usados nas aulas de Físico-química, quando explorados de forma adequada, podem contribuir para a aprendizagem dos alunos. Trabalhar de forma adequada significa considerar as ideias prévias dos alunos, a coerência com os modelos criados pelos cientistas e as limitações que os modelos podem apresentar.

As dificuldades de aprendizagem nos conhecimentos químicos podem estar relacionadas com o nível de desenvolvimento em que se encontram os alunos (SÁ; SANTIN FILHO, 2017). A epistemologia da Química caracteriza-se pela presença dos aspectos relacionados à experimentação, à dedução e à interdependência entre sujeito e objeto. Sendo assim, as relações que os alunos (sujeito) devem estabelecer com o objeto “químico” (a matéria, suas estruturas e suas transformações) são muito complexas e caso não tenham compreendido os elementos básicos que darão suporte a tal conteúdo, encontrarão muitos obstáculos à aprendizagem efetiva na disciplina. E essa falta de interação do sujeito com o objeto, associado à metodologia do professor, dificultará a construção do conhecimento.

As dificuldades de aprendizagem nos conteúdos da disciplina de Físico-química também podem estar relacionadas com atuação do professor em sala de aula. A formação inicial de professores de Química é marcada por uma priorização dos conhecimentos específicos em detri-

mento dos conhecimentos pedagógicos (SILVA; OLIVEIRA, 2009). Muitos professores atuando no ensino superior são competentes nas suas respectivas áreas de conhecimento e dominam os conteúdos específicos com suas teorias, modelos e aplicações. Entretanto, a ausência da formação pedagógica pode comprometer o ensino da disciplina.

A dificuldade de aprendizagem é um tema discutido por muitos autores e profissionais da educação. Percebe-se, entretanto, que as discussões envolvem os ensinos médio e fundamental, e quase não existem, ou existem em número menor, pesquisas sobre as dificuldades de aprendizagem nas disciplinas do ensino superior.

Diante de observações dentro da instituição pesquisada e experiências vividas como acadêmica do curso de Licenciatura em Química e como autora da pesquisa, foi perceptível sentir e viver as dificuldades de aprendizagem como uma realidade encontrada na disciplina de Físico-química, nos cursos de Licenciatura em Química e de Engenharia de Alimentos do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Norte de Minas Gerais, *Campus* Salinas. O estudo teve como objetivo analisar as dificuldades de aprendizagem na disciplina de Físico-química, na perspectiva dos estudantes.

CARACTERIZAÇÃO E METODOLOGIA DA PESQUISA

A pesquisa foi realizada no Instituto Federal de Ciência, Educação e Tecnologia (IFNMG) do município de Salinas, Minas Gerais. Os cursos participantes foram Licenciatura de Química e Engenharia de Alimentos, que apresentam, na sua estrutura curricular, a disciplina de Físico-química.

Essa pesquisa tem abordagem qualitativa; para coleta de dados, foi utilizada a aplicação de questionários com questões objetivas e espaço para comentários adicionais. Utilizaram-se informações da Secretaria Acadêmica para coleta de dados sobre índice de reprovação na disciplina, objeto da pesquisa entre os anos de 2012 a 2015. Os dados coletados da secretaria acadêmica foram apresentados em tabelas com quantidades em

percentuais, e as respostas objetivas dos questionários foram agrupadas e apresentadas em gráficos com a frequência de resposta em percentagem.

Do curso de Química Licenciatura, participaram sete acadêmicos cursando o 8º período (seis acadêmicos) e um acadêmico do 10º período (fora do período regular do curso de 4 anos). Do curso de Engenharia de Alimentos, participaram 21 (vinte e um) acadêmicos, distribuídos nos 6º, 8º e 10º períodos com, respectivamente, nove, três e nove acadêmicos. Sendo assim, 28 (vinte e oito) acadêmicos participaram da pesquisa.

O questionário aplicado aos acadêmicos foi composto por nove questões objetivas. As questões iniciais foram relacionadas ao curso e período, o interesse do aluno pela Físico-química e como classificava os conteúdos em termos de dificuldade na aprendizagem dos conteúdos, as causas dessas dificuldades, o conhecimento e as atitudes do professor ao conhecer as dificuldades relatadas e as estratégias utilizadas pelos alunos para aprender o conteúdo.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Parte I- Considerações dos estudantes sobre a disciplina de Físico-química

A Tabela 1 apresenta a distribuição dos matriculados nas disciplinas estudadas, dos alunos que participaram da pesquisa e os índices de reprovação nas disciplinas.

Tabela 1- Perfil das turmas de Química e de Engenharia no período de 2012 a 2015

Ano de ingresso	Alunos Matriculados ¹		Alunos participantes da pesquisa ²		Índices de reprovação / % ¹	
	Química	Engenharia	Química	Engenharia	Química	Engenharia
2012	10	22	-	-	0	46
2013	18	24	1	9	56	79
2014	12	46	-	3	0	37
2015	09	30	6	9	100	77

Fonte: Diários de classe/secretaria acadêmica-IFNMG; ²Dados da pesquisa

Os resultados da Tabela 1 mostram que os maiores índices de reprovação na disciplina de Físico-química foram nos anos de 2013 e de 2015 e que os menores foram nos anos de 2012 e 2014, para ambos os cursos. No curso de Licenciatura em Química, os índices de reprovação foram muito discrepantes, variando de zero a 100%.

Ao responderem à questão “Você gosta de Físico-química?”, 90,5% dos alunos de Engenharia de Alimentos e 50% dos alunos de Licenciatura em Química disseram que não. Um aluno do curso de Licenciatura em Química não respondeu a essa questão.

Na questão seguinte, os conteúdos da disciplina foram classificados em fáceis, difíceis e adequados (nem fáceis e nem difíceis). No curso de Engenharia, todos os alunos consideraram os conteúdos como difíceis e, no curso de Química, um total de 85,7% os considerou como difíceis e o restante como fácil. Todos os alunos do curso de Engenharia também afirmaram ter encontrado dificuldade na aprendizagem dos conteúdos de Físico-química enquanto que, no curso de Química, a mesma resposta foi de 71,4%, e 28,6% afirmaram que não encontraram dificuldade.

O conteúdo da disciplina que envolve leis e teorias que são comprovadas por experimentos e uma série de deduções matemáticas para definir uma propriedade do sistema, intrinsecamente, corrobora para que os alunos o classifiquem como difícil. Com tal característica, na sua aprendizagem, exige-se uma abstração e uma elevada capacidade de concentração por parte dos estudantes. Pozo e Crespo (2009) apontam algumas dificuldades na aprendizagem de alunos referentes a procedimentos essenciais para o conhecimento científico. Dois desses procedimentos, dizem os autores, são a fraca generalização dos procedimentos adquiridos para outros contextos novos e o fraco significado do resultado obtido para os alunos.

Esses procedimentos ou pré-requisitos, ou elementos básicos, são muito importantes para a compreensão dos conteúdos de Físico-química e sua aplicação na resolução de diversas situações-problema. A experiência em sala de aula mostra que um aluno é capaz de efetuar uma operação

trivial do cálculo diferencial e integral como derivar uma função “y” em relação a uma variável “x”, mas se a função for “p”, a pressão na equação de estado dos gases perfeitos, $pV = nRT$ (V- volume, n- quantidade de matéria, R- constante dos gases e T- temperatura) e a variável for “T”, o aluno não desenvolve a operação. A Figura 1 mostra um esquema da situação descrita anteriormente. O que é uma simples mudança na forma de denominar uma variável torna-se uma dificuldade para o aluno ao aplicar a operação matemática. O aluno sabe derivar a função com a variável em “x”, mas desconhece o procedimento quando a função tem variáveis específicas dentro do contexto da disciplina.

Em relação ao segundo procedimento, também de fundamental importância, o aluno não analisa o resultado das suas operações, que se traduz, na maioria das vezes, em números. Assim, ao desenvolver o cálculo matemático para determinar o volume, por exemplo, e encontra um valor negativo, ele considera que o resultado pode estar correto e não percebe que o volume é uma grandeza de sinal positivo.

Teorias cognitivistas pontuam que os alunos não devem ser responsabilizados totalmente por suas dificuldades (GENGHINI, 2006). O “não gostar da Físico-química” é um aspecto pessoal que pode estar relacionado com a falta de afinidade do estudante por conteúdos específicos ou deficiência em pré-requisito, a didática do professor e a relação professor-aluno.

Deve-se considerar ainda, de acordo com Fernandez (2018), que os concursos realizados para a contratação de professores, tanto no ensino básico, como no superior, priorizam o conhecimento químico. Resultados de pesquisa realizada entre 2003 e 2013, nas provas de concursos para professores da educação básica em cinco regiões brasileiras, revelaram que o conhecimento químico nas questões analisadas representou 53% e que para o conhecimento pedagógico, aquele do campo profissional de professores, foi de 27% (FERNANDEZ, 2018). No ensino superior, os candidatos são avaliados quanto a sua prática docente apenas durante uma aula sobre um tema da sua área específica de formação em Química em que algumas habilidades básicas no campo profissional de educação

poderão ser demonstradas assim como um certo domínio de conteúdo químico (MALDANER, 1999).

A questão seguinte discorre sobre as justificativas identificadas pelos alunos que afirmaram ter encontrado dificuldade na aprendizagem dos conteúdos da disciplina.

Uma vez que os alunos poderiam assinalar mais de uma alternativa nessa questão, a soma dos valores obtidos para cada justificativa não corresponderá ao total de alunos envolvidos na pesquisa. O estudante do 10º Período de Química não respondeu a essa questão. A dificuldade relacionada com o cálculo foi assinalada por todos os alunos que responderam à questão. Os alunos do 6º Período de Engenharia e do 8º Período de Química foram os que mais destacaram tal justificativa com frequências de, respectivamente, 11,1% e 33,3%. Os conteúdos de Físico-química exigem conhecimentos de cálculo diferencial e integral para a elaboração de todo formalismo matemático necessário para compreender os sistemas físico-químicos e suas relações através de equações matemáticas (LEVINE, 2014).

A dificuldade de aprendizagem na disciplina de cálculo é um problema conhecido nos cursos da área de Ciências Exatas e tem sido alvo de trabalhos de pesquisa. Firmino e Siqueira (2017) investigaram as dificuldades de aprendizagem em Matemática nos cursos de Engenharia de uma universidade pública. Verificaram que as causas dessas dificuldades estão na deficiência procedente da formação anterior dos estudantes, a instituição e as metodologias usadas pelos professores. Como medidas para enfrentar o problema, recomendaram o uso de novas tecnologias educacionais como o uso de TIC's e da Web 2.0 e a reflexão dos professores sobre sua prática docente.

Essas dificuldades de aprendizagem também foram investigadas no curso de Licenciatura em Química (SILVA *et al.*, 2010). Nesse caso, as dificuldades dos alunos são a relação afetiva professor-aluno, a metodologia do professor e as dificuldades anteriores na disciplina de Matemática desde o ensino médio. As sugestões para melhorar a aprendizagem na disciplina de Matemática foram a modelagem mate-

mática através do uso de recursos digitais e o uso da metacognição na resolução de situações-problema, além das monitorias que proporcionam um atendimento diário e personalizado para os alunos.

Os resultados obtidos nessa justificativa estão de acordo com o fato de os alunos pesquisados classificarem os conteúdos de Físico-química como difíceis. Para a compreensão desses conteúdos, é necessário o conhecimento matemático e, como abordado por alguns pesquisadores, os alunos trazem uma deficiência na aprendizagem do conteúdo matemático.

Em relação às aulas do professor, os alunos do 10º Período de Engenharia não inseriram essa justificativa nas suas dificuldades de aprendizagem na disciplina. Mais uma vez, os alunos do 6º Período de Engenharia e do 8º Período de Química foram os que mais destacaram tal justificativa com, respectivamente, 14,8% e 11,1%. De fato, as aulas contribuem para a aprendizagem de muitos estudantes e cabe aos professores fazer um exercício contínuo de reflexão sobre suas metodologias de ensino. Os resultados aqui obtidos estão de acordo com aqueles relatados por Firmino e Siqueira (2017) e Silva *et al.* (2010).

Para isso, os professores precisam refletir sobre sua prática pedagógica e de forma constante. Na disciplina de Físico-química, há a dificuldade dos alunos na compreensão de teorias e de formalismos matemáticos dos conteúdos, o que demanda do professor conhecimentos técnico-científico, mas sobretudo conhecimentos pedagógicos para enfrentar o problema ao invés de culpabilizar o estudante. O primeiro, muitas vezes, não parece ser o problema devido à formação baseada nas concepções empírico-positivistas das universidades nos cursos de graduação em Química (MALDANER, 1999). Já o conhecimento em educação (linguagem, didática, prática pedagógica) deve ser buscado na formação continuada e em serviço, nos resultados de pesquisas científicas e esses estudados, analisados e aplicados ou não nas salas de aula.

A avaliação de resultados, especialmente da quantidade de reprovações, deve servir como sinal de alerta em busca de mudanças e posturas cristalizadas, ou seja, ver o problema real das dificuldades como um

diagnóstico a ser estudado, esperando que não seja naturalizada a disciplina de físico-química como sendo feita por criaturas extraordinárias ou superdotadas, mas de estudantes comuns, em sua grande maioria vindo de escolas públicas e chegando à universidade com déficits de conhecimento em algumas áreas.

Todos os alunos que responderam à questão justificaram suas dificuldades no tempo disponível para estudar ser insuficiente, sendo que os alunos do 10º Período de Engenharia e do 8º Período de Química foram os que mais destacaram essa justificativa com, respectivamente, 11,1% e 22,2%. Da nossa observação diária, a extensa carga horária do curso de Engenharia de Alimentos faz com que os alunos tenham de oito a dez disciplinas por semestre e, dependendo das reprovações, esse número ainda pode aumentar. Já os alunos do curso de Licenciatura em Química, muitos trabalham durante o dia, e sendo o curso noturno, o tempo disponível para o estudo é muito limitado. Uma forma de amenizar o problema são os alunos fazerem o planejamento das atividades relacionadas com as disciplinas que estiverem fazendo no período, pois muitos atrasam ao executar tais atividades. Em relação ao número de disciplinas cursadas no semestre, os alunos deveriam contar com um serviço de apoio do coordenador de curso e professores para definir, antes de efetivar as matrículas, as disciplinas que devem ser prioritariamente cursadas.

Os alunos do 8º Período de Engenharia não assinalaram a falta de base na disciplina de Química como justificativa nas suas dificuldades de aprendizagem. Os alunos que mais destacaram essa justificativa foram aqueles do 10º Período de Engenharia e do 8º Período de Química com, respectivamente, 22,2% e 33,3%. Assim, pode-se perceber que muitos alunos fazem a disciplina com deficiência nos conhecimentos de química e, provavelmente, de cálculo também (Figura 2), sendo esses conhecimentos necessários para a aprendizagem dos conteúdos de Físico-química.

Em ambos os cursos, os conhecimentos básicos de química são estudados na disciplina de Química Geral, que é pré-requisito da Físi-

co-química. Assim, a deficiência nos conhecimentos de química sugere problemas na aprendizagem da disciplina básica e que persistiram até então. Comprovada essa questão, podemos indagar: esses alunos foram aprovados sem aprender os conteúdos básicos? E por que isso aconteceu? Tais indagações nos remetem à discussão já realizada previamente em que os professores devem repensar suas metodologias de ensino e, além disso, avaliar a aprendizagem alcançada pelos alunos durante a disciplina ministrada. Não podemos deixar de analisar a situação em relação aos alunos e fazer a indagação: se eles não aprenderam os conteúdos básicos, por que foram aprovados na disciplina? Uma discussão mais detalhada sobre esses aspectos será conduzida posteriormente.

Quando questionados se as dificuldades de aprendizagem na disciplina foram relatadas ao professor, 57,1% e 71,4% dos alunos da Engenharia e da Química, respectivamente, responderam *sim*. Em seguida, os alunos identificaram as atitudes dos professores sobre as dificuldades relatadas.

Um total de 40% dos alunos do 8º período de Química afirmou que o professor discutiu com a turma sobre as dificuldades de aprendizagem e o mesmo percentual para a sugestão de consulta de livros mais básicos. Nos 6º e 10º períodos da Engenharia, para as mesmas atitudes citadas por esses alunos de Química, os resultados foram de 18,7% para ambas. O diálogo entre professor e aluno deve ser constante, principalmente, nas situações em que o problema é percebido por todos. Dentre os fatores que podem interferir na aprendizagem do aluno, um deles é a relação professor-aluno (FERRARI, CANCI, 2005). Não se pode conceber a ideia de que o professor é o ator principal no processo de ensino-aprendizagem. O professor tem agora o papel de ensinar a pensar e a ter autonomia e fazer a mediação entre as informações e como os alunos vão usá-las.

Por um lado, os alunos devem refletir sobre seu desenvolvimento na disciplina, e por outro, os professores devem fazer o mesmo sobre seu papel no processo de ensino-aprendizagem. Percebeu-se que as alternativas referentes à disponibilização para aulas extras e à maior

contextualização do conteúdo não foram relatadas. A formação inicial de professores de Química é marcada por uma priorização dos conhecimentos específicos em detrimento dos conhecimentos pedagógicos (SILVA; OLIVEIRA, 2009).

O comprometimento do aluno com a disciplina é fundamental para a aprendizagem. Além da presença nas aulas, são necessárias atividades que devem ocorrer concomitantemente para alcançar o êxito na disciplina, e, assim, os alunos recorrem a algumas estratégias de estudo para aprender os conteúdos. Na Figura 4, são mostradas as diferentes estratégias utilizadas pelos alunos na aprendizagem dos conteúdos da disciplina investigada.

Percebe-se no gráfico da Figura 4 que as estratégias dos alunos para estudar os conteúdos da disciplina consistem em pelo menos três das atividades apresentadas na questão, com exceção do aluno do 10º período de Química, que utiliza apenas a resolução de exercício. Os alunos estão habituados a resolver exercícios, sendo que os alunos do 6º período da Engenharia e do 8º período da Química os que mais utilizam tal atividade com 20,6% e 30,8% de frequência, respectivamente. De modo geral, as atividades as quais os alunos *menos* recorrem para estudar a disciplina ***são tirar as dúvidas com o professor e utilizar livros de autores diferentes*** no curso de Engenharia e, no de Química, tirar as dúvidas com o professor.

Nesse ponto, podemos retomar a discussão da Justificativa 4 - Falta de base na disciplina de Química - da Figura 2, por se tratar de um aspecto também relacionado com o aluno, assim como as estratégias de estudo consideradas aqui. Os alunos fazem uso de algumas estratégias que podem ajudá-los a aprender os conteúdos da disciplina, entretanto, podemos questionar se tais atividades, efetivamente, estão conduzindo ao resultado esperado. Como foi verificado nessa pesquisa, muitos alunos percebem suas deficiências na aprendizagem de conteúdos importantes de cálculo e de química somente ao se depararem com a necessidade de usar tais conteúdos no contexto da Físico-química. A autoavaliação

também deve fazer parte no processo de aprendizagem como um mecanismo para monitorar a eficiência das estratégias usadas.

Pereira e Andrade (2012) investigaram a atividade de autoavaliação realizada por alunos do 2º ano do ensino médio, na disciplina de Física de uma escola pública federal. As autoras verificaram que os alunos foram conduzidos à reflexão, sendo capazes de avaliar suas dificuldades no processo de aprendizagem e de construir concepções próprias para alcançar seu objetivo, aprender o conteúdo. No decorrer das autoavaliações durante o período investigado, foi possível perceber a realização do monitoramento e autorregulação cognitivos pelos alunos por meio do desenvolvimento da consciência acerca dos aspectos pessoais, conteúdo da disciplina, formas de ensino, mediação do professor e estratégias que interferem na aprendizagem.

Na Figura 4, estão as atividades que constituem as estratégias dos alunos investigados nessa pesquisa. São atividades que, da nossa experiência enquanto estudantes, são usualmente utilizadas, e a eficiência delas no processo de aprendizagem depende de fatores pessoais e das características dos conteúdos. Nos conteúdos de físico-química é imprescindível a resolução de exercícios para o desenvolvimento do raciocínio e a compreensão das definições, sendo uma atividade realizada pelos alunos de todos os períodos dos cursos de Licenciatura em Química e de Engenharia.

Podemos assim afirmar que acerca de estratégias para a aprendizagem, os alunos usaram aquelas esperadas; entretanto, eles as utilizaram de forma consciente, avaliando a eficiência de cada uma delas para o seu aprendizado? Não temos a resposta para esse último questionamento.

O acompanhamento constante das deficiências no aprendizado, a análise e a avaliação das atividades empregadas e as respectivas mudanças quando necessárias para obter bons resultados possibilitarão aos alunos autonomia e habilidade de identificar suas dificuldades no processo de aprendizagem. A reflexão e a autoavaliação durante a aprendizagem potencializarão as atividades e estratégias usadas pelos alunos e contribuirão significativamente para os seus sucessos escolares.

Considerando-se o fato de os alunos, em sua maioria, afirmarem não gostar da Físico-química e de apontar o conteúdo como difícil, pode-se admitir que eles não interagem com o meio ao qual estão submetidos, dificultando a construção do conhecimento. O conteúdo torna-se um emaranhado de fórmulas que não fazem sentido e não possibilitam a compreensão de sua importância. Ao perceber a importância de um conteúdo, o “não gostar da disciplina” pode se transformar em desafio para a compreensão do mesmo e, consequentemente, a dificuldade de aprendizagem poderá ser amenizada.

No final do questionário, os alunos puderam fazer considerações que julgassem importantes. Para analisar os relatos dos alunos, a análise textual discursiva (ATD) foi usada para a compreensão mais abrangente dos textos apresentados (MORAES, GALIAZZI, 2016). O Quadro 1 apresenta as categorias que foram identificadas nos textos referentes às considerações dos alunos.

As Categorias identificadas nos textos sobre os comentários dos alunos no curso de Licenciatura em química foram: Didática do professor/ Avaliação do professor/Temor pela disciplina/Conteúdo da disciplina/ Medidas para diminuir a dificuldade de aprendizagem. No curso de Engenharia de Alimentos, foram: Funcionamento da disciplina/Conteúdo da disciplina/ Medidas para diminuir a dificuldade de aprendizagem/ Dificuldade nos estudos do conteúdo/ Avaliação do professor

Do total de sete alunos do curso de Licenciatura em Química e 21 alunos do curso de Engenharia de Alimentos, 57 e 67 %, respectivamente, não realizaram comentários. As categorias Avaliação do professor, Conteúdo da disciplina e Medidas para diminuir a dificuldade de aprendizagem foram identificadas nos dois cursos. Por outro lado, Didática do professor e temor pela disciplina foram categorias identificadas no curso de Licenciatura em Química, enquanto que Funcionamento da disciplina e Dificuldade nos estudos do conteúdo foram identificadas no curso de Engenharia de Alimentos.

As categorias Conteúdo da disciplina e Didática do professor que foram identificadas nos textos estão em consonância com as res-

postas apresentadas pelos alunos e que estão relacionadas aos gráficos das Figuras 2 e 3 e suas respectivas discussões. Mais uma vez, os alunos reforçaram que o conteúdo de Físico-química é difícil e que a atuação do professor em sala de aula não contribui para amenizar a dificuldade deles na compreensão do conteúdo.

Os alunos relataram que alguns professores elaboram questões nas avaliações em que o conteúdo ensinado em sala de aula não é suficiente para resolvê-las. Daí a identificação da categoria Avaliação do professor. A avaliação no processo de ensino-aprendizagem deve seguir um pensamento construtivo e transformador do ser humano e não um instrumento de poder e dominação que provoca insatisfação, privilegiando a atribuição de notas e a classificação de alunos em bons e ruins (SILVA, 2020). Ao perceber a insatisfação dos alunos com o resultado das avaliações, o professor deveria usar também esse momento para uma reflexão da sua prática pedagógica.

Os maus resultados das avaliações podem conduzir os alunos a temerem a disciplina. Na categoria Temor pela disciplina, foi identificado o relato de um aluno que disse: *...Mas no geral a físico-química é temida por todos os estudantes de Licenciatura em Química.*

Percebemos que, na vivência de sala de aula, é comum os alunos veteranos compartilharem suas experiências no curso com os alunos mais novos e com isso provocam um sentimento de medo, tornando a disciplina temida por eles. Consequentemente, produz-se uma atmosfera desfavorável para a aprendizagem e o que era para ser um desafio na vida acadêmica do aluno, transforma-se em insegurança.

Em relação à categoria Funcionamento da disciplina, alguns alunos destacaram a carga horária inadequada e as turmas cheias. O trecho abaixo foi transcrito do relato de um aluno: *A carga horária de físico-química no curso de Eng. de Alimentos não é adequada para um aprendizado de qualidade. Deveria ser distribuída em partes para minimizar os efeitos negativos.*

O Projeto Político do Curso (PPC) foi reformulado, visto que esse aspecto era uma reclamação constante dos alunos. A disciplina foi dividida

em outras duas, o que antes era uma disciplina com 6 horas semanais, agora passou a ser duas, com 4 horas semanais cada (IFNMG, 2020).

A categoria Dificuldade nos estudos do conteúdo foi formada a partir de unidades de sentido relacionadas com o pouco tempo de estudo e a falta de material. Sobre o tempo de estudo, já foram feitas considerações anteriormente (Figura 3), o que reforça a contribuição desse fator na dificuldade de aprendizagem. A situação da falta de material, no caso, de livros, vem-se perdurando por bastante tempo. Necessita-se de disponibilidade de recursos financeiros, cada vez mais escassos, para a aquisição de mais exemplares de livros de Físico-química. Além da quantidade de livros que é pequena, a edição desses livros já está bem defasada.

Muitos alunos utilizaram o espaço disponibilizado no final do questionário para apresentar propostas para a melhoria na disciplina de Físico-química. Essa atitude é de grande importância e demonstra que os alunos devem participar de forma contínua na avaliação da disciplina (LUZ, 1997), analisar as situações que os desagrada e propor medidas para buscar as possíveis soluções dos problemas detectados. Por isso, a categoria “Medidas para diminuir a dificuldade de aprendizagem” chama a atenção por conter relatos espontâneos de alunos que têm propostas exequíveis para a melhoria na disciplina.

Os alunos da Licenciatura em Química propuseram o acompanhamento dos professores pelo setor pedagógico da instituição e a alternância de professores na disciplina. Os alunos da Engenharia de Alimentos propuseram além da alternância de professores na disciplina, aulas de monitoria. A alternância de professores não havia no período em que a pesquisa foi realizada. Atualmente temos três professores com formação na área. As monitorias ocorrem de forma muito irregular, pois, ou falta aluno para ser monitor ou não se tem recurso para o programa de monitorias.

Os melhores alunos na disciplina envolvem-se em iniciação científica e ficam impedidos de exercer a monitoria. No que se refere ao acompanhamento do setor pedagógico, percebe-se que as reclamações

dos alunos ficam muito difundidas entre eles mesmos e que, formalmente, eles não recorrem à coordenação do curso ou ao setor pedagógico. Evidentemente, a instituição deveria ter mecanismos para detectar situações diversas que dificultam a aprendizagem dos alunos e que tornasse de forma bem clara da necessidade formalizarem suas insatisfações com seus cursos, quer no colegiado, quer no Núcleo docente estruturante.

CONCLUSÃO

Conclui-se que as dificuldades dos estudantes na disciplina de Físico-química estão presentes no curso de Licenciatura em Química e Engenharia de Alimentos, que as reprovações são uma confirmação dessas dificuldades. A pesquisa mostrou que tais dificuldades são provenientes de um conjunto de fatores, entre eles a defasagem que os estudantes trazem para o ensino superior referentes a domínio de conteúdos básicos do ensino médio, em especial os conteúdos de matemática, essenciais para o desenvolvimento de áreas como a Física e Química. Os estudantes reconhecem essas dificuldades.

Para além dessa primeira variável, apontaram também a metodologia do professor e a relação professor-aluno, carga horária inadequada da disciplina e turmas cheias como elementos que tornam a disciplina ainda mais difícil. Sugerem como alternativa: monitoria e alternância de professores na disciplina, recomendam ainda que os professores tenham um acompanhamento do setor pedagógico no que diz respeito a análise e autoanálise da prática pedagógica, especialmente quanto ao uso de metodologias que possam enfrentar os problemas da disciplina nos cursos citados; por outra, não reconhecem o colegiado dos cursos como instância representativa para reclamações e proposições.

Segundo Maldaner (1999), o professor deveria transformar a sala de aula num ambiente de pesquisa em seu campo profissional e interagindo com outros professores nesse mesmo processo. A produção de conhecimento passa pela pesquisa, e assim muitos conhecimentos sobre as atividades docente e discente poderiam conduzir a uma maior qualidade das aulas e condições favoráveis à aprendizagem. O autor propõe

mudança no currículo de formação de professores de Química com a criação do módulo de pesquisa, permitindo a interação dos alunos com profissionais do seu campo profissional, a educação. Nessa perspectiva, professores-pesquisadores formariam futuros professores-pesquisadores.

Segue o desafio em buscar alternativas para a disciplina a fim de minimizar as dificuldades e, assim, garantir um número menor de reprovação e/ou evasão nos cursos pesquisados na instituição, no sentido de compreendermos que o insucesso, neste caso, apresenta muitas faces que precisam de reflexão, estudos, formação continuada de professores, avaliação e autoavaliação, considerando o cenário real apresentado pelos estudantes.

REFERÊNCIAS

FERNANDEZ, C. Formação de professores de Química no Brasil e no mundo. **Estudos Avançados**, n. 32, v. 94, p. 205-224, 2018.

FERRARI, R. F.; CANCI, A. Investigação psicopedagógica das dificuldades de aprendizagem no ensino superior. **Revista de Ciências Humanas**. v. 6, n. 7, p. 13-27, 2005.

FIRMINO, G. L.; SIQUEIRA, A. M. O. A Matemática no Ensino de Engenharia. **The Journal of Engineering and Exact Sciences**, v. 3, n. 3, p. 331-345, 2017.

GENGHINI, E. B. O ensino superior no Brasil: fatores que interferem no rendimento escolar e a visão dos alunos sobre suas dificuldades de aprendizagem. **Revista da Educação I**. v. 1, p. 18-30, 2006.

IFNMG, Ministério da Educação, Instituto Federal do Norte de Minas Gerais. 2020. Disponível em: <https://www.ifnmg.edu.br/cursos-sal1/cursos-superiores/341-portal/salinas/salinas-cursos-superiores/bacharelado-em-engenharia-de-alimentos/13614-bacharelado-em-engenharia-de-alimentos>. Acesso em: 12 mar. 2021.

LEVINE, Ira N. Trad. Edilson Clemente da Silva, Oswaldo Esteves Barcia. Físico-química. 6. ed. Rio de Janeiro: LTC, 503 p., 2014.

LUZ, A. A. A avaliação no ensino superior. **Educar**, n. 13, p. 55-66, 1997.

LOCATELLI, S. W.; ALVES, N. C. B. Aproximações entre o monitoramento metacognitivo e a elaboração de portfólio em uma disciplina de Química Geral. Amazônia: **Revista em Educação de Ciências e Matemática**, v. 14, n. 29, p. 79-92, Jan-Jun 2018.

JUNGES, K. S.; BEHRENS, M. A. Uma formação pedagógica inovadora como caminho para a construção de saberes docentes no Ensino Superior. **Educar em Revista**, n. 59, p. 211-229, 2016.

MALDANER, O. A. A pesquisa como perspectiva de formação continuada dos professores de Química. **Química Nova**. v. 22, n. 2, 1999. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-40421999000200023>. Acesso em: 28 mar. 2020.

MILAGRES, V. S. O.; JUSTI, R. S. Modelos de Ensino de Equilíbrio Químico – Algumas considerações sobre o que tem sido apresentado em livros didáticos do ensino médio. **Química Nova na Escola**, n. 13, p. 41-46, 2001.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. **Análise Textual Discursiva**. 3. ed. Ijuí: Unijuí, 264 p., 2016.

PEREIRA, M. M.; ANDRADE, V. A. Autoavaliação como estratégia para o desenvolvimento da metacognição em aulas de Ciências. **Investigações em Ensino de Ciências**, v. 17, n. 3, p. 663-674, 2012.

POZO, J. I.; CRESPO, M. A. G. **A aprendizagem e o ensino de Ciências**: do conhecimento científico ao conhecimento cotidiano. Tradução de Naila Freitas. Parte I. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009. p. 13-28.

SÁ, M. B. Z.; SANTIM FILHO, O. Alguns Aspectos da Obra de Piaget e sua Contribuição para o Ensino de Química. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 12, n. 1, p. 190-204, 2017.

SARAVALI, E. G. Dificuldades de aprendizagem no ensino superior: reflexões a partir da perspectiva piagetiana. **Educação Temática Digital**, Campinas. v. 6, n. 2, p. 99-127, 2005.

SILVA, Camila Silveira; OLIVEIRA, Luís Antônio Andrade. **A. Formação Inicial de Professores de Química: Formação Específica e Pedagógica**. In: NARDI, Roberto (Org.). Ensino de Ciências e Matemática, I: Temas sobre a formação de professores. São Paulo: UNESP, 258 p., 2009.

SILVA, L. A.; ANDRADE, J. B. **Química a serviço da humanidade**. Cadernos Temáticos de Química Nova na Escola, n. 5, p. 3-6, 2003.

SILVA, M. A.; AQUINO, L. R. C.; CALVALCANTE, F. L.; MACEDO, A. A. M.; MACEDO, L. N. Dificuldades de aprendizagem na disciplina de Cálculo Diferencial e Integral: estudo de caso com alunos do curso de Licenciatura em Química. Anais... V CONGRESSO DE PESQUISA E INOVAÇÃO DA REDE NORTE NORDESTE DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA. Centro de Convenções, Maceió: V CONNEPI, 2010.

SILVA, S. J. C.; FARIA, A. O sistema de avaliação no Ensino Superior. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**. Ano 5, Ed. 7, v. 3, p. 114-125, 2020.

A EXPANSÃO TERRITORIAL DA SILVICULTURA DO EUCALIPTO DESTINADA A INDÚSTRIA DE PAPEL E CELULOSE NO SUDOESTE MARANHENSE

Maria da Conceição Mesquita Leal⁷⁹

Allison Bezerra Oliveira⁸⁰

Alexandre Sabino do Nascimento⁸¹

INTRODUÇÃO

O processo de introdução da silvicultura de eucalipto no estado está vinculado à realização do grande projeto Carajás, no Pará, realizado inicialmente para servir de fonte de energia às indústrias de produção de ferro-gusa no Maranhão. Com isso, a silvicultura desempenha um papel importante na formação socioeconômica do Maranhão.

Por sua inserção geográfica entre o Nordeste e o Norte do país e pelo fato de o bioma amazônico estar presente em parte significativa de seu território, o Estado estabeleceu, desde o período colonial, uma intensa relação com o setor primário. Esse setor econômico também esteve vinculado a projetos de reestruturação produtiva de base industrial, inseridos como mecanismos de crescimento econômico do Estado a partir de meados do século XX (OLIVEIRA; LEAL, 2019).

Nesse contexto, o eucalipto era utilizado na produção de carvão, como fonte de energia para caldeiras industriais. Na década de 1990, intensificou-se a aquisição de terras para plantio de eucalipto, visto como possível recurso natural para a produção de celulose, a fim de subsidiar a Companhia Maranhense de Celulose (Celmar), projeto industrial de

⁷⁹ Mestranda em Geografia (UFPB). Bolsista pela (CAPES).
CV: <http://lattes.cnpq.br/5438424739084362>

⁸⁰ Doutor em Geografia (UFPE). Professor Adjunto (UEMAUL).
CV: <http://lattes.cnpq.br/8980505991600688>

⁸¹ Doutor em Geografia (UFPE). Professor Adjunto (UFPB).
CV: <http://lattes.cnpq.br/8204907642170910>

celulose, então recente no estado do Maranhão (MESQUITA et al, 2015; OLIVEIRA; LEAL, 2019).

Através dos projetos vieram os investimentos em infraestrutura para a integração nacional da matéria-prima extraída e beneficiada. Assim, foi estruturado um modelo de enclave centrado na economia de fronteira e baseado na exploração dos recursos segundo uma lógica infinita. A extensão das áreas destinadas ao plantio de eucalipto é um claro exemplo desse sistema (OLIVEIRA; LEAL, 2019).

Às bases geoambientais locais permitiram ao Maranhão ter características fundamentais para a implantação do grande projeto da Suzano Papel e Celulose em 2008: terras baratas, base florestal existente, recursos hídricos abundantes, infraestrutura de transporte até o porto de Itaqui. Nesse processo, os recursos naturais são elementos fundamentais que generalizam o processo produtivo e se traduzem em mercadorias à venda.

Na lógica econômica estabelecida com a introdução do setor de papel e celulose pela Suzano, a especialização da produção é essencial como elemento central da reprodução e acumulação de capital em economias de escala, como a celulose do Maranhão. Nesse cenário, com a implantação do Projeto Grande Suzano Papel e Celulose, no município de Imperatriz, no estado do Maranhão, o avanço do eucalipto se intensificou.

Nesse contexto, este capítulo tem como objetivo analisar o avanço territorial da silvicultura de eucalipto para atender à etapa de produção de matéria-prima da cadeia produtiva do papel e celulose no Maranhão, em face da intensificação do extrativismo arbóreo desencadeada pela implantação da unidade fabril Suzano em Imperatriz, no sudoeste do estado.

Além desta introdução e das considerações finais, o trabalho está dividido em três eixos temáticos. A primeira, a indústria de papel e celulose no mundo e suas transformações, discute-se algumas transformações nessa indústria e, em especial no Brasil; em seguida, discute-se a silvicultura do eucalipto e a Suzano no território maranhense, o papel da extração arbórea na formação econômica do Maranhão e, em especial, como atrativo para a implantação da Suzano. Por fim, o avanço da

silvicultura do eucalipto destinada a indústria de papel e celulose em Imperatriz Maranhão.

A INDÚSTRIA DE PAPEL E CELULOSE NO MUNDO E SUAS TRANSFORMAÇÕES

A atividade industrial mundial da celulose a partir da década de 1970 iniciou um processo de transformação, organizacionais e produtivos. Esses processos podem ser compreendidos por meio de mudanças em fatores estruturais, como mudanças nos padrões técnicos e de produção, fragmentação e terceirização de trabalhadores, enfraquecimento da legislação trabalhista, reorganização profissional e inovações tecnológicas (OLIVEIRA; LEAL, 2019).

O processo, embora tardio na reestruturação das indústrias de papel e celulose em função da demanda competitiva e do crescimento da economia global, visava não só a integração tecnológica, mas também a integração profissional. As indústrias visam produzir de forma moderna, com isso tendem a convocar outros agentes para participarem de suas ações (LEITE, 1997).

O estado oferece incentivos fiscais às indústrias, subordinadas à atividade industrial em um novo modelo de guerra fiscal que oferece incentivos fiscais em detrimento da exploração do espaço e da criação de novos empregos diretos e indiretos. O espaço é, portanto, condescendente a uma nova lógica de produção, é (re) organizado em torno de uma nova ordem imposta pela indústria (OLIVEIRA; LEAL, 2019).

Esse modelo de produção global tem permitido o desenvolvimento de processos já em uso, mas não com a intensidade de antes. Podemos destacar entre eles: desconcentração industrial, produção horizontal, flexibilidade e terceirização de trabalhadores, enfraquecimento do direito ao trabalho e do poder do Estado, fragilidade sindical, automação dos processos de trabalho, exploração do mais elementar ao mais estrutural de países periféricos, o modelo e desenvolvimento desigual combinado (OLIVEIRA; LEAL, 2019).

Com isso, como consequência, aumentou o fluxo de capitais estrangeiros para os países periféricos via multinacionais, a terceirização de etapas de produção que demandam mais trabalhadores, além da realocação de etapas mais caras do ponto de vista deste modelo é, a da fragmentação da produção. Os países mais ricos se concentram em estágios de maior valor agregado, como a indústria de papel e celulose, enquanto terceirizam atividades de maior impacto ambiental e mais demandantes em mão de obra barata para países periféricos como o Brasil (SUZIGAN, 1985; OLIVEIRA; SILVA; LEAL, 2019; OLIVEIRA; SILVA, 2019).

Em meio a esses desafios, o Brasil se consolidou como grande produtor de árvores de rápido crescimento e celulose para exportação, destacando-se como uma das maiores empresas do setor de celulose florestal do mundo. O fenômeno da extração, no entanto, não é algo isolado, pois tem muitas ramificações globais, dadas as mudanças contemporâneas do extrativismo na América Latina, induzidas pelas transformações (OLIVEIRA; LEAL, 2019; PERPETUA; KRÖGER; THOMAZ JUNIOR, 2017).

Assim, os países industrializados optam por produzir a peça de menor valor agregado na cadeia produtiva. Podemos citar o aumento da produção de papel na China, impulsionado pela forte demanda por este produto, mas também o aumento da demanda do Canadá, Estados Unidos e alguns países europeus por celulose de países como o Brasil. Assim, o que permite ao Brasil participar desse mercado global neste cenário é explicado pelos elementos motivadores: legislação ambiental frágil, trabalho precário, recursos hídricos em abundância, alta concentração de terras e rodoviárias que permitem escoamento rápido da matéria-prima (OLIVEIRA, 2018, 2019).

A China é o principal mercado de consumidor de celulose e o principal produtor e exportador de papel, considerando os países centrais (na América do Norte e Europa Ocidental) como os principais consumidores finais do papel produzido neste circuito global alimentado por

uma sociedade desigual pelo consumismo entre países (OLIVEIRA; SILVA; LEAL, 2019).

O Brasil, por outro lado, tornou-se o maior produtor e exportador de celulose branqueada de fibra curta do mundo, aumentando sua capacidade instalada de produção em milhões de toneladas por ano, devido à expansão do plantio de árvores, que atingiu a marca de um milhão de hectares marca em 2013, tornando a atividade a quarta na zona ocupada, atrás da soja, cana-de-açúcar e milho (ABRAF, 2013; OLIVEIRA; LEAL, 2019; PERPETUA; KRÖGER; THOMAZ JUNIOR, 2017).

A SILVICULTURA DO EUCALIPTO E A SUZANO NO TERRITÓRIO MARANHENSE

Na década de 1970, as obras de infraestrutura provocaram transformações, principalmente no oeste do Maranhão, em particular na área de fronteira com o Estado do Pará, devido aos grandes projetos de reestruturação produtiva implantados em função do modelo de integração econômica adotado no país, exemplo expressivo é o grande projeto Grande Carajás, cuja constituição foi acompanhada por obras de infraestrutura, como a ferrovia Carajás-Itaqui para escoamento de minério (MESQUITA et al, 2015; OLIVEIRA; LEAL, 2019).

O transporte no processo de produção e reestruturação desempenha um papel fundamental na medida em que permite um cancelamento significativo das distâncias devido à viscosidade da locomoção. A capacidade de movimentar produtos define a mobilidade do capital na forma de uma mercadoria. Essa mobilidade depende de relações de transporte modificadas pelos atributos da mercadoria, como peso, tamanho, fragilidade, mercado consumidor, perecibilidade, etc. (OLIVEIRA, 2019).

Paralelamente, a partir da década de 1980, empresas do complexo produtivo de ferro fundido instalaram-se na cidade de Açailândia, aproveitando o incentivo a projetos dessa natureza, a proximidade da matéria-prima e o porto para escoamento da produção. A matriz energética baseava-se principalmente no aproveitamento da extração do eucalipto

para abastecer as caldeiras. Foi a partir daí que se instalou a primeira base florestal de eucalipto no Maranhão (OLIVEIRA; LEAL, 2019).

Na década de 1990, a empresa Vale do Rio Doce (CVRD) iniciou um grande plantio de áreas de eucalipto para produção de celulose no Maranhão, principalmente na área de influência da ferrovia Carajás. Além da bacia do Tocantins-Araguaia, encontram-se na bacia uma base florestal já existente, os aeroportos, o modal ferroviário da estação do Pequiá e sua ligação ao litoral e, portanto, o Poto do Itaqui, além das principais vias rodoviárias (OLIVEIRA; SILVA; LEAL, 2019).

A partir daí que se instalou a primeira base florestal de eucalipto no Maranhão. A formação da área do Maranhão está diretamente ligada a ciclos econômicos fortemente ancorados no setor primário e vinculados ao uso da terra. Ao longo dos anos, esses ciclos têm favorecido o surgimento de modelos de crescimento baseados principalmente na exploração e saqueio de recursos naturais, além de outros fatores, como a concentração de terras e conflitos territoriais de diversas naturezas (OLIVEIRA; LEAL, 2019; CABRAL, 1992; MESQUITA et al, 2015).

Assim, os projetos de investimento incentivados pelo Estado, ou seja, financiados pela Superintendência para o Desenvolvimento do Nordeste (Sudene) e pela Superintendência para o Desenvolvimento da Amazônia (Sudam), têm favorecido a expansão não só da soja. produção, mas também de plantações de eucalipto para abastecimento da produção de aço (NOGUEIRA, 2019; BOTELHO; ALENCAR, 2019; PROTACIO, 2016).

Tais empreendimentos têm exacerbado tanto os problemas já existentes no Maranhão, como grilagem e especulação de terras com vistas à venda para plantio ou aluguel de eucalipto, além de intensificar os processos de divisão territorial do trabalho na fronteira agrícola do Estado direcionado para uma árvore extrativista centrada no eucalipto (OLIVEIRA; SILVA; LEAL, 2019; OLIVEIRA; SANTOS; PEREIRA, 2020).

Assim, composta pela infraestrutura necessária ao transporte da matéria-prima, o estabelecimento das indústrias de mineração e siderurgia

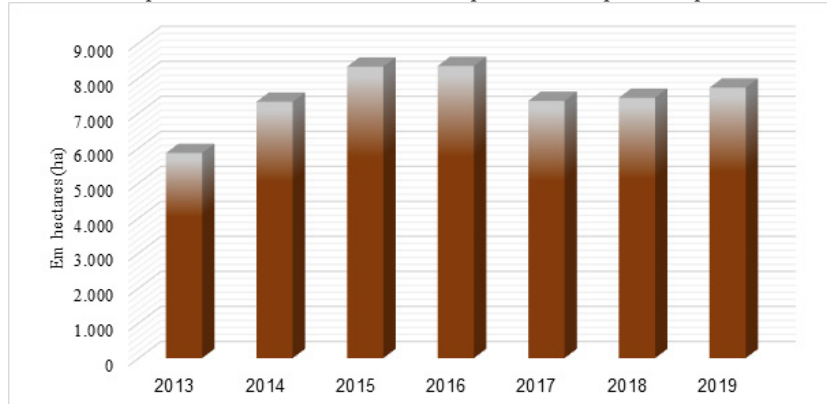
levou a uma expansão da silvicultura de eucalipto, que abriu caminho para a exploração arborícola, permitindo o processo de implantação a partir da reestruturação desencadeada pela implantação da Suzano Papel e Celulose, em Imperatriz, e de sua cadeia produtiva (OLIVEIRA; NASCIMENTO, 2019; PEREIRA; CARVALHO, 2018).

O AVANÇO DA SILVICULTURA DO EUCALIPTO DESTINADA A INDÚSTRIA DE PAPEL E CELULOSE EM IMPERATRIZ MARANHÃO

No ano de 2008, inicia o processo de construção da base industrial do grande projeto Suzano Papel e Celulose em Imperatriz no Maranhão. E no ano de 2013, a indústria realizou sua primeira atividade de produção da pasta de celulose para exportação. Os fatores de escolha para a instalação dessa unidade fabril são diversos, tais como: terra barata; proximidade com o Rio Tocantins, para sua capacitação; plantio de eucalipto já existente, garantindo o suprimento inicial da fábrica; e acesso ferroviário ao Porto do Itaqui na capital São Luís.

Tal implantação e a operação da fábrica da Suzano contribuíram para o aumento da área plantada de eucalipto no município, saltando de 5.859 mil para 7.725 mil hectares, em 2013 e 2019, respectivamente, acentuando os níveis de especialização produtiva do território através do uso da terra e do trabalho. A produção de florestas de eucalipto plantadas no município de Imperatriz está majoritariamente voltada para atender a demanda do grande projeto Suzano Papel e Celulose. No gráfico 1, podemos observar a expansão da área do cultivo de eucalipto no município.

Gráfico 1 – Expansão da área de cultivo de eucalipto no município de Imperatriz (MA)

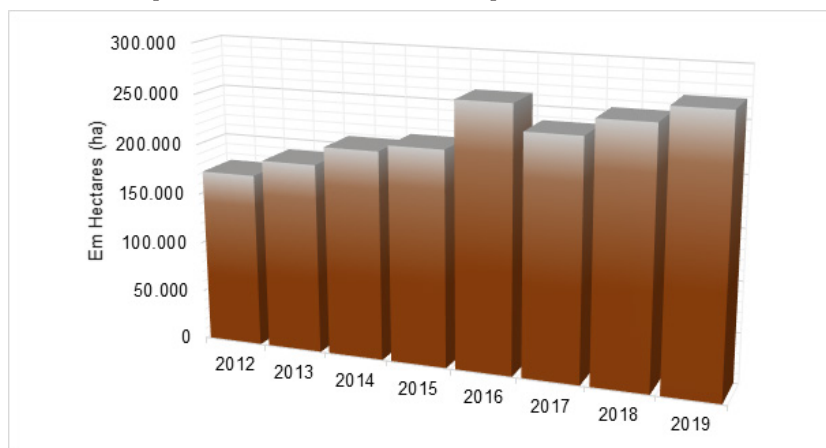


Fonte: Elaborado pelos autores (2021) com base em dados do IBGE (2019)

Quando consideramos o processo de implantação industrial da Suzano (entre 2008 e 2013), observamos que o crescimento das áreas de cultivo de eucalipto coincide com o desenvolvimento do setor de papel e celulose, indicado pela ampliação das áreas plantadas a partir de 2013, quando a fábrica inicia suas atividades. Um dos fatores que favoreceram a expansão das áreas plantadas foi: a infraestrutura rodoviária e ferroviária da região, o que favoreceu os plantios mais distantes da indústria processadora de matérias-primas de eucalipto para a fábrica de papel e celulose.

Além do aumento da área reservada para o plantio de eucalipto no município de Imperatriz, o estado do Maranhão também revelou uma progressão no aumento dos hectares reservados para plantio. Portanto, o gráfico 2 apresenta os dados da expansão da silvicultura de eucalipto no Maranhão, no período de 2012 a 2019, e mostra claramente um aumento das áreas destinadas para o plantio, principalmente após o início das atividades da unidade fabril Suzano, em 2013.

Gráfico 2 – Expansão da área de cultivo de eucalipto no Maranhão



Fonte: Elaborado pelos autores (2021) com base em dados do IBGE (2019)

Conforme mostrado no gráfico 2, a área de produção de eucalipto aumentou no estado entre 2013 e 2019, sendo que em 2013, o aumento foi da ordem de 189.158.000 hectares. A produção de florestas plantadas aumentou exponencialmente nos anos seguintes, levando em consideração à instalação do grande projeto Suzano Papel e Celulose na cidade de Imperatriz. Atualmente, a produção de eucalipto para celulose é uma das principais atividades desenvolvidas no estado, com foco no capital internacional.

Os dados podem sugerir que a expansão da produção de produtos agrícolas, principalmente celulose, contribuiu significativamente para o aumento do capital de matérias-primas produzidas no estado, promovendo uma mudança na paisagem e melhorando o desempenho político e econômico dos atores industriais.

Toda a dinâmica lançou as bases para a instalação da Suzano Papel e Celulose em 2008. Seu funcionamento é resultado de um intenso processo de territorialização do uso e ocupação do solo, reestruturação da mão de obra e meios de transporte. Além disso, seu desempenho tornou a polpa de celulose a segunda commodity mais expressiva do estado, atrás apenas da soja.

A silvicultura de eucalipto cresce em um nível de fluidez bem acima das capacidades reprodutivas naturais do ambiente e é fortemente apoiada por meios de transporte. Assim, a mobilidade contribui para a constituição de ações políticas que permitem maior circulação dos fluxos de capitais a serviço da economia.

Toda demanda industrial pela produção de matéria-prima, tem aumentado cada vez a expansão do uso da terra, para as necessidades do grande projeto Suzano. Este fato sugere que o uso da terra está ligado à localização espacial da região do MaToPiBa (Maranhão, Tocantins, Piauí e Bahia), considerada hoje como fronteira para a produção de produtos agrícolas nacional, potencial para manter a expansão da agricultura acima de todas as plantações de eucalipto em outros estados, destinados à indústria de papel e celulose em Imperatriz, Maranhão.

O processo de plantio de eucalipto em parte do território maranhense para fins florestais não é recente. Esse acúmulo de terras é proveniente de solos que antes pertenciam à antiga Companhia Vale do Rio Doce (CVRD) de indústrias siderúrgicas de ferro-gusa de Açailândia, além de terras de compra e arrendamento.

Todos esses esforços iniciados pela CVRD e pela Celmar para plantar áreas de produção para papel e celulose, serviram para subsidiar a implantação da Suzano na região, e com a construção da fábrica na cidade de Imperatriz, integrou ainda mais a expressiva floresta base já existente no estado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No Maranhão, a base plantada com eucalipto e as particularidades geoambientais e logísticas permitiram a implantação da Suzano e sua lógica no território. Nesse contexto, pode-se dizer que há um avanço na extensão territorial do cultivo do eucalipto para a produção de matéria-prima, em especial, no município de Imperatriz, no Maranhão, rumo aos segmentos da cadeia de papel e celulose, tão importantes na economia de enclave caracterizada como um sistema econômico voltado para

a produção de bens de exportação e cujos lucros não atingem a maioria dos segmentos sociais impostos ao Estado em outros tempos.

Esse processo não só consolida ainda mais o Maranhão como periferia agroexportadora de matérias-primas processadas, como também estabelece parte expressiva de suas bases geoeconômicas em um modelo industrial caro, de diversas formas. Um exemplo é o desenvolvimento da agroindústria, representada pelas vastas plantações de soja e eucalipto, cultivos que consolidaram e expandiram as fronteiras econômicas do estado do Maranhão.

REFERÊNCIAS

ABRAF. Anuário estatístico ABRAF 2013 – ano base 2012. Brasília, 2013.

BOTELHO, A. C.; ALENCAR, F. A. Resistência nas chapadas do Baixo Parnaíba: conflitos de lógicas entre a silvicultura e os camponeses do povoado Todos os Santos em Urbano Santos – Maranhão. *Geosul*, Florianópolis, v. 34, n. 71, p. 550-572, abr. 2019. Dossiê Agronegócios no Brasil. Disponível em: <https://bit.ly/2LXmUqa>. Acesso em: 26 abr. 2021.

CABRAL, M. S. C. **Caminhos do gado**: conquista e ocupação do sul do Maranhão. São Luís: SIOGE, 1992.

LEITE, E. M. Reestruturação Industrial, Cadeias produtivas e qualificação. In: CARLEIAL, L., VALLER, R. (orgs.). **Reestruturação produtiva e mercado de trabalho no Brasil**. São Paulo: HUCITEC-ABET, 1997. p. 141-164.

MESQUITA, B. A et al. Formação Socioeconômica do Estado do Maranhão. In: CASTRO, E. R; CAMPOS, I. (orgs.). **Formação Socioeconômica da Amazônia**. Belém: NAEA, 2015. cap. 6, p. 225-320.

NOGUEIRA, A. P. F. As políticas de desenvolvimento hegemônico como base para a reestruturação produtiva na Estrada do Arroz, Imperatriz-MA. In: ENCONTRO NACIONAL DA ANPEGE, 13., 2019, São Paulo. Anais eletrônicos [...]. São Paulo: Anpege, 2019. Disponível em: <https://bit.ly/2WfVzDV>. Acesso em: 26 maio 2020.

OLIVEIRA, A. B. Implantação industrial, reestruturação produtiva e alterações no mercado de trabalho no sudoeste maranhense (2008-2018). In: SANTOS, L. C.; SEABRA, G. F.; CASTRO, C. E. (Org.). **Geografia**: trabalho, sociedade e meio ambiente. São Luís: Eduema, 2018. p. 340-360.

OLIVEIRA, A. B. Indústria de celulose e o avanço da silvicultura do eucalipto na fronteira agrícola da amazônia maranhense. *Geosul*, Florianópolis, v. 34, n. 71, p. 301-327, abril. 2019.

OLIVEIRA, A. B; LEAL, M. C. M. A silvicultura do eucalipto e a especialização do trabalho na cadeia produtiva de celulose no Maranhão. **GeoTextos**, Bahina, v. 15, n. 2, p.87-91, dez. 2019.

OLIVEIRA, A. B; SANTOS, K. C; PEREIRA, A. M. Os novos usos do território pelo agronegócio florestal na microrregião de imperatriz, maranhão. **Revista contexto geográfico**. v. 5, n. 9, p. 83-97, jul. 2020.

OLIVEIRA, A. B; SILVA, D. L. A indústria extrativista e o aprofundamento da divisão internacional do trabalho em regiões periféricas: o caso da Suzano Papel e Celulose no Maranhão. **Geosul**, 2019, 34.73: 313-332.

OLIVEIRA, A. B; SILVA, D. L; LEAL, M. C. M. Indústria extrativista e mobilidade do capital e do trabalho na Amazônia Legal Maranhense. **Caderno de Geografia**, v. 29, Número Especial 2, 2019.

OLIVEIRA, A. B; NASCIMENTO, D. M. Redes E Mobilidade Do Capital Na Cadeia Produtiva De Papel E Celulose No Maranhão. **Geographia Opportuno Tempore**, Londrina, v. 5, n. 1, p. 52 - 66, 2019.

PEREIRA, J. M; CARVALHO, A. C. Motosserras e máquinas no Maranhão pré-amazônico: reestruturação produtiva e os trabalhadores do corte do eucalipto. *Revista Org & Demo*, Marília, v. 19, n. 1, p. 113-130, jan./jun. 2018. Disponível em: <https://bit.ly/3egpio2>. Acesso em: 26 abr. 2021.

PERPETUA, G. M; KRÖGER, M; THOMAZ JUNIOR. Estratégias de territorialização das corporações agroextrativistas na América Latina: o caso da indústria de celulose no Brasil. **Revista NERA**, Presidente Prudente, ano 20, n. 40, p. 61-87, set./dez. 2017.

PROTACIO, A. P. B. Entre a enxada e o papel: impactos socioambientais de atividades de produção de eucaliptos nas comunidades de pequenos produtores no município de Urbano Santos. 2016. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em História) – Universidade Estadual do Maranhão, São Luís, 2016. Disponível em: <https://bit.ly/2LYcqXC>. Acesso em: 26 abr. 2021.

SUZIGAN, W. Investimento na indústria de transformação no Brasil: 1869/1939. **Pesquisa e Planejamento Econômico**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 2, p. 369-400, ago. 1985.

Nota: uma versão ampliada deste trabalho foi publicada nos Anais do “XIV Encontro Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Geografia (ENANPEGE) em 2021”.

PRÁTICA CURRICULAR EM EDUCAÇÃO ESPECIAL: EXPERIÊNCIAS EM TEMPOS DE ENSINO HÍBRIDO

Annebelle Pena Lima Magalhães Cruz⁸²

Anderson Lincoln Vital da Silva⁸³

Maria José Costa Lima⁸⁴

Luiz Marcelo Magalhães Cruz⁸⁵

Larissa Benevides da Costa Barros⁸⁶

Thaiz Aparecida Magalhães Cruz⁸⁷

Daniel Amaro dos Santos⁸⁸

INTRODUÇÃO

No Brasil, existem diversas pesquisas realizadas sobre o curso de Pedagogia e a formação do pedagogo como exemplo os estudos de GATTI, 2008; OLIVERIA, 2012, dentre outros autores. A discussão sobre esse curso é atual, pois na contemporaneidade, algumas pesquisas avaliam o impacto da última diretriz estabelecida na formação, além de ser um curso que necessita estar em constante discussão por ser o responsável pela formação dos profissionais que atuarão nas primeiras etapas da Educação Básica.

⁸² Doutoranda em Educação (ULBRA). Pesquisadora CAPES.

CV: <http://lattes.cnpq.br/6454625036720372>

⁸³ Doutorando em Educação (ULBRA). Advogado. Professor (UFAM).

CV: <http://lattes.cnpq.br/576008697286530>

⁸⁴ Doutora em Teologia (Faculdades EST). Diretora Geral (Faculdade Boas Novas – AM). CV: <http://lattes.cnpq.br/5800966002746537>

⁸⁵ Especialista em Direito Trabalhista (CESDA). Funcionário Público.

CV: <http://lattes.cnpq.br/2598461095749979>

⁸⁶ Mestra em Ciências e Meio Ambiente (UFPA). Coordenadora (Faculdade Boas Novas – AM). CV: <http://lattes.cnpq.br/4884162356940354>

⁸⁷ Especialista em Nutrição Enteral e Parenteral, Sociedade Brasileira de Nutrição. Nutricionista. Professora (UNINCOR). CV: <http://lattes.cnpq.br/9155121459867081>

⁸⁸ Especialista em Docência do Ensino Superior (Instituto de Ensino Vision). Psicólogo. CV: <http://lattes.cnpq.br/0863890892036536>

Após a aprovação da LDB nº 9394/96, a Secretaria de Ensino Superior do Ministério da Educação iniciou um processo de reforma curricular e elaboração das diretrizes curriculares para os cursos de graduação. No caso do curso de Pedagogia, as diretrizes aprovadas definiram a docência como base da formação do pedagogo e o curso foi definido como uma licenciatura.

Conforme previsão das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura, instituída pela Resolução CNE/CP Nº 1, de 15 de maio de 2016, em seu art. 2º que à formação inicial para o exercício da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, e em cursos de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos.

A própria LDBEN, no seu Artigo 62, diz que os profissionais da educação devem, antes de tudo, possuir formação docente, uma vez que esta far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na Educação Infantil e nas quatro primeiras séries do Ensino Fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal (BRASIL, 1996).

De acordo com estudos de Franco (2008) o curso constitui-se no único curso de graduação onde se realiza a análise crítica e contextualizada da educação e do ensino enquanto práxis social, formando o pedagogo, com formação teórica, científica, ética e técnica com vistas ao aprofundamento na teoria pedagógica, na pesquisa educacional e no exercício de atividades pedagógicas específicas.

Nesse contexto de exercício de atividades pedagógicas específicas, que os temas contemporâneos em educação, precisam ser debatidos, estudados e analisados, tais como: in/exclusão, vulnerabilidade, sexualidade, gênero, negritude, religião dentre outros. Por sua vez, este relato de experiência, investiga de que forma a Educação Especial e a Educação

Inclusiva são contempladas na formação geral do (a) futuro (a) pedagogo (a), em uma IES localizada na cidade de Manaus, Estado do Amazonas,

Assim, o presente relato consiste em analisar o desenvolvimento disciplina Educação Especial no Curso de Pedagogia de uma IES, apoiando-se numa abordagem de pesquisa qualitativa em educação, com a utilização combinada de técnicas de pesquisa bibliográfica na análise do PPC do Curso de Pedagogia e na inspiração etnográfica, para a escrita do diário de campo e relatos.

DESENVOLVIMENTO

O ano de 2020 apresentou-se atípico em relação as nossas experiências docentes na Amazônia, pois apesar das expectativas geradas para o ano 2020 e que se desenhavam desde o final do ano 2019 quando fazíamos os nossos planejamentos docentes, a profunda mudança estrutural e conjuntural no modo de pensar e fazer educação que ocorreu em todo o mundo, devido ao cenário pandêmico, trouxe às faculdades e instituições de ensino da Amazônia outras profundas preocupações, sendo uma delas relacionadas a democratização e o acesso aos meios tecnológicos para subsidiar sua formação.

Antes mesmo da pandemia a dificuldade de acesso à tecnologia já se apresentava com uma problemática real entre nossos alunos, sobretudo para aqueles que são parte integrante do curso de graduação na modalidade ensino à distância - EAD.

No contexto amazônico, a maioria das cidades que pertencem ao Estado do Amazonas, apresentam um acesso de internet precário, em outros lugares é inexistente, considerando-se as distâncias geográficas impostas a esta região.

Com o avanço da pandemia da COVID-19 no primeiro semestre de 2020, além da obrigatoriedade do ensino remoto, como forma de manutenção da prestação dos serviços educacionais e de assegurar a qualidade de ensino, a IES ora em análise, traçou diversas ações visando o aperfeiçoamento e qualidade do processo de formação dos futuros(as) pedagogos(as), entre elas destacam-se: articular o novo formato de edu-

cação tecnológica que se apresentava aos cursos da instituição como um todo e a revisão dos PPC's de cada curso de graduação ofertada pela referida IES.

Assim, ao retornar no segundo semestre de 2020, a disciplina Teoria e Prática da Educação Especial passou a ser ofertada no formato híbrido, visando atender os protocolos sanitários impostos pelos órgãos de controle e institucionais. Entretanto, o impasse com o retorno gradual se constituía de um novo formato: as escolas de ensino básico das redes particular, estadual e municipal estavam fechadas para estágios, visitas e experiências práticas. O nosso público específico e que fazia parte da educação especial não poderia interagir conosco em nosso processo formativo. O que certamente, deixaria uma grande lacuna em nossa aprendizagem. E os discentes, embora assustados, com receio da possibilidade de contaminação por COVID-19, ao mesmo tempo clamavam por aulas práticas e que os permitissem novas possibilidades de ensino e aprendizagem.

Desta forma, ao planejar as aulas da referida disciplina, de maneira a não perder de vista a proposta contida no próprio Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia, foi necessário retomar inúmeras vezes o PPC para não perder de vista as diretrizes das DCN's, a proposta curricular, pedagógica e social que nasceu a partir da criação do curso, e na qual, a ação do NDE sempre se pautava em diálogos frequentes onde buscava compreender as realidades, as demandas educacionais e sociais capazes de contemplar a realidade da cidade de Manaus e de que forma seria possível oferecer um curso acadêmico que visasse além da formação de professores, de maneira a articular teoria e prática na formação do pedagogo, buscasse inclusive, oferecer um curso voltado não só para a ênfase no perfil de formação educacional do futuro pedagogo, mas que concomitantemente, oferecesse a formação em pesquisa e gestão educacional.

Outra questão importante, mesmo em tempos de pandemia, era manter os princípios e valores da formação do pedagogo, as condições estruturais e os meios adequados para o perfeito funcionamento da

formação como partes da identidade do Curso de Pedagogia de uma faculdade pertencente ao seio amazônico e fortemente engajada em seu meio social. E embora, houvesse o olhar e a compreensão de um PPC atuante frente às realidades, nunca o PPC se revelou tão presente como um projeto de formação que realmente não pode ser fechado e definitivo, mas atualizável, sobretudo neste momento atípico.

Ao mesmo tempo que se tornou necessário contemplar “a estrutura curricular do curso e as ementas de cada componente curricular, assim como a bibliografia básica e complementar para cada um destes componentes” (NOVAS, 2015, p. 5), primando como orienta o próprio PPC pela primazia de compreender os interesses e as necessidades de uma sociedade fragilizada diante da pandemia, mas que ao mesmo tempo não poderia ter sua formação acadêmica paralisada, mantendo viva para aquela comunidade escolar a possibilidade de realização de seus projetos de vida e de futuro.

Os tempos com a pandemia da COVID-19, passam a ser de intensa fragilidade emocional e social de nossos discentes (e de nós mesmos) diante do amargo cenário, onde passou a imperar o desemprego, a dificuldade de manter-se no curso, muitas vezes o adoecimento pelo vírus ou o medo deste. Questão que atravessou as paredes de outros cursos, sobretudo do corpo docente de Psicologia que passou a oferecer atendimento psicológico à comunidade escolar e à comunidade do entorno. Além de outras circunstâncias que atravessavam e misturavam a casa e a faculdade, a casa e a escola, uma vez que muitos de nossos alunos e alunas possuem o perfil de serem acadêmicos (as) com filhos (as) em idade escolar.

Nesse sentido, muitos eram os desafios para retornar à faculdade se as crianças ainda não retornariam à escola. Vivência que ao mesmo tempo se conectava com uma das exigências para a formação do pedagogo e que costumamos expressar nesse curso de formação, sensibilizando os discentes a olharem para a compreensão do país e do Estado do Amazonas no contexto global em que se encontrava, sem, no entanto, deixar de pensar estratégias de superação das desigualdades sociais na

Amazônia e para a busca constante do fortalecimento dos espaços de participação da sociedade.

Desta vez elaborar planos de aulas e planos de ensino seria muito mais do que atividade técnica docente, devendo-se levar em consideração o fato de que os futuros e futuras pedagogas precisariam ampliar a capacidade de compreender o verdadeiro significado de sua formação para a cidadania crítica. Nesse aspecto, mais do que nunca a academia deveria ser um espaço capaz de provocar nos discentes o desejo de se engajarem na luta pela justiça social, entendendo inclusive, que papel teriam que aprender a desempenhar como cidadãos críticos, principalmente diante das mudanças ocorridas a partir de 2020. Sem, no entanto, perder a capacidade de se apresentarem como “interlocutores competentes: de expressar suas ideias, desejos e vontade, de forma cognitiva e verbal, incluindo a perspectiva do outro e a capacidade de dialogar” (NOVAS, 2015, p. 10).

Outro importante movimento diante do desafio educacional vivenciado por todos foi o de trazer o PPC para a construção da vida acadêmica, chamando os alunos para o entendimento da organização de seu próprio curso, além de conectar alunos e docentes frente a realização de um PPC vivo e atualizável, capaz de em tal experiência, romper com os abismos do desconhecimento dos discentes em relação a organização de seu próprio curso de ensino superior.

Ligado a todas estas questões apresentadas estava a disciplina Teoria e Prática da Educação Especial. Mas teoria e prática se manteriam mesmo em tempos de pandemia? Sem contato nenhum com o nosso público tão desejado? Seria possível manter as diretrizes pensadas para a disciplina em tempos pandêmicos? A comunidade escolar estava pensando junto com a comunidade docente a efetivação dessa disciplina em tempos de pandemia?

Importa saber que os professores que ministram a referida disciplina geralmente são docentes ligados à educação básica e com experiência em educação especial e educação inclusiva, com no mínimo 03 anos de experiência em docência no ensino superior. E a disciplina “Teoria e

Prática da Educação Especial” possui de acordo com o PPC uma carga horária de 80 horas semestrais, 04 horas semanais e é oferecida no 6º semestre do Curso de Pedagogia, demonstrada no quadro 01.

Quadro 01: Organização da disciplina Teoria e Prática da Educação Especial

EMENTA: Educação especial: conceito, histórico, princípios e objetivos; clientela e formas de atendimento. Modalidades alternativas e abordagens educacionais na escola especial e regular. Educação especial e preparação para o trabalho interdisciplinar. O fazer pedagógico com educandos com necessidades educacionais. Novas tecnologias para o atendimento dos alunos com necessidades educacionais especiais.

BIBLIOGRAFIA BÁSICA

MAZZOTTA, Marcos Jose Silveira. **Educação especial no Brasil: história e políticas públicas.** 5 ed. São Paulo: Cortez, 2005.

BEYER, Hugo Otto. **Inclusão e avaliação na escola.** 3.ed. Porto Alegre: Mediação, 2010.

JESUS, Denise Meyrelles de. BAPTISTA, Claudio Roberto. **Inclusão práticas pedagógicas e trajetórias de pesquisa.** 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2009.

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR

SÁ, Nídia Regina L. de. (Org.) **Surdos, qual escola?** Manaus: Editora Valer, 2011.

LODI, Ana Claudia B. (Org.) **Uma escola, duas línguas letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização.** 2 ed. Porto Alegre: Mediação, 2010

SANTOS, Mônica Pereira dos (Org.) **Inclusão em educação: culturas, políticas e práticas.** 2.ed. São Paulo: Cortez, 2008.

ROJO, Roxane. **Letramento múltiplos, escola e inclusão social.** São Paulo: Parábola editorial, 2009.

Fonte: NOVAS, F.B. (2015)

Depois de intensos diálogos com a coordenação do curso e perante a reorganização interna da disciplina, a docente responsável pela cadeira fez algumas adaptações. A primeira delas consistiu na compreensão detalhada do PPC do curso e a articulação do mesmo no tocante à disciplina “Teoria e Prática da Educação Especial”. O segundo momento foi a ampliação da bibliografia para obras mais atuais, sem no entanto, excluir as referências já indicadas pelo Núcleo Docente Estruturante do Curso. Decisão necessária para ampliar não apenas os diálogos sobre as práticas e teorias relacionadas à Educação Especial, como também para sugerir material bibliográfico disponível na internet, como artigos e

outras obras, uma vez que as bibliotecas naquele momento não poderiam ser abertas. Dentre as obras escolhidas para a disciplina na atualidade, conforme o quadro 02 a seguir.

Quadro 02: Inclusão de referências na disciplina Teoria e Prática da Educação Especial

HATTGE, Morgana Domênica, KLAUS, Viviane. A importância da Pedagogia nos processos inclusivos. In: **Revista Educação Especial**. v. 27. n. 49. p. 327-340. maio/ago. 2014. Santa Maria: Universidade Federal de Santa Maria, 2014. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.5902/1984686X7641>>. Acesso em: 08 jul. 2021.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. Percursos da constituição de uma política brasileira de educação especial inclusiva. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v.17, p.41-58, Maio-Ago., 2011.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér (ORG). **O desafio das diferenças nas escolas**. 3. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

LACERDA, Cristina B. Feitosa; KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. Meta 4 – Educação especial/Inclusiva. In: OLIVEIRA, João Ferreira de; GOUVEIA, Andrea Barbosa; ARAUJO, Heleno. **Caderno de Avaliação das metas do Plano Nacional de Educação: PNE 2014-2024**. Brasília: ANPAE, 2018. P. 18-21.

LOPES, Maura; FABRIS, Eli. **Inclusão e educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2013. Cap. I e II. p.7-40.

PAGNI, Pedro Angelo. **Diferença, subjetivação e educação: um olhar outro sobre a inclusão escolar**. Pro-Posições | v. 26, n. 1 (76) | p. 87-103 | jan./abr. 2015.

SARDAGNA, Helena Venites. **Políticas de Educação para todos: um imperativo nos sistemas de ensino**. In: LOPES, Maura Corcini; DAL'IGNA, Cláudia. **In/Exclusão: nas tramas da escola**. Canoas: ULBRA, 2007. p. 173-188.

VEIGA-NETO, A. Incluir para excluir. In: LAROSSA, J; SKLIAR, C. (Orgs.). **Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001, p. 105-118.

VEIGA-NETO, Alfredo; LOPES, Maura Corcini. **Inclusão, exclusão, in/exclusão**. Verve, 20: 121-135, 2011. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/verve/article/view/14886>

Fonte: NOVAS, F.B. (2015)

Além do que já estava proposto na ementa presente no PPC do curso, as aulas ministradas foram organizadas de maneira a abordar a partir das políticas de inclusão os processos de in/exclusão, mostrando as condições que permitiram/permitem a emergência e consolidação de práticas culturais no contexto educacional contemporâneo. Durante todo o semestre letivo buscou-se discutir e problematizar as políticas educa-

cionais, no entanto, dando ênfase aos processos de in/exclusão, além de avaliar as orientações das políticas públicas em pesquisas, docências e outras práticas pedagógicas escolares e não escolares. Além de propor a análise dos discursos apresentados e como soluções e salvação emergentes e que também fazem parte de discursos governamentais, capazes de estabelecer não apenas saberes pedagógicos, mas que sobretudo, geram estilos de determinados modos de vida, extremamente ligados a uma racionalidade neoliberal sempre presente. Prática que invade a escola e não deixa saída para que outras práticas escolares sejam realizadas.

Conceitualmente, apresentou-se aos discentes o conceito de inclusão; as políticas de inclusão nos contextos educacionais; as discussões sobre as práticas culturais e educacionais ligadas a educação especial e inclusiva em diversos cenários dentro do próprio país, discutindo-se ainda algumas experiências que se apresentavam nesse contexto de pandemia. O que levou a turma a pesquisar práticas que estavam acontecendo no ano 2020 e como os educadores e as famílias estavam se organizando diante das (im)possibilidades desse momento educacional novo, complexo e inevitável.

Em relação a metodologia utilizada na disciplina, destacamos as referências de livros e artigos de autores contemporâneos que foram divididas em quatro partes, a saber: 1) Conceituação da inclusão e história da inclusão no Brasil e no mundo; 2) Políticas educacionais e de inclusão; 3) Práticas pedagógicas voltadas para o trabalho em educação especial e inclusiva 4) Diálogos sobre in/exclusão no dia a dia da escola, da academia e da vida. Além da utilização de materiais de mídia sobre as partes citadas, como visita a blogs, vídeos, documentários, filmes que foram discutidos em debates, aulas expositivas e discussões de forma remota e presencial, além da visita de especialistas que trouxeram informações sobre as temáticas. Durante o semestre trabalhamos ainda com a solicitação de produção de textos e a análise de políticas públicas. Produções acadêmicas que ao final da disciplina se apresentaram como produção de cenas de in/exclusão individuais vivenciadas pelos discentes.

A avaliação da disciplina foi organizada em três momentos, como orientado pela instituição. No entanto, tornou-se um rico momento de relação e interação com as temáticas da disciplina, organizadas em: 1ª Avaliação de Rendimento Escolar (ARE) - leitura de textos e aprendizagem conceituais, apresentadas em seminários, utilizando-se dos conhecimentos estudados na primeira parte da disciplina; 2ª ARE – Avaliação institucional; 3ª Are – desmembrada em quatro momentos: (A) organização de um Diário de Leituras a ser combinado com o grupo sobre o segundo eixo da disciplina; (B) escrita de um texto (1 a 2 laudas) sobre cenas de in/exclusão vivenciadas pelos próprios alunos e alunas, com relatos sobre as implicações e dimensões subjetivas e sociais em experiências contemporâneas que carregavam em seu bojo situações de preconceito e exclusão; (C) apresentação dos escritos individuais no Seminário de Socialização que ocorre ao final do semestre entre todos os períodos e turnos do Curso de Pedagogia e que é aberto para a comunidade geral e comunidade acadêmica; (D) Apresentação de oficinas de boas práticas em educação especial e inclusiva, no qual as equipes de discentes apresentavam práticas pedagógicas diversificadas para atuar na educação especial.

A realização da disciplina carregou momentos intensos e que extrapolaram os muros da academia. Muitos alunos e alunas relataram que passaram a pensar as questões de in/exclusão de forma diferente. Relatando ainda, que em momento anterior não tiveram acesso a determinados materiais bibliográficos em outros cursos de formação. E que a relação com o dia a dia da disciplina auxiliou na sensibilização quanto à temática, além de promover uma compreensão mais efetiva das políticas públicas, práticas de trabalhos pedagógico e demandas familiares, educacionais e sociais das crianças e jovens que são parte da educação especial

Um grato presente ao final do semestre foi proporcionado à turma. Uma escola conveniada com a instituição organizou um plano de visita técnica e possibilitou que a turma conhecesse os trabalhos pedagógicos voltados para a educação especial e inclusiva. A turma de aproximadamente 50 alunos foi dividida em três turnos respeitando as medidas de biossegurança. Desta forma, durante 03 dias visitamos a escola e

os alunos. Além do acompanhamento dos professores e professoras da educação básica e especial que nos mostraram suas práticas e adaptações curriculares em tempos de pandemia. Após as visitas realizamos o roteiro do relato de experiência, conforme estabelecido no quadro 03.

Quadro 03: Roteiro de relato de experiência

O que cada equipe realizou na visita?

Como foi a experiência individual e grupal?

Algum sentimento, em especial, foi vivenciado nessa experiência?

De que maneira esses sentimentos influenciaram na condução da visita técnica à escola?

O que vocês compreenderam (ou não) do atendimento educacional especializado?

O que propuseram de diferente em relação às práticas?

O que vocês perceberam da intervenção das equipes multidisciplinares da escola?

A visita possibilitou a compreensão de algumas realidades escolares e educacionais?

Que outros conhecimentos poderiam ajudar?

Que outros profissionais ou técnicas poderiam contribuir para a condução dos trabalhos realizados na escola?

Existem questões éticas a serem discutidas e analisadas?

Quais as principais dificuldades relatadas pelos docentes?

O que foi aprendido?

O que pode ser levado para vida real?

Em que essa experiência de hoje ajudará vocês na prática profissional amanhã?

E qual foi a principal aprendizagem a partir da visita técnica?

Fonte: formulado pela docente da disciplina

A turma se mostrou bastante envolvida nas discussões, apresentando postura crítica e ao mesmo tempo dialogada sobre as experiências vividas

e observadas. Embora a frustração de não poder fazer estágio efetivo nesse momento de pandemia não houvesse sido inteiramente superado.

Como conclusão, gostaríamos de relatar a importância e a dimensão alcançada a partir da apresentação das cenas de in/exclusão escritas pelos discentes do Curso de Pedagogia e que foram apresentadas no Seminário de Socialização.

Para o PPC deste referido curso, as atividades do Seminário de Socialização do 6º período estão concentradas no eixo Ação Educativa em Diferentes Espaços Pedagógicos. Os Seminários de Socialização ao longo de todo o PPC estão presentes em praticamente todos os semestres letivos e possuem 20 horas de carga horária semestral, tratando-se de atividades integradas entre os semestres e previstos na matriz curricular do Curso de Pedagogia e que são coordenadas pelos docentes daquele semestre em específico, cujo objetivo se concentra em promover trabalho interdisciplinar, multiplicando o conhecimento por meio de “publicações, exposições de painéis, exposição oral dos resultados de pesquisa de campo” e outras práticas inovadoras (NOVAS, 2015, p. 22).

Em 2020 o 6º período apresentou as Cenas de In/Exclusão produzidas, representando suas experiências diante de vivências cotidianas de preconceito e exclusão, retratando muitas vezes que foram experiências “sentidas na própria pele”.

Desta forma, a nossa produção foi nomeada como “A importância de pensar as diferenças”, onde sugerimos pensar a inclusão como uma tensão permanente, mostrando as cenas do cotidiano e dialogando sobre o papel da Pedagogia e a sua relação a partir dos processos de in/exclusão e as possibilidades de criar e organizar estratégias capazes de contemplar as questões não apenas coletivas nas ações de inclusão, mas também pensar as questões individuais e as necessidades particulares e subjetivas de cada pessoa, de maneira a combater o que Veiga-Neto (2011) chama de “inclusão excludente, onde geralmente nos espaços escolares as pessoas são produzidas e afirmadas como “anormais”, colocados numa posição de sujeito em “estado permanente de corrigibilidade” (VEIGA-NETO, 2011, p. 105).

CONSIDERAÇÕES

A apresentação das cenas gestadas pelo 6º período do Curso de Pedagogia convidou os participantes do evento ao debate, principalmente em relação ao silenciamento das pessoas com necessidades especiais e que muitas vezes é criado e mantido pela própria Pedagogia e por seus operadores, que em práticas escolares e educacionais sobrepõe os “saberes médicos” aos pedagógicos, disseminando-os como verdades únicas e nas quais as classificações e rótulos criados pelos diagnósticos imperam sem dar chance nenhuma para conhecer os próprios sujeitos.

Durante a apresentação das cenas foi discutido acerca da educação e dos processos de ensino e aprendizagem, na tentativa de compreender o cenário político, econômico e social do país e de seus múltiplos espaços e realidades, no qual as escolas e comunidades estão inseridas na Amazônia, levando-se em consideração novas maneiras de pensar os processos educativos a partir do conjunto de saberes diversos da vida em sociedade e dos espaços educativos e não educativos de cada realidade local e regional.

Os relatos apresentados mostraram a sensibilidade dos pedagogos e pedagogas em formação, onde a cena escolhida para ser representada, tornou-se um desafio para se pensar a in/exclusão em qualquer espaço para além do educacional, apresentando-se a própria cena como uma *resposta em ato* aos preconceitos, rótulos e práticas de biopoder e de governamentalidade constantemente reforçadas nas instituições. Além de ser uma experiência que marcou a própria carne, pois trouxe diversas possibilidades de reflexão sobre o ato de inclusão e exclusão na própria vida.

Para finalizar, deixamos uma das cenas que mais nos marcou enquanto docentes nesse processo de ensino e aprendizagem de uma disciplina que inicialmente parecia impossível de ser realizada diante do cenário de pandemia, mas que ao final, mudou consideravelmente nosso modo de ensinar, pensar e dialogar sobre a educação especial e inclusiva no contexto de formação universitária.

A cena abaixo traz a realidade de um menino portador da Síndrome de Down e que durante toda a sua vida encontrou na própria família as maiores barreiras para o seu desenvolvimento educativo.

“[...]. O mesmo tinha dificuldades na fala, e com isso, ele começou a ficar pelos cantos da casa. Fazia suas necessidades biológicas no canto onde ele se encontrava. Quando alguém ia visitar sua casa ele procurava se esconder, foi um momento, muito difícil para sua mãe, mais foi nesse momento que ela percebeu o que ela estava causando na vida de Marcos, assim ela começou a dar mais atenção para ele, interagindo com ele, nas horas das refeições, acordando cedo para o acompanhá-lo ao banheiro, socializando-o a hábitos rotineiros para o dia à dia dela e de Marcos. Assim, passou a levá-lo para tomar banho de sol no quintal. Hoje ele já faz isso sozinho, por iniciativa própria, interagindo com a família.

Nesta experiência, pude perceber a exclusão dentro da própria família, quando Marcos começa a se isolar e a mãe não percebia e não se preocupava com este fato; somente quando ele começa a fazer suas necessidades biológicas no cantinho onde se isolava, foi que ela começa a ter uma outra atitude com ele, neste momento ela começa a incluí-lo no seio da família.

Essa experiência que vivenciei foi algo que mexeu muito dentro de mim, pois é muito difícil conceber um filho nesta circunstância, quando se é inexperiente, e sem conhecimento da situação que envolve a criança especial” (relatos de uma Pedagoga em formação, 6º período, ano 2020).

REFERÊNCIAS

- Gatti, B. (2008). Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. . *Educação*.
- M. A. R. S.FRANCO. (2008). *Pedagogia como ciência da educação*. São Paulo: Cortez.
- NOVAS, F.B. (2015) Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia. Manaus. Oliveira, R. G. (2012). *Formação do pedagogo na universidade: o espaço do político no trabalho de conclusão de curso*. Porto Alegre: Vozes.
- VEIGA-NETO. A. (2011). Incluir para excluir. Em J. LAROSSA, & C. S. (Orgs.), *Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença*. Belo Horizonte : Autêntica.

ENSINO REMOTO EMERGENCIAL: DESAFIOS, APRENDIZAGENS E TRANSFORMAÇÕES NA PRÁTICA DOCENTE

Francisco das Chagas Rodrigues da Silva⁸⁹

Creyson Kennedy soares⁹⁰

INTRODUÇÃO

A pandemia de Covid-19, reconhecida pelas autoridades de saúde no início de 2020, atingindo de forma rápida e assustadora todos os âmbitos da vida humana no mundo inteiro, impactou densamente os sistemas de ensino, comprometendo a formação das pessoas em todos os níveis, da educação infantil à superior, nas redes públicas e privadas. Diante de uma situação emergencial, a adoção de atividades pedagógicas por meios remotos se apresenta como a mais viável ou mesmo a única alternativa para garantir a continuidade do atendimento educacional, enquanto perdurarem as restrições de contato social presencial, necessárias à contenção da propagação do vírus que causa a doença. Neste contexto, os professores, são surpreendidos por demandas intempestivas e excepcionais, como a utilização das tecnologias digitais de comunicação e informação em larga escala, o deslocamento da sala de aula física para os ambientes virtuais de aprendizagem, a alteração das formas de interação, entre outrass tantas que se tornam obrigatórias e indispensáveis ao exercício da sua prática profissional. Portanto, é fundamental pensar sobre esses novos desafios, os quais, associados aos desafios que historicamente vêm sendo enfrentados pelos professores, tornam a prática docente muito mais complexa e difícil.

Nesta perspectiva, a pesquisa cujos resultados são apresentados neste texto partiu do seguinte questionamento: quais os desafios, as

⁸⁹ Doutor em Educação (USP). Docente (UFPI).

CV: <http://lattes.cnpq.br/0423624847270364>

⁹⁰ Licenciado em Geografia. Universidade Federal do Piauí.

aprendizagens e as transformações vivenciados na prática docente em função da adoção do ensino remoto emergencial? A intenção era refletir sobre o momento de excepcionalidade pelo qual os professores passam e, assim, pensar em alternativas de superação dos desafios enfrentados, tendo como referência as oportunidades de aprendizagens e transformações decorrentes das novas demandas profissionais que se impõem sobre a prática docente. Neste sentido, a pesquisa teve como objetivo identificar os desafios, as aprendizagens e as transformações vivenciados por professores que atuam no ensino fundamental, médio e superior de instituições públicas, em função da adoção do ensino remoto emergencial no contexto da pandemia de Covid-19.

A pesquisa foi realizada por meio da aplicação de questionários on line, na plataforma Google Formulários, durante o mês de janeiro de 2021, junto à professores que atuam no ensino fundamental, médio e superior de instituições públicas localizadas no Município de Piripiri, Estado do Piauí, Nordeste do Brasil. Devido às condições de acesso, o estudo foi feito com a um grupo de professores de Geografia, a partir de dois critérios: estar, à época da pesquisa, no exercício da docência em instituições públicas localizadas no município de Piripiri/PI, além de aceitar e ter disponibilidade para participar, voluntariamente, da investigação. O texto está organizado em duas partes: a primeira apresenta apontamentos acerca da adoção do ensino remoto emergencial, sublinhando as condições em que isso ocorreu no contexto da pandemia de Covid-19. A segunda parte descreve e analisa os dados da pesquisa empírica, destacando os obstáculos enfrentados pelos professores na prática docente mediada por meios remotos e as aprendizagens e transformações adquiridas no decorrer dessa experiência.

ADOÇÃO DO ENSINO REMOTO EMERGENCIAL NO CONTEXTO DA PANDEMIA DE COVID-19

A adoção de ensino remoto consiste numa medida emergencial, como forma de garantir a continuidade das aulas e, assim, minimizar os prejuízos educacionais decorrentes da pandemia de Covid-19, projetados

sobre milhões de estudantes, nos diversos níveis e modalidades de ensino, das creches aos cursos de pós-graduação, das redes públicas e privadas, em todo o território nacional. Os protocolos de segurança sanitária de controle e combate da Covid-19 exigem o isolamento e o distanciamento social da população, impondo a imediata suspensão das atividades presenciais nas instituições educacionais, interrompendo, bruscamente, os processos de ensino-aprendizagem em andamento. Diante disso, várias secretarias estaduais e municipais, por meio dos respectivos conselhos de educação, emitem normativas e orientações para manutenção das aulas de forma não presencial, de modo que:

Em menos de uma semana e de forma apressada/improvisada, a maioria das secretarias de educação do Brasil já tinha um planejamento para dar continuidade às atividades escolares e garantir a aprendizagem dos estudantes de forma não presencial. (CUNHA; SILVA; SILVA, 2020, p. 29).

No entanto, as redes públicas, que são responsáveis pela imensa maioria do atendimento educacional da população, demoram a apresentar ações concretas para garantir condições necessárias à continuidade do trabalho das instituições de ensino durante a pandemia. Enquanto isso, a rede privada se adapta rapidamente à nova realidade, com a incorporação de tecnologias digitais de informação e comunicação no processo de ensino-aprendizagem, evidenciando uma desigualdade bastante acentuada no enfrentamento do problema. Parte da dificuldade de reação das redes públicas é consequência da falta de um planejamento articulado, sob a coordenação do órgão encarregado pela política nacional de educação. Somente após mais de dois meses de declarada a pandemia pelas autoridades de saúde é que o Ministério da Educação (MEC), por meio do Conselho Nacional de Educação (CNE), emite orientações sobre a organização e funcionamento das instituições de ensino enquanto perdurarem as restrições das atividades presenciais em função da pandemia de Covid-19.

Trata-se do Parecer CNE/MEC nº 5, aprovado em 28 de abril de 2020, com orientações acerca da reorganização do calendário escolar

e da adoção de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual e de “permitir que os estudantes mantenham uma rotina básica de atividades escolares mesmo afastados do ambiente físico da escola” (BRASIL, 2020, p. 7). Assim, com a justificativa de garantir atendimento educacional essencial, o CNE propõe, excepcionalmente, o desenvolvimento de atividades pedagógicas não presenciais enquanto persistirem restrições sanitárias para presença completa dos estudantes nos ambientes escolares, as quais podem ser mediadas ou não por tecnologias digitais de informação e comunicação (BRASIL, 2020). O ensino remoto emergencial proposto pelo CNE não se confunde com a Educação a Distância, modalidade regulamentada no Brasil, cuja concepção remete à mediação didático-pedagógica do processo de ensino-aprendizagem com a utilização de meios e tecnologias digitais de informação e comunicação, além de um conjunto de exigências específicas para o credenciamento e autorização de instituições e cursos. No referido Parecer, o CNE apresenta sugestões didático-metodológicas específicas para Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio, Ensino Técnico, Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial, Educação Indígena, Educação do Campo, Educação Quilombola e dos Povos Tradicionais e Educação Superior, enfatizando que:

[...] a realização das atividades pedagógicas não presenciais não se caracteriza pela mera substituição das aulas presenciais e sim pelo uso de práticas pedagógicas mediadas ou não por tecnologias digitais de informação e comunicação que possibilitem o desenvolvimento de objetivos de aprendizagem e habilidades previstas na BNCC, currículos e propostas pedagógicas passíveis de serem alcançados através destas práticas. Assim sendo, as atividades pedagógicas não presenciais podem acontecer por meios digitais (videoaulas, conteúdos organizados em plataformas virtuais de ensino e aprendizagem, redes sociais, correio eletrônico, blogs, entre outros); por meio de programas de televisão ou rádio; pela adoção de material didático impresso com orientações pedagógicas distribuído aos alunos e seus pais ou responsáveis; e pela orientação de leituras, projetos, pesquisas, atividades e exercícios indicados nos materiais didáti-

cos. A comunicação é essencial neste processo, assim como a elaboração de guias de orientação das rotinas de atividades educacionais não presenciais para orientar famílias e estudantes, sob a supervisão de professores e dirigentes escolares. Neste período de afastamento presencial, recomenda-se que as escolas orientem alunos e famílias a fazer um planejamento de estudos, com o acompanhamento do cumprimento das atividades pedagógicas não presenciais por mediadores familiares. O planejamento de estudos é também importante como registro e instrumento de constituição da memória de estudos, como um portfólio de atividades realizadas que podem contribuir na reconstituição de um fluxo sequenciado de trabalhos realizados pelos estudantes. (BRASIL, 2020, p. 8-9).

No Parecer em questão, o CNE chama atenção para a necessidade de se observar a realidade das redes de ensino e os limites de acesso das escolas, dos professores e dos estudantes às tecnologias disponíveis, recomendando considerar propostas de atividades não presenciais inclusivas, que não reforcem ou aumentem a desigualdade de oportunidades educacionais. Ainda reitera que, conforme disposto na LDB (Lei 9394/1996) e em normas do próprio CNE, as soluções encontradas pelas redes e estabelecimentos de ensino devem ser desenvolvidas em regime de colaboração, uma vez que muitas destas soluções envolvem ações conjuntas de todos os atores dos sistemas educacionais local e nacional (BRASIL, 2020). No entanto, as respostas aos mais variados e complexos desafios relativos à adoção de ensino remoto emergencial surgem de iniciativas isoladas das secretárias estaduais e municipais, sem o imprescindível suporte político-administrativo, legal, técnico e, principalmente, financeiro, do governo federal, para viabilizar o trabalho das redes e instituições educacionais públicas, em todos os níveis de ensino, durante o período de suspensão das aulas presenciais.

Conforme relatório produzido pela organização social Todos Pela Educação, a atuação do MEC diante dos impactos da pandemia no âmbito educacional é caracterizada por uma grave ausência de coordenação nacional, de liderança e de gestão, cuja consequência imediata é a falta de uma política educacional pactuada com os governos estaduais e

municipais, que se traduz em incapacidade de entrega (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2021). Quanto à ausência de apoio financeiro do MEC às redes públicas para a realização das atividades pedagógicas não presenciais no contexto da pandemia, o citado relatório revela os seguintes dados:

O ministério apenas publicou um guia de implementação dos protocolos de retorno das atividades presenciais nas escolas em outubro (MEC, 2020) e instituiu o Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) Emergencial, por meio da Resolução nº 16, de 07/10/2020, para repasse de recursos às escolas para cumprimento dos protocolos sanitários. Ao final do exercício, a pasta transferiu R\$ 443 milhões direta - mente às escolas, 65% do total remanejado para a ação dentro do orçamento existente do PDDE. Outros R\$ 228 milhões foram inscritos em Restos a Pagar (RAPs) e deverão ser quitados em 2021. Com relação ao Educação Conectada, até agosto, o MEC não havia pagado nenhum centavo dos R\$ 197 milhões previstos no orçamento de 2020 para aumentar a conectividade das escolas. Até o período, apenas despesas de RAP haviam sido pagas, cerca de R\$ 150 milhões (Todos Pela Educação, 2020a). Ao final do exercício, a pasta transferiu R\$ 140 milhões pertencentes ao orçamento de 2020 e R\$ 155 milhões em Restos a Pagar. (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2021, p. 44).

Essa falta de coordenação nacional e de apoio financeiro por parte do MEC implica em uma pulverização e um desequilíbrio das iniciativas de adoção do ensino remoto como meio de continuidade do atendimento educacional do contingente da população que depende das redes e dos estabelecimentos de ensino públicos, cuja capacidade de ação fica prejudicada. Segundo Cardoso, Ferreira e Barbosa (2020), até meados do ano de 2020, mais de 1500 Secretarias municipais de educação não adotaram nenhum tipo de estratégia para dar continuidade ao ensino durante a pandemia, aumentando exponencialmente a desigualdade de acesso à educação formal, em decorrência do grande número de alunos que passou quase metade do ano letivo ocioso. Assim, em face do projeto educacional mantido pela sociedade brasileira, que tem como principal característica a profunda desigualdade no acesso às oportunidades de

aprendizagem, desenvolvimento e formação, a implementação do ensino remoto ocorre envolvido por grandes contradições, escancarando e/ou reforçando dificuldades historicamente conhecidas e, também, gerando novos problemas. A dimensão, o alcance e a complexidade das questões educacionais agravadas ou produzidas neste contexto são expostas nas formulações de Gatti (2020, p. 32-33):

A situação pandêmica obrigou crianças, adolescentes e jovens a mudarem seus hábitos relacionais e de movimento, a estudarem de modo remoto, alguns com boas condições, com acesso à internet, com os suportes necessários (computador, tablet ou celulares), mas muitos não dispoñdo dessas facilidades, ou dispoñdo com restrições (por exemplo, não dispoñção de rede de internet ou de computador ou outro suporte, posse de celulares pré-pagos com pouco acesso a redes; um só celular na família etc.), contando ainda aqueles sem condição alguma para uso dos suportes tecnológicos escolhidos para suprir o modo presencial. Agregue-se a essas condições o grande contingente de alunos que não puderam contar com apoio mais efetivo dos pais por seu nível educacional, ou por trabalharem em setores prioritários durante o isolamento, ou por outros motivos. Ainda, evidenciou-se situação de alunos dependentes de redes educacionais que elas próprias não tinham condições de oferta remota de seus currículos. Também, pendências curriculares ficaram em suspensão, como as atividades práticas, as de laboratórios, as de campo e os estágios na educação média profissional. Questões se mostraram como dificuldades, como as condições e formação dos docentes para trabalho de educação escolar em modo remoto e para uso de mídias, para o desenvolvimento de formas de envolvimento ativo dos estudantes, desenvolvimento de atividades compartilhadas, e mesmo a avaliação do desempenho dos alunos. Muitas dúvidas e preocupações existem relativas ao atendimento às crianças pequenas que frequentavam creches, as da pré-escola, e as em processo de alfabetização, considerando as necessidades e condições dessas faixas etárias, e também a falta de metodologias a distância suficientemente estudadas e consolidadas para esses níveis educativos, lembrando os limites de uso por crianças pequenas de aparelhos

receptores. Considere-se a situação de vulnerabilidade social em que muitas dessas crianças estão. Não há evidências de boas soluções nessa emergência para a ampla população de crianças vinculadas às escolas públicas. O atendimento daqueles que demandam atenção especial também ficou com precárias alternativas.

O referido conjunto de dificuldades se materializa, direta ou indiretamente, na prática docente, aumentando os desafios que já eram enfrentados e impondo novos obstáculos no exercício profissional dos professores, cuja atividade foi repentina e drasticamente alterada, mudando, de um dia para o outro, o espaço, o ambiente, o tempo, as estratégias, os recursos, os procedimentos de avaliação, as formas de interação e muitos outros elementos do processo ensino-aprendizagem. Como escreve Kirchner (2020), a pandemia nos colocou diante do desafio de pensar a escola, ao nos retirar da sala de aula física, o ambiente que sempre foi o lugar de estabelecer os vínculos principais de mediações de conhecimento, de maneira que a função docente desempenhada junto aos alunos e a toda comunidade escolar já não é o espaço delimitado para essa função. Por outro lado, esse momento desafiador pode ser a porta de entrada para outras perspectivas na trajetória profissional dos professores, em face das oportunidades de aprendizagens e transformações dos modos de pensar, ser e fazer docente, aproveitando a experiência para, a partir dos próprios obstáculos que se apresentam, adquirir novos conhecimentos, experimentar novas práticas, capazes de guiá-los no futuro que se projeta como consequência das mudanças provocadas pela excepcionalidade da situação. O relato a seguir revela uma interpretação e um sentido possíveis sobre os impactos dessa nova realidade vivenciada pelos docentes:

Precisamos destacar que não acreditamos que a educação aconteça, a partir de hoje somente por meio das tecnologias, que com recursos tecnológicos sejam o suficiente, ou o bastante para a educação. Jamais pensamos que computadores, notebooks, celulares, plataformas digitais irão substituir o espaço escolar, nossos professores, a interação com nossos alunos. O olhar, as sensibilidades, as trocas que são possíveis por meio da socialização que ocorre quando há aprendizagem. [...] Porém nesse atual momento precisamos utilizar as ferramentas que temos,

evidentemente aceitar o que nos foi imposto e perceber que as tecnologias podem e serão nossos novos aliados a partir de agora. Não tínhamos outra maneira de desenvolvermos o processo educativo, contudo aprendemos uma nova forma de ensino. Uma nova forma de ensinar e aprender, uma educação que sofre metamorfoses para conseguir lidar com as adversidades que enfrenta pelo caminho [...]. (WANDSCHEER, 2020, p. 145-146).

Isso requer ampliar o olhar e a compreensão sobre o problema, encarando-o não de forma isolada e restrita à excepcionalidade do momento, como consequência da adoção do ensino remoto no contexto da pandemia de Covid-19, mas sim como dimensão fundamental da atividade docente, que inclui as condições de formação e exercício profissional. Primeiro é preciso se desvencilhar da armadilha engendrada historicamente de responsabilizar os professores pelas fragilidades de seu trabalho, como se estivesse ao alcance deles a solução para os problemas educacionais, desprezando as negligências sistemáticas dos atores que têm deveres, obrigações e prerrogativas políticas, econômicas, legais e administrativas sobre a manutenção e desenvolvimento dos sistemas e estabelecimentos de ensino. Embora se reconheça a importância das disposições e iniciativas pessoais nos processos de aprendizagem e desenvolvimento profissional, a resignificação da experiência docente diante do ensino remoto emergencial, com a aquisição de conhecimentos e domínio de novos recursos, estratégias e procedimentos didático-metodológicos, depende, sobretudo, de investimentos institucionais em formação e nas condições de trabalho.

DESAFIOS, APRENDIZAGENS E TRANSFORMAÇÕES NA PRÁTICA DOCENTE

Nesta parte do texto são apresentados e discutidos os resultados da pesquisa empírica, focando os desafios, as aprendizagens e as transformações vivenciadas na prática pedagógica dos professores no contexto do ensino remoto emergencial, apreendidas a partir de suas percepções sobre essa experiência. Convém observar que as percepções dos professores foram coletadas por meio de questionário com perguntas fechadas, de

múltipla escolha, não sendo permitido selecionar mais de uma alternativa. Portanto, os resultados obtidos indicam tendências, definidas pelas opções dos professores quanto aos aspectos que representam, em tese, com mais força suas percepções acerca do fenômeno investigado.

Em linhas gerais, os professores que participaram da pesquisa apresentam o seguinte perfil: sete são do gênero masculino e uma do gênero feminino, todos com mais de 30 anos de idade. Quanto à formação, todos os professores são licenciados em Geografia, com pós-graduação a nível de especialização, mestrado e doutorado. O tempo de experiência docente dos professores que responderam ao questionário se situa entre seis e 20 anos. A maioria atua, predominantemente, no ensino médio, sendo 62,5% em escolas da rede estadual, 25% em escolas da rede municipal e 12,5% na rede federal de ensino.

Entre os obstáculos enfrentados pelos professores na prática pedagógica não presencial se sobressaem os procedimentos de avaliação da aprendizagem dos alunos e o acesso aos recursos e condições necessários ao desenvolvimento do ensino por meios remotos. Com menor incidência, são apontadas dificuldades de desenvolvimento das estratégias de ensino, a falta de apoio da escola e/ou da rede de ensino e a insuficiência de conhecimento teórico e prático quanto à utilização dos recursos indispensáveis à mediação do trabalho docente junto aos alunos na modalidade de ensino remoto, conforme disposto no Quadro 1.

Quadro 1 - Dificuldades enfrentadas na prática docente por meios remotos

Alternativas	%
Falta de conhecimento teórico e prático quanto à utilização dos recursos necessários ao desenvolvimento do ensino por meios remotos	12,5
Dificuldade de acesso aos recursos e condições necessários ao desenvolvimento do ensino por meios remotos	25,0
Falta de apoio institucional (da escola, do sistema de ensino)	12,5
Dificuldade de compreender o processo ensino-aprendizagem por meios remotos	0,0
Dificuldade de planejar e organizar a aula por meios remotos	0,0
Dificuldade de desenvolver as estratégias de ensino	12,5
Dificuldade de explanar os conteúdos	0,0

Dificuldade de avaliar a aprendizagem da(o)s aluna(o)s	37,5
Dificuldade de se relacionar com a(o)s aluna(o)s por meios remotos	0,0
Outras	0,0

Fonte: Pesquisa direta (janeiro/2021)

O destaque dado à dificuldade de realizar a avaliação da aprendizagem pode ter sua razão de ser vinculada aos tradicionais e recorrentes problemas enfrentados por professores, escolas e sistemas de ensino em todos os níveis, relacionados ao processo de avaliação da aprendizagem dos alunos, predominantemente submetido a métodos e meios de quantificação, mediante aplicação de provas e testes. Ao se deparar com novas dinâmicas e estratégias de ensino, que não permitem a transposição simples e direta dos procedimentos tradicionais de avaliação da aprendizagem adotados nas escolas, não é estranho que os professores se sintam sem referencial, sendo desafiados a redefinir suas formas habituais de acompanhar os percursos de aprendizagem dos alunos. Dos professores está sendo exigido recorrer a estratégias de avaliação formativa, processual e qualitativa, de modo que se tenha um olhar cuidadoso, flexível e que valorize os esforços dos alunos, para não ampliar a reprovação e evasão escolar, mas sim manter vínculos positivos e gerar aprendizagens essenciais possíveis no momento, promovendo uma avaliação mediadora (BRASIL, 2020). Isto impõe aos professores não só a adoção de novas formas de avaliação, mas também mudança de concepção, postura e atitude diante do processo ensino-aprendizagem, o que envolve camadas subjetivas do trabalho docente, como a identidade profissional.

A dificuldade de acesso aos recursos e condições necessários à realização do ensino remoto, enfatizada pelos professores, reforça um dado da realidade presente nos estabelecimentos educacionais e, por conseguinte, no trabalho docente, há pelo menos desde a institucionalização do sistema de ensino no Brasil, que escancara a falta de um projeto de país, nação e sociedade no qual a educação seja prioridade. A limitação de acesso tanto dos professores quanto dos alunos aos meios e condições para inserção nas atividades pedagógicas não presenciais

não é circunstancial, não é própria do momento de excepcionalidade do ensino remoto emergencial. É, antes de qualquer coisa, consequência da clássica escassez de investimentos nas redes de ensino, nas escolas e na base da atividade docente, que inclui, além dos meios e condições materiais de trabalho, os cuidados com a formação, qualificação, carreira e desenvolvimento profissional dos professores.

Outro aspecto associado à dificuldade de acesso aos recursos e condições necessários ao desenvolvimento do ensino por meios remotos, que cabe comentar, é a provável falta de conexão entre as escolas e as novas tecnologias que são disponibilizadas a cada dia, sendo consumidas em larga escala por expressivas parcelas da população, com inevitáveis impactos nos diferentes modos de vida. Sem perder de vista as limitações dos investimentos, faz-se necessário pensar em que medida as instituições de ensino, da educação básica aos níveis superiores, têm ignorado as novas tecnologias educacionais, as tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC), com suas novas linguagens e modos de interação, deixando de promover inovações e transformações das práticas de ensino, ao ponto de serem surpreendidas sem mínimo planejamento para enfrentar os desafios provocados pela pandemia. É o caso de refletir se o uso das TDIC estivesse previsto no currículo das instituições, no projeto pedagógico dos cursos e nos programas de formação dos professores, como recursos de apoio ao desenvolvimento do ensino, não teria sido mais tranquila e eficaz a adoção do ensino remoto emergencial.

Na sequência, é apresentada a intensidade de satisfação dos professores em relação ao ensino remoto, conforme descrito no Quadro 2.

Quadro 2 – Satisfação dos professores com o ensino remoto

Alternativas	%
Totalmente satisfeita(o), considerando que não tem dificuldades com o ensino mediado por recursos remotos	37,5
Parcialmente satisfeita(o), considerando que superou boa parte das dificuldades que tinha em relação ao ensino mediado por recursos remotos	62,5

Totalmente insatisfeita(o), considerando que continua com todas as dificuldades que tinha em relação ao ensino mediato por recursos remotos	0,0
---	-----

Fonte: Pesquisa direta (janeiro/2021)

Ao apontar a intensidade de sua satisfação com o ensino mediado por meios remotos, a maior parte dos professores revela estar parcialmente satisfeita, por ter superado muitas das dificuldades que possuía acerca da mobilização dos recursos que viabilizam o processo ensino-aprendizagem de forma não presencial. A parcela que indica estar totalmente satisfeita constitui pouco mais de um terço dos docentes, sugerindo não enfrentar grandes dificuldades na prática pedagógica, desenvolvida exclusivamente com recursos de comunicação e interação a distância. Para a totalidade dos professores a experiência de ensino remoto tem um significado positivo, sendo parcialmente transformadora para a maioria, tendo em vista a aquisição de novos conhecimentos e competências, mas também a permanência de algumas dificuldades. Uma menor parte manifesta que a experiência é totalmente transformadora, ao possibilitar a produção e consolidação de conhecimentos e competências bastante expressivos e a superação das dificuldades relativas aos meios e condições de desenvolvimento do trabalho docente de modo remoto, como retratado no Quadro 3.

Quadro 3 – Significado da experiência de ensino remoto para os professores

Alternativas	%
Totalmente transformadora, considerando que adquiriu novos conhecimentos e competências bastante expressivos e superou todas as dificuldades em relação à forma de ensino remoto	37,5
Parcialmente transformadora, considerando que adquiriu novos conhecimentos e competências, mas continua enfrentando algumas dificuldades em relação à forma de ensino remoto	62,5
Nenhum pouco transformadora, considerando que não adquiriu novos conhecimentos e competências e continua enfrentando todas as dificuldades em relação à forma de ensino remoto	0,0

Fonte: Pesquisa direta (janeiro/2021)

Em geral, os professores compartilham a percepção de que os impactos dos recursos remotos em suas práticas de ensino são positivos, seja por que facilitam o trabalho docente, seja por que contribuem para inovação e transformação das formas de pensar, ser e fazer no exercício da prática profissional, como demonstrado no Quadro 4. Considerando que as perguntas acerca deste tema enfatizavam o grau de satisfação após um período de aproximadamente dez meses de atividades pedagógicas não presenciais, há indicativos que os docentes possam ter superado parcialmente ou até mesmo totalmente as limitações e dificuldades iniciais. Essa avaliação permite inferir que há possibilidade de os professores estarem construindo aprendizagens relativas aos meios e condições necessários ao trabalho docente de forma remota, passando por transformações quanto a suas percepções e seus modos habituais de condução do processo ensino-aprendizagem.

Quadro 4 – Impactos dos recursos remotos na prática docente

Alternativas	%
Impactam positivamente o processo ensino-aprendizagem	37,5
Impactam negativamente o processo ensino-aprendizagem	0,0
Facilitam o trabalho do(a) professor(a)	12,5
Dificultam o trabalho do(a) professor(a)	0,0
Contribuem para inovar e transformar as práticas de ensino	50,0
Não provocam nenhuma mudança relevante nas práticas de ensino	0,0

Fonte: Pesquisa direta (janeiro/2021)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Não se pode desprezar as limitações desta pesquisa, impostas pelo caráter prematuro dos dados do fenômeno investigado, considerando o pouco tempo de ocorrência do objeto de estudo, que começa a se configurar em decorrência da eclosão da pandemia de Covid-19 no Brasil, mais precisamente em março de 2020. Reconhece-se que ainda é cedo para análises e interpretações seguras sobre os efeitos do ensino remoto na prática docente, visto que isso acontece numa situação

emergencial, sem planejamento prévio das ações, que são muito mais dependentes da excepcionalidade do momento do que de iniciativas voluntárias dos sistemas de ensino, das escolas e dos professores. Contudo, a experiência de professores que atuam em instituições públicas de ensino fundamental, médio e superior, localizadas no Município de Piripiri, Estado do Piauí, Nordeste do Brasil, dá indícios a respeito da caracterização, contextualização e compreensão dos impactos da adoção de atividades pedagógicas não presenciais, como um fenômeno educacional que não ficará restrito à atual situação emergencial. Esta experiência revela percepções, avaliações, inseguranças, fragilidades, disposições e potencialidades dos professores diante dos obstáculos enfrentados na condução do processo ensino-aprendizagem mediado por recursos remotos, de modo a diminuir os prejuízos causados pela suspensão das aulas presenciais e garantir, minimamente, o acesso dos alunos às condições necessárias para a construção de seus conhecimentos.

Há apontamentos importantes para se repensar as condições de trabalho docente, em termos tanto da disponibilidade dos recursos materiais quanto da formação para o exercício da prática profissional, colocando em pauta o sucateamento das escolas e das carreiras docentes escancarados diante das dificuldades em adotar novas concepções, estratégias e instrumentos de ensino-aprendizagem. Também se impõe a necessidade de repensar os modelos de escola, professor e sala de aula, na perspectiva de atualização das práticas de ensino na educação básica e nos cursos de formação de professores, refletindo sobre o lugar, a concepção e a finalidade das tecnologias digitais de informação e comunicação no processo ensino-aprendizagem, não em substituição às formas de educação presencial, mas como suporte ao trabalho docente e atendimento das expectativas de aprendizagem dos alunos, inevitavelmente cada dia mais conectados às novas tecnologias. Acredita-se que as aprendizagens e transformações positivas indicadas pelos professores, em relação à experiência de trabalho docente por meios remotos, abrem caminho para se pensar alternativas de superação dos obstáculos, que são muitos e difíceis de solucionar, e construção de práticas de ensino articuladas às vivências sociais mais concretas dos alunos.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, M. V. N.; MURCIA, J. H.; CHAVES, T. M. A formação de professores no contexto da pandemia do Covid-19. In: PALÚ, J.; SCHÜTZ, J. A.; MAYER, L. (Org.). **Desafios da educação em tempos de pandemia**. Cruz Alta: Ilustração, 2020. Disponível em: https://c0e13a64-7607-45ad-a19d-4c79c9d0bd5c.filesusr.com/ugd/13f659_0ce6ff-53483548818da042f991a368e3.pdf. Acesso em: 21 jan. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Parecer técnico n. 11. Brasília, DF, 07 jul. 2020. Dispõe sobre as orientações educacionais para a realização de aulas e atividades pedagógicas presenciais e não presenciais no contexto da pandemia. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2020-pdf/148391-pcp011-20/file>. Acesso em: 20 jan. 2021.

CARDOSO, C. A.; FERREIRA, V. A.; BARBOSA, F. C. G. (Des)igualdade de acesso à educação em tempos de pandemia: uma análise do acesso às tecnologias e das alternativas de ensino remoto. **Revista Com Censo: Estudos Educacionais do Distrito Federal**, v. 7, n. 3, p. 38-46, ago. 2020. Disponível em: <http://www.periodicos.se.df.gov.br/index.php/comcenso/article/view/929/554>. Acesso em: 18 fev. 2022.

GATTI, B. A. Possível reconfiguração dos modelos educacionais pós-pandemia. *Estudos Avançados*, São Paulo, v. 34, n. 100, p. 29-41, set./dez. 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ea/v34n100/1806-9592-ea-34-100-29.pdf>. Acesso em: 02 mar. 2021.

KIRCHNER, E. A. Vivenciando os desafios da educação em tempos de pandemia. In: PALÚ, J.; SCHÜTZ, J. A.; MAYER, L. (Org.). **Desafios da educação em tempos de pandemia**. Cruz Alta: Ilustração, 2020. Disponível em: https://c0e13a64-7607-45ad-a19d-4c79c9d0bd5c.filesusr.com/ugd/13f659_0ce6ff53483548818da042f991a368e3.pdf. Acesso em: 21 jan. 2021.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. 2º Relatório Anual de Acompanhamento do Educação Já. São Paulo: Todos Pela Educação, 2021. Disponível em: https://todospelaeducacao.org.br/wordpress/wp-content/uploads/2021/02/2o-Relatorio-Anual-de-Acompanhamento-do-Educacao-Ja_final.pdf. Acesso em: 19 fev. 2022.

WANDSCHEER, K. T. Ensino remoto: um caminhar de possibilidades educativas. In: PALÚ, J.; SCHÜTZ, J. A.; MAYER, L. (Org.). **Desafios da educação em tempos de pandemia**. Cruz Alta: Ilustração, 2020. Disponível em: https://c0e13a64-7607-45ad-a19d-4c79c9d0bd5c.filesusr.com/ugd/13f659_0ce6ff53483548818da042f991a368e3.pdf. Acesso em: 21 jan. 2021.

O CONHECIMENTO NÃO TEM PONTO-FINAL

Sérgio Simka⁹¹

INTRODUÇÃO

O enunciado que dá título a este despretenso ensaio, tomei emprestado de um pronunciamento feito pela professora Cleide Bauab Eid Bochixio, secretária de Educação da Prefeitura de Santo André (SP), por ocasião da abertura do III Encontro Municipal Compartilhando SABeres On-line, em 13 de outubro de 2021⁹², no auditório do Centro de Formação de Professores Clarice Lispector, que teve por objetivo reunir centenas de painéis sobre práticas exitosas promovidas pelos docentes da Rede Municipal de Ensino e professores convidados, e ensinou estas singelas reflexões.

DESENVOLVIMENTO

Preparando uma palestra para ser apresentada exatamente nesse Encontro⁹³, saquei da estante o livro **Linguagem, escrita e poder**, de Maurizio Gnerre, para poder citá-lo e registrar uma observação de que gosto muito:

Uma variedade linguística “vale” o que “valem” na sociedade os seus falantes, isto é, vale como reflexo do poder e da autoridade que eles têm nas relações econômicas e sociais. (GNERRE, 1994, p. 6-7).

⁹¹ Pós-doutorando em Língua Portuguesa (PUC-SP).
CV: <http://lattes.cnpq.br/3057522531425361>

⁹² INSTITUTO IPRODESC. **III Encontro Compartilhando SABeres On-line**. YouTube, 13 out. 2021. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=GL9TZ0OZCqE>. Acesso em: 22 nov. 2021.

⁹³ A palestra intitulada “O uso da Língua Portuguesa em sua modalidade padrão” ocorreu nos dias 21 e 22 de outubro de 2021, na modalidade *on-line*. Integrará um dos capítulos do livro **Conquistando a gramática da nossa Língua Portuguesa**, a ser publicado em 2022 pela Wak Editora.

Lembro-me de que foi um dos primeiros livros que li no mestrado em Língua Portuguesa na PUC de São Paulo, por indicação de um professor a quem havia apresentado, pela primeira vez, a minha “intenção de projeto de pesquisa”, que, na verdade, consistia em uma folha digitada com vários temas. Ele a leu e me disse que eu não tinha apenas um projeto de pesquisa e sim três projetos, dada a abrangência da temática proposta. Guardo até hoje esse papel.

Lendo novamente o livro (a primeira leitura ocorreu nos idos de outubro de 1997), além da menção a teóricos que na época me eram familiares, como Bakhtin, Bourdieu, Castilho, Houaiss, Paulo Freire etc., noto alguns nomes que não me faziam nenhum sentido, como Habermas, Bergson e Rousseau, embora este último já tivesse ouvido falar, mas que hoje são os filósofos com os quais venho lendo, estudando e aprendendo.

Como a área de estudo, no meu doutoramento, concentrou-se no texto escrito, mais especificamente na pedagogia de escrita para o ensino de Língua Portuguesa (SIMKA, 2020), ao refletir por que o ensino da produção textual que vem sendo desenvolvido não tem sido capaz de proporcionar aos alunos a proficiência necessária para a escrita (SIMKA, 2020, p. 11), a dimensão filosófica não teve, até então, uma preocupação maior, embora sentisse falta de leituras mais consistentes na área.

No pós-doutorado (vulgo pós-doc), apesar de trabalhar os aspectos linguísticos e discursivos, notadamente os pressupostos da teoria social do discurso (FAIRCLOUGH, 2001), enveredei pelo campo da antropologia filosófica (MONDIN, 1986; RABUSKE, 1992), ao propor o conceito de espiritualização antropológico-linguístico-discursiva, centrada na comunicação firmada na virtude da benevolência (SAYEG-SIQUEIRA; SIMKA, 2021, p. 118-127).

De modo que me vi às voltas com os filósofos acima citados (Habermas, Bergson e Rousseau), que estão merecendo uma leitura muito proveitosa.

Em particular, gostaria de assinalar nesta reflexão que Bergson me foi apresentado pela professora doutora Ana Maria Haddad Baptista,

docente e pesquisadora da Universidade Nove de Julho, colunista da revista **Humanitas** e autora, dentre outros, dos livros **Marco Lucchesi: estrela-poética-labirinto** e **Estética da solidão**, em um curso *on-line* de que tive a honra de participar.

Estou trabalhando a questão da finitude existencial, inserida no conceito de espiritualização antropológica, e a indicação do filósofo francês Henri-Louis Bergson me abriu possibilidades jamais pensadas.

Aprendemos com a professora Ana Maria Haddad Baptista o seguinte:

O que é duração? Duração sob a ótica de Bergson (mencionado explicitamente por Paulo Freire) é liberdade. E não somente, como muitos entendem, um tempo interior incomensurável que tem por base a experiência interior individual. Não. Duração é um conceito que sustenta a cosmologia extraordinária do filósofo francês ao compreender, de forma fundamental, que o universo, apesar dos determinismos e processos que independem de nossa vontade, elege espaços de indeterminação em que o homem é mais dono de si mesmo e pode, de fato, se transformar. (BAPTISTA, 2021, p. 74).

CONSIDERAÇÕES

O que eu quero dizer com estas linhas é que o conhecimento não tem mesmo um ponto-final; trata-se de um processo que é construído coletivamente, seja por meio de valiosas sugestões e compartilhamentos, seja por meio de incessantes e sucessivas leituras, que levam a outras leituras, que demandam, por sua vez, novas elucubrações e pesquisas, em um circuito probo de descoberta e deslumbramento.

Hoje, constato que o conhecimento pode tornar a pessoa feliz ou não, dependendo da escolha que ela fizer. Ela precisa estar, antes de tudo, preparada para poder querer principiar a apaixonante aventura.

Essa aventura do conhecimento implica ao mesmo tempo observação e solidão.

O viajante precisa ser um exímio observador do cotidiano (SIMKA, 2014, p. 135). Enxergar o que os comuns não veem. Enxergar aquela rosa no meio do asfalto, enxergar azul onde há apenas amarelo, ver a solidão onde há pessoas passando, ouvir o som do silêncio, o som de seu choro.

Possuir a ousadia de observar para além das coisas vistas; descobrir na leitura mais do que ideias que nos são mostradas como verdades absolutas ou dogmas inquestionáveis; captar fatos e situações de diferentes prismas e pontos de vista; entrever pessoas para além de suas intenções e modos de ser; perceber e questionar, por fim, sistemas ideológicos e, principalmente, filosóficos, que nos mantêm presos a pensamentos alienígenas.

A fim de captar as várias nuances da observação, tingindo-a com outras cores que não o cinzento da existência, é necessário materializar as ideias, escrevê-las, dispondo-as da melhor maneira possível. Aí, sim, o medo e a solidão se farão presentes. Parafraseando Ana Maria Haddad Baptista, que cita o poeta Marco Lucchesi. Nessa medida: “O branco da página era o espelho de minha solidão. Talvez jamais conseguisse escrever. Olhar de frente.” (BAPTISTA, 2018, p. 56).

A solidão, conforme Ana Maria Haddad Baptista, é “condição humana. Existencial.” (BAPTISTA, 2018, p. 45).

O viajante se vê sozinho ao comunicar por escrito sua viagem, imprimindo nas linhas o que pensa ser a sua verdade. A solidão é sua companhia, pois, segundo a professora Ana Maria Haddad Baptista: “Em seu âmagô a solidão pode ser intransponível. As vertigens provocadas por ela indicam o perigo das verdades de cada um.” (BAPTISTA, 2018, p. 47).

Por fim, além do enunciado que forneceu o título a este ensaio e proporcionou estas linhas, gostaria de mencionar as sábias e impactantes palavras da professora Cleide Bochixio, na referida sessão de abertura, quando afirmou:

“Nós temos que abrir os horizontes dos nossos alunos. Fazer com que eles tenham opções. E só tem opção de escolha aquele que conhece.”

REFERÊNCIAS

- BAPTISTA, Ana Maria Haddad; HUMMES, Júlia Maria; BELLO, Márcia Pessoa Dal (org.). **Marco Lucchesi: estrela-poética-labirinto**. Belo Horizonte, MG: Tesseractum, 2021.
- BAPTISTA, Ana Maria Haddad. Educação como prática do poético. **Humanitas**, n. 147, p. 72-74, 2021.
- BAPTISTA, Ana Maria Haddad. **Estética da solidão**. São Paulo: Patuá, 2018.
- BERGSON, Henri. **Cartas, conferências e outros escritos**. São Paulo: Nova Cultural, 2005. (Coleção Os Pensadores).
- FAIRCLOUGH, Norman. **Discurso e mudança social**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001.
- GNERRE, Maurizio. **Linguagem, escrita e poder**. São Paulo: Martins Fontes, 1994.
- HABERMAS, Jürgen. **Teoria do agir comunicativo, 1: racionalidade da ação e racionalização social**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2019.
- HABERMAS, Jürgen. **Teoria do agir comunicativo, 2: sobre a crítica da razão funcionalista**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2019.
- MONDIN, Battista. **O homem, quem é ele?: elementos de antropologia filosófica**. 4. ed. São Paulo: Paulinas, 1986.
- RABUSKE, Edvino A. **Antropologia filosófica: um estudo sistemático**. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1992.
- ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Emílio ou da educação**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2014.
- SAYEG-SIQUEIRA, João Hilton; SIMKA, Sérgio. Comunicação firmada na virtude da benevolência: uma introdução. **VERBUM**, v. 10, n. 2, p. 118-127, set. 2021.
- SIMKA, Sérgio. Os olhos de escritor. In: SIMKA, Sérgio; MENEGHETTI, Ítalo (org.). **Considerações sobre a arte de escrever e outras crônicas**. São Paulo: Patuá, 2014. p. 135-136.
- SIMKA, Sérgio. **Pedagogia do encantamento: por um ensino eficaz de escrita**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2020.

TÉCNICAS IMPLÍCITAS E EXPLÍCITAS NO ENSINO DE ITALIANO/LE: UM OLHAR PARA OS EFEITOS NO DESENVOLVIMENTO DA SENSIBILIDADE À VARIAÇÃO LINGUÍSTICA

Graziele Altino Frangiotti⁹⁴

INTRODUÇÃO

Professores e pesquisadores que atuam na área de Ensino-Aprendizagem de Línguas constantemente se questionam sobre quais os melhores métodos e abordagens para o ensino em sala de aula. Uma dessas dúvidas é se o professor deve explicar tudo ao aluno (instrução explícita) ou se deve deixar espaço para que ele crie e teste hipóteses autonomamente (instrução implícita).

Em pesquisas realizadas fora do Brasil, principalmente centradas no ensino de língua inglesa, essa discussão é bastante profícua e tem produzido resultados consistentes (GAUTHIER, BISSONNETTE e RICHARD, 2014; ELLIS, 2009; NORRIS e ORTEGA, 2000; DOUGHTY e WILLIAMS, 1998). No Brasil, por outro lado, há ainda relativamente poucos trabalhos voltados para esse tema.

Centrando-nos especificamente no foco desse trabalho: o ensino de italiano, em busca realizada no site da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações por meio das palavras chave “ensino”, “implícito”, “explícito” e “língua”, encontramos apenas quatro trabalhos: FRANGIOTTI (2019); FREITAS (2014); SOUZA (2013) e NARDELI (2012). Desse total, três encontraram desempenhos melhores nos grupos que receberam instrução explícita (FRANGIOTTI, 2019; FREITAS, 2014 e NARDELI, 2012), enquanto em uma delas (SOUZA, 2013) não foi possível constatar diferenças entre perspectiva implícita e explícita.

⁹⁴ Doutora em Letras - Língua, Literatura e Cultura Italianas (USP).
CV: <http://lattes.cnpq.br/8243168671254067>

Esses dados nos permitem afirmar que, até o presente momento, os estudos conduzidos no Brasil sobre a aprendizagem de italiano revelam vantagens a favor da perspectiva explícita. Contudo, fica evidente que o número de quatro trabalhos em nível de pós-graduação é ainda bastante incipiente para que se possa fazer generalizações a respeito.

É diante desse cenário que este trabalho teve como objetivo central examinar se e de que maneira diferentes técnicas impactam a aprendizagem da variação linguística italiana. Procurou-se fornecer respostas a duas questões centrais: (1) Há diferenças na compreensão de aprendizes de italiano, antes e após serem submetidos à instrução implícita e à instrução explícita sobre variação linguística?; e (2) Existem diferenças significativas nos resultados dos grupos implícito e explícito que podem estar vinculadas ao tipo de instrução recebida?

OS CONCEITOS DE INSTRUÇÃO IMPLÍCITA E EXPLÍCITA

Nos debates na área da Educação e Linguística Aplicada é fundamental pensar se o que ensinamos se converte (ou não) em aprendizagem. Nesse sentido, são pertinentes perguntas como: “será que a instrução explícita, com explicações sobre o funcionamento da língua-alvo, gera necessariamente e apenas um saber SOBRE a língua?”; ou “será que a instrução implícita, que coloca como centro a exposição à língua-alvo, converte-se sempre em um saber A língua?

Obviamente oferecer respostas a essas questões não é algo simples, o que faz com que existam diferentes posicionamentos teóricos quanto a elas. Para Krashen (1978; 1982; 2004), por exemplo, o ideal seria promover a aquisição da segunda língua de modo natural, sem que os aprendizes tivessem consciência daquilo que aprendem ou das regras que subjazem os usos linguísticos. Segundo o estudioso, a instrução explícita geraria um conhecimento também ele explícito, que jamais viria a se converter em uso automatizado (esse ponto de vista é conhecido como “hipótese da não interface entre os conhecimentos”).

No outro extremo, há teóricos, como Schmidt e Frota (1986), Schmidt (1990; 1993; 1994), Anderson (1982) e, mais recentemente, Dekeyser (1998; 2003; 2007), que acreditam que aquilo que é notado conscientemente pelo aprendiz pode, através da prática, vir a se tornar conhecimento automatizado e, portanto, equivalente ao conhecimento implícito (“hipótese da interface forte”).

Finalmente, há aqueles que sustentam que o conhecimento declarativo *sobre* a língua pode atuar como um facilitador do desenvolvimento do conhecimento *da* língua (ELLIS, 1998). Nesse sentido, o saber explícito possibilitaria que o aprendiz notasse aspectos na língua-alvo, que, sem ele, não perceberia, assim como lhe propiciaria uma capacidade de “editar” seus enunciados, desenvolvendo, por meio desse mecanismo de monitoramento, sua competência na língua-alvo (“hipótese da interface fraca”).

Tendo em vista que esses são debates em curso, tendemos a acreditar que a aquisição totalmente não intencional, como proposto por Krashen (1982), seja algo difícil de se atingir, uma vez que o simples fato de o aluno se predispor a aprender uma língua já demonstra a intencionalidade inerente ao processo. Também nos parece pouco provável que o conhecimento adquirido explicitamente possa se converter em totalmente implícito. Desse modo, concordamos com a posição de Ellis (1998), segundo a qual o conhecimento explícito auxiliaria a construção do conhecimento implícito por oferecer ferramentas importantes para que o aprendiz esteja mais atento tanto ao insumo que recebe quanto à própria produção.

No que diz respeito à compreensão da dicotomia implícito-explícito, nos ancoramos em Housen e Pierrard (2005), e entendemos a instrução como um conjunto de técnicas projetadas e implementadas pelos docentes com o objetivo de influenciar a aprendizagem. Na instrução implícita, o professor não interrompe o fluxo da comunicação para a explicitação das formas-alvo, as formas são apresentadas apenas por meio das amostras de língua-alvo e a produção dos aprendizes é livre, ou seja, não são oferecidos exercícios de prática sobre um determinado

ponto gramatical. Já na instrução explícita, o professor seleciona e planeja com antecedência suas explicações, interrompe as atividades com foco na comunicação para isolar o aspecto gramatical e explicita metalinguisticamente as regras subjacentes a ele, propondo exercícios para a consolidação das formas-alvo (HOUSEN; PIERRARD, 2005). Na instrução explícita, o momento da explicitação metalinguística propriamente dito pode seguir dois caminhos: ser dedutivo, quando o professor fornece aos aprendizes uma descrição da regra gramatical, ou indutivo, quando o docente ajuda os aprendizes na descoberta da regra por conta própria a partir de dados fornecidos (NUZZO e GRASSI, 2016).

METODOLOGIA DA INVESTIGAÇÃO

3.1 Os fenômenos sociolinguísticos alvo da instrução

A literatura sociolinguística italiana conta com obras clássicas que propõem uma lista de fenômenos marcados sociolinguisticamente (BERRUTO, 1987; SABATINI, 1984; 1985; CORTELAZZO, 2000; D'ACHILLE, 2006; SANTIPOLO, 2006). No entanto, algumas vezes, os teóricos não explicitam a metodologia de pesquisa que lhes permitiu chegar a essas conclusões.

Com base nessa lacuna e tendo em vista o nosso anseio em tratar didaticamente a variação linguística italiana, em 2017, realizamos uma investigação na cidade de Roma, que teve como objetivo reunir dados que pudessem lançar luzes sobre fenômenos marcados diafasicamente e diamesicamente (FRANGIOTTI, 2019) e que, posteriormente, pudessem ser utilizados para a criação de cursos experimentais.

Como resultado da análise de e-mails, mensagens de whatsapp, gravações de plantões docentes e entrevistas com italianos, encontramos seis fenômenos cuja frequência de ocorrência variou significativamente de acordo com o meio de comunicação utilizado e com o grau de formalidade das interações linguísticas. Esses fenômenos foram: 1) expressão da posterioridade verbal; 2) conjunções adversativas, causais, conclusivas e concessivas; 3) unidades lexicais alteradas; 4) superlativos absolutos; 5) deslocamentos à esquerda e à direita; e 6) pronomes relativos. Para

maior compreensão dos resultados dessa pesquisa preliminar, a seguir resumiremos algumas de nossas descobertas.

Os dados quanto a primeira dessas variáveis sugerem que os falantes italianos da região de Roma constroem enunciados em que há a perspectiva de realização futura a partir de duas variantes principais: o *presente indicativo* (como em “*stasera mi metto a rileggere gli appunti*”) e o *futuro semplice* (como em “*lo avrò entro stanotte sotto casa*”). No caso dos textos escritos, temos que quanto mais atenção for dispensada às formas linguísticas, maior a propensão ao uso do *futuro semplice*. Por outro lado, quanto menor a diferença hierárquica entre remetente e destinatário e, conseqüentemente, o grau de controle linguístico por parte do usuário da língua, maior a tendência ao emprego do *presente indicativo*. Em textos orais, a variação entre as duas formas apresenta certa paridade; no entanto, o *presente indicativo* alcançou alta frequência no gênero mais formal plantão docente, o que pode indicar que, mesmo em textos mais formais, desde que orais, o *presente* vem se consolidando como variante em expansão.

No que concerne a segunda variável – emprego de conjunções adversativas, causais, concessivas e conclusivas –, pudemos verificar que o leque de formas usadas varia consideravelmente de acordo com o canal usado para a comunicação e com o registro linguístico. Desse modo, nos *e-mails*, foram encontradas 26 formas distintas, nos gêneros orais, foram detectadas 13, e nas mensagens de texto, 14, o que indica que em textos escritos mais monitorados, os autores dos textos enxergam a necessidade de maior diversificação das estratégias de coesão textual, já em textos orais (formais ou informais) ou escritos (informais) essa necessidade não é percebida, o que leva o falante a repetir mais as mesmas formas.

Passando à síntese dos resultados relativos às unidades lexicais alteradas no diminutivo (como em *annetto*, *pochino*, *vestitini*), vimos um progressivo aumento no número de ocorrências de acordo com o gênero em exame. Nos *e-mails* não encontramos nenhuma ocorrência desse traço. Nas interações em plantão docente, observamos apenas três

casos. Nas entrevistas, detectamos 33 e, finalmente, nas mensagens de texto, 48 casos.

Os dados permitem avançar a hipótese de que o diminutivo é um traço marcado diafasicamente, sendo mais empregado em contextos informais, sejam eles orais ou escritos, nos quais há maior descontração ou familiaridade entre os interlocutores; enquanto em textos mais formais, independentemente do canal, ele é evitado.

No que diz respeito a quarta variável – as estratégias para a construção de superlativos absolutos –, foi encontrada a preferência, em todos os gêneros, pelo uso de advérbios intensificadores, como *molto*, *troppo* e *davvero*. De modo especial, identificamos que em gêneros mais formais, sejam eles escritos ou falados, os usuários da língua tendem a evitar o emprego do sufixo *-issimo* (como em *potentissimo*). Nos gêneros mais informais, por outro lado, notamos o emprego de três estratégias: uso de advérbios intensificadores, sufixo *-issimo* e prefixo *super-* (como em *superdolce*). Ainda nos textos mais informais, foi constatada a variação equilibrada entre advérbios e sufixos, o que mostra que a presença de *-issimo* não está associada ao canal usado na comunicação, mas, sim, ao grau de formalidade da interação.

A análise dos deslocamentos à direita (como em *glielo dico prima alle coinquiline*) e à esquerda (*io i soldi ce li ho*) também revelou que esse fenômeno não é distribuído regularmente em todos os gêneros textuais investigados. Nessa direção, percebemos que se nos *e-mails* esse traço não foi detectado, no plantão docente, nas entrevistas e nas mensagens de texto, foi encontrado com maior frequência, atingindo, nos plantões e nas entrevistas, 34 casos e, nas mensagens de texto, 40.

Com o aprofundamento das análises, constatamos que o plantão docente foi o gênero no qual mais se observou a ocorrência de deslocamentos. Esse dado permite sustentar a hipótese de que os deslocamentos podem ser associados a um entrecruzamento das dimensões diafásica e diamésica: em textos escritos mais formais, os usuários tenderiam a evitá-los, talvez por senti-los como estruturas pleonásticas que contrariam as recomendações da gramática tradicional. Por outro lado, em

textos mais formais, porém orais, talvez devido à rapidez da interação e à impossibilidade de planejar e monitorar totalmente o discurso, os falantes os produzem com grande frequência.

Finalmente, no que tange a última variável – a formulação de orações relativas, observamos a variação entre os pronomes *cui* (como em: *motivo per cui risulto tra gli interessanti al lavoro*) e *quale* (*ho letto la sua mail con l'allegato nel quale era presente l'elenco*). Nos *e-mails*, tende-se a empregar ambos os pronomes; já nas interações em plantão docente, há um declínio considerável da utilização de *quale* e uma progressiva preferência pelo pronome *cui*. Em textos mais informais, orais ou escritos, *cui* se consolida como única alternativa.

Esses dados parecem sugerir que a variação entre *cui* e *quale* tende a estar associada, antes de tudo, ao grau de formalidade das interações, sendo *quale* a variante marcada como formal. O pronome *cui*, por outro lado, estaria difundido em todos os contextos, dos mais aos menos formais, tanto na fala quanto na escrita.

Após termos diagnosticado a existência dessas seis variáveis nos textos coletados na Itália, passamos à etapa de construção das unidades didáticas, que teve como finalidade sensibilizar os aprendizes quanto à variação linguística e prepará-los para o reconhecimento desses fenômenos sociolinguisticamente marcados. A descrição da experiência didática resultante desse planejamento se encontra na seção seguinte.

A experiência didática

Os dois cursos experimentais foram ofertados em contexto de extensão universitária na Universidade de São Paulo, e cada um contou com a participação de 11 alunos. A maioria dos estudantes tinha por volta de 30 anos, era estudante universitário e tinha nível de conhecimento de língua italiana intermediário (atestado por teste de nível realizado antes do início da intervenção).

Os cursos foram organizados em cinco unidades didáticas. Na primeira unidade foi feita a introdução ao curso; na segunda, foi abordado o funcionamento do plantão docente universitário; na terceira, o foco

recaiu sobre *e-mails* enviados de estudantes a professores universitários; na quarta, foram analisadas entrevistas entre a professora-pesquisadora e informantes italianos; e, na quinta, mensagens de texto enviadas pelo celular, trocadas entre amigos.

A intervenção no grupo implícito (GI)

O curso implícito foi construído a partir da apresentação de insumo autêntico que continha as estruturas-alvo da instrução e do trabalho em duplas com perguntas de compreensão textual.

Após a discussão e a correção de questionários sobre os textos, a professora solicitava que os aprendizes formassem os mesmos gêneros textuais trabalhados durante o encontro. Os alunos eram livres para produzirem seus textos, e nenhuma estrutura específica era solicitada de antemão. Na aula seguinte, a produção resultante (seja ela escrita ou oral) era lida/ouvida por colegas do grupo, os quais deviam corrigir o texto, apontando qualidades e pontos a serem melhorados⁹⁵. Nenhuma informação era dada sobre as variantes sociolinguísticas presentes nos textos.

A intervenção no grupo explícito (GE)

Semelhantemente a como feito no GI, também no GE a primeira etapa da aula consistia na leitura e discussão sobre amostras de textos orais e escritos que compunham o conjunto de dados reunidos na primeira etapa da pesquisa na cidade de Roma. Com base nesses gêneros textuais, os alunos eram convidados a responder questões de interpretação textual.

Após a correção desses questionários, a professora passava para uma segunda etapa da aula, na qual os conteúdos estruturais eram introduzidos. Isso era feito a partir de perguntas que solicitavam que os estudantes voltassem sua atenção para formas específicas presentes nos textos e que os levavam a refletir sobre a possível conexão entre forma e função.

⁹⁵ Os textos orais eram gravados em áudio e, portanto, podiam ser ouvidos em um momento posterior.

Posteriormente, a discussão era ampliada através da inserção de quadros que sintetizavam as frequências diagnosticadas pela professora-pesquisadora na análise conduzida em etapa anterior da investigação. Do ponto de vista prático, adotamos uma perspectiva metalinguística indutiva ao solicitarmos aos estudantes que observassem as frequências de ocorrência do fenômeno linguístico alvo da instrução em quatro gêneros textuais diferentes e que cogitassem hipóteses dos possíveis motivos dessas diferenças quantitativas.

Na Tabela 1, temos um exemplo das frequências apresentadas aos aprendizes na unidade didática em que foi tratada a variação na construção da noção de futuro.

Tabela 1. Frequência de tempos verbais apresentados aos aprendizes do GE

	<i>E-mail</i> formal	Plantão docente	Entrevista	Mensagem de texto
Futuro	37	14	18	64
Presente	9	19	20	187
Total	46	33	38	251

Fonte: Dados obtidos pela autora (2019)

Em seguida, pedíamos que os aprendizes se reunissem em duplas ou em pequenos grupos e colocávamos algumas questões sobre as possíveis razões que levavam às discrepâncias das frequências nos quatro gêneros textuais.

Após responder às questões, as hipóteses dos alunos eram debatidas com toda a sala, e a professora expunha as conclusões a que ela própria chegou. Em etapa posterior, exercícios de *cloze* eram propostos.

É necessário esclarecer que os alunos desse grupo tinham total liberdade de tirar suas dúvidas em qualquer momento da aula, e a professora respondia tanto às questões mais gerais, sobre, por exemplo, a gramática do italiano, quanto àquelas mais diretamente relacionadas aos objetivos da pesquisa, como o grau de formalidade dos textos.

O instrumento de coleta de dados

Como instrumento de mensuração do desenvolvimento da habilidade relacionada à compreensão da variação linguística, propusemos, na primeira e na última aula do curso, um teste de múltipla escolha, no qual os alunos deviam identificar o tipo de variedade linguística presente em seis excertos textuais, justificando suas escolhas com base nos fenômenos neles presentes.

As amostras submetidas ao exame dos alunos provinham dos mesmos quatro gêneros textuais focalizados durante as aulas. Os textos continham os fenômenos marcados em diamesia e diafasia que foram alvo da instrução. Além disso, havia outras características linguísticas que não foram tratadas explicitamente em nenhum dos grupos, mas que poderiam ser usadas nas justificativas por serem traços ligados de alguma maneira à modalidade oral/escrita ou aos registros formal/informal.

Tendo em vista a dimensão do presente capítulo, nos limitaremos a apresentar e discutir os resultados obtidos em quatro dos seis excertos. No quadro 1, inserimos o gênero textual proposto aos alunos, seguido da variedade que esperávamos que assinalassem e, na terceira coluna, os fenômenos que poderiam ter sido mencionados nas justificativas. Em negrito, destacamos os aspectos linguísticos que foram alvo da instrução.

Quadro 1. Gênero textual, variedade do italiano e justificativas esperadas no teste

Excerto 1	Entrevista: Variedade de italiano falado mais informal	Autocorreções; Conjunções informais Diminutivos Mudanças de projeto Repetições Sinais discursivos Superlativos com sufixo -issimo Pronomes ou flexão na 2ª. p. s. (<i>tu</i>)
-----------	---	---

Excerto 2	E-mail: Variedade de italiano escrito mais formal	Conjunções formais Léxico mais formal Respeito à norma escrita culta Pronomes ou flexão na 3ª. p. s. (<i>Lei</i>) <i>Vorrei</i> como forma de cortesia
Excerto 3	Mensagem de <i>WhatsApp</i> : Variedade de italiano escrito mais informal	Ausência de pausas e mudanças de projeto Conjunções informais Imperativo informal Léxico mais informal Presente para expressar posterioridade Repetições Sinais discursivos Pronomes ou flexão na 2ª. p. s. (<i>tu</i>)
Excerto 4	Plantão docente: Variedade de italiano falado mais formal	Ausência de gírias Autocorreção Conjunções formais Deslocamento à direita Estruturas enfáticas Fragmentação do período Futuro para expressar posterioridade Interrupção e sobreposição de turnos Sinais discursivos Pronomes ou flexão na 3ª. p. s. (<i>Lei</i>) Uso da língua de acordo com a norma culta Pronome relativo cui

Fonte: Dados obtidos pela autora (2019)

A análise dos dados contou com duas fases: em primeiro lugar, foi contado o número de acertos que cada grupo atingiu para se identificar se havia diferenças entre o desempenho antes e após a instrução. Posteriormente, foi feito o levantamento de todos os traços mencionados nas justificativas dos aprendizes, verificando tanto se eles notavam os fenômenos vistos em sala de aula quanto se eles ampliavam o grau de sensibilidade à variação, identificando mais aspectos, mesmo sem terem recebido instruções explícitas sobre eles.

APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Na Tabela 2, a seguir, inserimos nas duas primeiras colunas os percentuais referentes ao grupo que recebeu instrução explícita, com explicações metalinguísticas e exercícios sobre as variantes marcadas em diamesia e diafasia, enquanto nas últimas duas é apresentado o percentual de acertos atingido pelo grupo implícito, no qual a intervenção didática se deu, sobretudo, por meio de insumo contendo os fenômenos-alvo e perguntas com foco na compreensão:

Tabela 2. Percentual de acertos na identificação de variedades linguísticas antes e após a instrução

GE		GI	
Acertos pré-teste	Acertos pós-teste	Acertos pré-teste	Acertos pós-teste
74%	83%	68%	86%

Fonte: Dados obtidos pela autora (2019)

Como é possível perceber, na primeira aplicação do teste, os grupos atingiram índices de acertos próximos, com uma pequena vantagem para o grupo explícito, o que nos permite afirmar que o grau de reconhecimento da variação linguística era semelhante naquele momento inicial. No pós-teste, tanto o GE quanto o GI obtiveram resultados melhores; o GE passou de 74% a 83% de respostas corretas, enquanto o GI passou de 68% a 86%, levando-nos a avançar a hipótese de que a instrução, independentemente do tipo, gerou impacto positivo nos grupos, na medida em que os estudantes aumentaram o grau de reconhecimento das variedades em análise.

A comparação do pós-teste dos dois grupos revela que o GI melhorou ainda mais que o GE, uma vez que o GI teve uma elevação de 18 pontos percentuais, enquanto no GE o índice foi de 9. Esse dado nos mostra que as estratégias lançadas pelos estudantes do GI na observação dos excertos foram mais eficientes se comparadas àquelas utilizadas pelo GE.

Para aprofundar a análise, além de examinar o número de acertos, que poderia ser apenas uma consequência acidental do formato do teste em perguntas de múltipla escolha, julgamos que seria importante observar as respostas dadas como justificativa fazendo o levantamento dos argumentos usados pelos aprendizes para embasar as escolhas feitas.

A fim de visualizar melhor esses dados, trataremos cada um dos trechos propostos no teste individualmente. Retomaremos, por meio de tabelas, os aspectos que os alunos poderiam ter observado e aquilo que de fato consideraram, e inseriremos, entre parênteses, o número de estudantes que citaram aquele fator específico.

Como evidenciado no Quadro 1, o primeiro excerto do teste era um trecho de uma entrevista entre uma estudante universitária italiana e a pesquisadora. Nele havia oito fenômenos relacionados à modalidade oral e ao registro mais informal (em negrito estão os traços vistos durante as aulas). O cenário das justificativas dadas é mostrado na tabela 3:

Tabela 3. Justificativas fornecidas na análise do excerto 1 antes e após a instrução

Fenômenos presentes no excerto 1	GE		GI	
	Pré-teste	Pós-teste	Pré-teste	Pós-teste
Autocorreções	9 (6)	11 (6)	3 (3)	3 (2)
Conjunções informais	0	0	0	0
Diminutivos	7 (4)	18 (8)	5 (3)	2 (1)
Mudanças de projeto	2 (2)	2 (2)	1	0
Repetições	13 (8)	15 (8)	6 (6)	6 (4)
Sinais discursivos	12 (8)	11 (7)	5 (3)	2 (2)
Superlativos sintéticos em -issimo	0	3 (3)	0	0
Pronomes ou flexão na 2ª. p. s. (<i>tu</i>)	5 (5)	5 (5)	4 (4)	3 (3)
Total: 8 fenômenos possíveis	6 notados	7 notados	6 notados	5 notados

Fonte: Dados obtidos pela autora (2019)

A análise do pré-teste dos aprendizes do GE permite dizer que dos 8 fenômenos linguísticos que poderiam ter sido usados nas justificativas, 6 foram observados: (1) autocorreções, (2) diminutivos, (3) mudanças de projeto, (4) repetições, (5) sinais discursivos e (6) pronomes ou flexão

na 2ª pessoa do singular, o que demonstra que parte dos alunos já os associavam ao canal oral e ao registro informal.

Pela análise do pós-teste do mesmo grupo, nota-se, em primeiro lugar, que o número de fenômenos observados aumenta de 6 para 7, favorecendo a hipótese de que a instrução teve êxito, contribuindo para um aumento da atenção dos alunos para estruturas diamésicas e diafásicas. Nesse sentido, é interessante constatar que o fenômeno que começa a ser notado no pós-teste constitui exatamente um dos tópicos tratados por meio da instrução explícita: o uso de superlativos sintéticos com o sufixo *-issimo*, identificado no pós-teste por 3 aprendizes. Esse resultado reforça a hipótese de que a intervenção didática levou a uma tomada de consciência (pelo menos nesses três alunos) desse elemento enquanto marca diafásica informal. Além disso, enquanto o fenômeno mais citado no pré-teste havia sido as repetições (com 13 menções), nesse segundo teste, a justificativa mais frequente foi o emprego de diminutivos (com 18 citações), justamente outro dos fenômenos-alvo do trabalho em sala de aula.

Também fica evidente pela Tabela 3 que os alunos percebem outros fenômenos capazes de diferenciar variedade oral/escrita e registro formal/informal. É o caso das autocorreções, que sobem de 9 menções no pré-teste a 11 no pós-teste; e das repetições, que vão de 13 a 15 citações, sugerindo que as discussões e explicações vistas durante as aulas parecem não apenas desencadear o desenvolvimento de um conhecimento relativo aos conteúdos dos encontros, mas também ligar uma espécie de “sinal de alerta” para traços conectados à variação.

No pré-teste do GI, os mesmos seis fenômenos detectados no pré-teste do GE foram observados, reiterando a semelhança dos grupos nesse primeiro momento. No pós-teste, porém, não foi possível ver nenhum tipo de alteração que indique modificação na capacidade de reconhecer fenômenos linguísticos associados a diferentes variedades. Pelo contrário, o número geral de fenômenos notados diminui de 6 para 5, o que parece sinalizar que, se, por um lado, a instrução foi capaz de fazer com que os estudantes identificassem mais a alternativa correta,

por outro, não surtiu efeitos semelhantes no que concerne à capacidade de notar uma gama maior de aspectos associados à variação.

Nesse grupo também não foi possível visualizar indícios de maior sensibilidade aos fenômenos linguísticos contemplados na intervenção implícita, pois os números para fenômenos como conjunções informais e superlativos sintéticos construídos com o sufixo *-issimo* se mantiveram nulos, enquanto o critério presença de diminutivos sofreu uma redução de 5 menções para 2, podendo sugerir uma queda no nível de atenção dos alunos, que deixam de citar traços que na primeira aplicação do teste haviam percebido.

O segundo trecho submetido ao exame dos aprendizes foi extraído de um *e-mail* enviado por um discente a uma docente universitária e continha marcas atinentes à modalidade escrita e ao registro mais formal. Na Tabela 4, é exibido o conjunto de argumentos lançados pelos estudantes nas respostas:

Tabela 4. Justificativas fornecidas na análise do excerto 2 antes e após a instrução

Fenômenos presentes no excerto 2	GE		GI	
	Pré-teste	Pós-teste	Pré-teste	Pós-teste
Conjunções formais	1	14 (7)	4 (2)	2 (1)
Elementos relativos ao léxico	6 (6)	9 (6)	11 (6)	2 (2)
Respeito à norma escrita culta	0	1	0	0
Uso de pronomes de 3ª. p. s. (<i>Lei</i>)	8 (8)	9 (9)	7 (7)	8 (8)
<i>Vorrei</i> como forma de cortesia	6 (6)	7 (7)	2 (2)	0
Total: 5 fenômenos possíveis	4 notados	5 notados	4 notados	3 notados

Fonte: Dados obtidos pela autora (2019)

No pré-teste dos dois grupos, foram percebidos quatro dos cinco fenômenos possíveis: (1) o uso de pronomes de 3ª. pessoa do singular *Lei*; (2) a utilização da forma *vorrei* associada à cortesia; (3) o emprego de elementos lexicais mais formais; e (4) a ocorrência de conjunções

formais. No GE, o fenômeno mais citado foi o uso de pronomes de 3ª pessoa, enquanto no GI foi a presença de léxico mais formal.

No pós-teste do GE, os cinco fenômenos possíveis são notados por pelo menos um aluno. Além da observação de mais elementos, vê-se que, se num primeiro momento, apenas um aluno havia assinalado a presença de conjunções formais, no pós-teste, o número de menções aumenta significativamente para 14, o que pode ser tomado como um forte indício dos ganhos alcançados com a instrução explícita, já que as conjunções constituíram objeto de ensino explícito.

Pela análise dos dados do GI, tem-se a impressão de que os alunos, após as aulas, parecem centralizar a atenção em aspectos específicos da língua-alvo que lhes permitam descobrir mais facilmente a variedade em jogo nos trechos. Isso porque, além do número de fenômenos observados cair, apenas a justificativa relativa ao uso de pronomes de 3ª. pessoa do singular *Lei* é mencionada mais nesse segundo momento.

O terceiro excerto foi retirado de uma mensagem de texto trocada entre duas amigas no aplicativo *WhatsApp*. Esperávamos, portanto, que os aprendizes assinassem a opção “variedade de italiano escrito informal”. Os elementos citados nas justificativas e o número de vezes em que cada um foi utilizado se encontram dispostos a seguir (Tabela 5):

Tabela 5. Justificativas fornecidas na análise do excerto 3 antes e após a instrução

Fenômenos presentes no excerto 3	GE		GI	
	Pré-teste	Pós-teste	Pré-teste	Pós-teste
Ausência de pausas	0	1	0	0
Conjunções informais	0	1	0	0
Imperativo	0	1	0	0
Aspectos lexicais	1	3 (3)	4 (4)	1
Posterioridade construída com presente indicativo	0	3 (3)	0	0
Repetição	0	0	1	0
Sinais discursivos	4 (4)	3 (3)	3 (3)	2 (2)

Uso de pronomes de 2ª p. s. (<i>tu</i>)	8 (5)	6 (6)	2 (2)	6 (6)
Total: 8 fenômenos possíveis	3 notados	7 notados	4 notados	3 notados

Fonte: Dados obtidos pela autora (2019)

Percebe-se que no pré-teste os alunos parecem ter tido certa dificuldade em identificar argumentos para suas respostas, pois no GE contaram com apenas três fenômenos: (1) uso de pronomes de segunda pessoa *tu*; (2) emprego de sinais discursivos; e (3) aspectos lexicais; enquanto no GI usaram os mesmos três argumentos, adicionando-se um quarto: a repetição.

No teste administrado após a instrução, porém, o GE nota quase todos os fenômenos, com exceção da repetição, que não foi percebida. Esse dado reafirma nossa compreensão de que os alunos começaram a reconhecer mais elementos conectados à modalidade escrita mais informal após os procedimentos didáticos.

Nessa direção, comparando-se os dados do pré-teste aos do pós-teste nesse grupo, detectamos que os aprendizes ampliaram a gama de estruturas observadas, enxergando pelo menos mais quatro elementos: (1) a ausência de pausas nos textos; (2) o emprego de conjunções informais; (3) o uso do imperativo como estratégia de aproximação ao interlocutor; e (4) a presença de verbos conjugados no presente indicativo como expressão de posterioridade. É interessante notar que desses quatro fenômenos, dois foram abordados explicitamente ao longo das unidades didáticas ministradas a esse grupo: o uso do presente indicativo na construção da posterioridade (percebido por três estudantes) e o emprego de conjunções informais (notado por um aluno), permitindo reiterar o efeito positivo das atividades com foco explícito.

A análise do pós-teste do GI permite, por outro lado, verificar, mais uma vez, a queda no número de argumentos. Esses dados sustentam a hipótese de que os aprendizes desse grupo fundamentam suas justificativas no pronome de tratamento usado nos textos. Essa ideia se

confirma, pois também nesse excerto o número de alunos que se baseiam na presença do pronome *tu* aumenta, indo de 2 para 6.

O quarto trecho, e último a ser examinado aqui, foi extraído de uma conversa face a face entre uma professora universitária e uma orientanda, portanto, previa como resposta correta a alternativa “variedade de italiano falado formal”. O cenário identificado foi o seguinte (Tabela 6):

Tabela 6. Justificativas fornecidas na análise do excerto 4 antes e após a instrução

Fenômenos presentes no excerto 4	GE		GI	
	Pré-teste	Pós-teste	Pré-teste	Pós-teste
Ausência de gírias	1	2 (2)	0	0
Autocorreção	2 (2)	1	0	0
Conjunções formais	0	0	0	0
Deslocamento à direita	0	0	0	0
Ênfase	0	0	0	0
Fragmentação	0	0	1	0
Futuro como previsto pela norma	0	0	0	0
Interrupção do turno	1	1	1	0
Sinais discursivos	0	1	0	0
Uso do pronome de 3ª p.s. (<i>Lei</i>)	6 (6)	8 (8)	3 (3)	5 (5)
Uso da língua de acordo com a norma culta	2 (2)	2 (2)	0	0
Uso do pronome relativo <i>cui</i>	0	0	0	0
Total: 12 fenômenos possíveis	5 notados	6 notados	3 notados	1 notado

Fonte: Dados obtidos pela autora (2019)

Como a Tabela 5 permite visualizar, dos 12 fatores possíveis apenas 5 foram mencionados pelos aprendizes do GE no pré-teste: (1) ausência de gírias; (2) autocorreção; (3) interrupção do turno; (4) uso do pronome de 3ª pessoa singular; e (5) uso da língua de acordo com a norma culta.

Já no pós-teste, há um pequeno incremento desse total, na medida em que os participantes da pesquisa percebem também o emprego

de sinais discursivos. No entanto, vemos que, mesmo tendo recebido instruções explícitas sobre a variação, e, em especial, sobre conjunções formais, deslocamentos à direita e emprego de futuro indicativo na construção da ideia de posterioridade, nenhuma dessas estruturas foi percebida, levando-nos a pensar que esse tipo de atividade não é de fácil realização para os alunos e que o ensino dessas estruturas marcadas sociolinguisticamente, mesmo através do ensino explícito, não garante a sua aprendizagem imediata, requerendo, portanto, mais espaço nos currículos de ensino de língua estrangeira.

Passando ao GI, vemos que no pré-teste os dados obtidos já sugeriam certa desvantagem desse grupo em relação ao GE, tendo em vista que apenas três justificativas foram dadas: (1) fragmentação do texto; (2) interrupção do turno; e (3) uso do pronome de 3ª pessoa *Lei*. No pós-teste, essa desvantagem se acentua, pois dos três elementos inicialmente mencionados apenas um teve seus números intensificados: justamente o uso da forma de tratamento de 3ª pessoa singular (*Lei*).

A nosso ver, essa insistência em relacionar o registro linguístico a pronomes confirma a hipótese de que esse grupo, após a instrução, dirigiu seu esforço de análise no sentido de encontrar elementos morfológicos que atuassem como uma espécie de porto seguro onde apoiar suas escolhas, o que faz com que outros fenômenos não sejam percebidos. Embora essa seja uma estratégia eficaz para o cumprimento da atividade, pois, como vimos, os alunos desse grupo realmente passam a acertar mais no pós-teste, ela não reflete um aumento na capacidade de notar elementos sociolinguisticamente marcados.

Por fim, tendo visto e discutido o panorama eliciado pelos testes, passaremos a seguir às nossas reflexões finais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Retomaremos aqui os dois questionamentos que guiaram esta investigação. Começaremos pelo primeiro deles: (1) Há diferenças na compreensão de aprendizes de italiano antes e após serem submetidos à instrução implícita e à instrução explícita sobre variação linguística?

De acordo com os dados reunidos por meio dos testes, foi possível constatar que o desempenho dos alunos do GE e do GI no teste de recepção foi melhor após a intervenção didática, permitindo avançar a hipótese de que ambos os tipos de instrução desencadearam desenvolvimento de maior reconhecimento da variação linguística em língua italiana.

De maneira geral, os dois grupos acertaram mais as variedades presentes nos excertos no pós-teste, porém, enquanto no GE a diferença percentual nos dois momentos testados foi de 9%, no GI, esse número atingiu 18%, o que representa uma vantagem desse grupo em individuar as variedades linguísticas corretas dos gêneros textuais autênticos submetidos à análise.

Aprofundando nossas reflexões e passando ao segundo questionamento, temos: (2) Notam-se diferenças significativas nos resultados dos grupos implícito e explícito que podem estar vinculadas ao tipo de instrução adotada?

Para responder a essa questão, verificamos quais eram os tipos de argumentos fornecidos pelos alunos para justificarem a opção por uma variedade em detrimento das outras nas duas ocasiões de aplicação do teste. A partir desse procedimento, pudemos compreender melhor o tipo de fenômeno que observavam antes e após as aulas e se havia alguma tendência a considerar os aspectos vistos ao longo da intervenção didática.

Nesse sentido, quando investigamos o número e o tipo de critério sobre o qual os participantes da pesquisa alicerçavam as justificativas, vimos que, no geral, o GE usou um número maior de fatores no pós-teste e que foi capaz de relacionar a presença de alguns fenômenos focalizados nas aulas à variação linguística nos trechos analisados. No GI, entretanto, vimos a tendência oposta: os alunos observaram menos fatores que no pré-teste e não se sensibilizaram às variantes contidas no teste e com as quais haviam entrado em contato implicitamente através dos gêneros textuais abordados em classe.

Sobre o tipo de elemento observado, vimos que o GE dá sinais mais contundentes de desenvolvimento da competência sociolinguística, uma vez que, em suas justificativas, começam a ser empregados muitos

dos traços que foram explicitamente tratados nas aulas, como o uso de diminutivos, as conjunções de uso pouco frequente, os deslocamentos à esquerda, o emprego do presente como expressão de posterioridade verbal e os superlativos absolutos sintéticos. Além disso, os estudantes ampliam o número de fatores notados, indo além daqueles vistos em sala de aula, o que pode ser um indicativo de que estão desenvolvendo ferramentas de análise que, a longo prazo, podem contribuir para a sua autonomia enquanto falantes da língua-alvo.

O GI, por outro lado, não se mostrou particularmente sensível a uma gama maior de traços linguísticos, tampouco foi capaz de reconhecer as variantes sociolinguisticamente marcadas focalizadas na instrução. O grupo se limitou, em muitos casos, quase exclusivamente à identificação de pronomes e da flexão verbal para fazer suas escolhas. Esse dado nos parece relevante, pois nos consente sustentar a hipótese de que a apresentação do insumo, as atividades de compreensão e as produções livres realizadas durante os encontros geraram a compreensão de que a análise de aspectos morfossintáticos é eficaz para a identificação do registro linguístico, porém, ao mesmo tempo, revelaram-se insuficientes para a promoção da aprendizagem das estruturas-alvo.

Ainda ficou evidente que o ensino de algumas variantes específicas, como o deslocamento à direita como marca do canal oral, o futuro indicativo e o pronome relativo *cui* associados a interações mais formais, não acarretou em percepção desses elementos nos textos, mostrando que algumas estruturas linguísticas, independentemente do tipo de instrução, não são facilmente aprendidas pelos alunos, demandando um tratamento mais intenso e duradouro nos cursos de língua italiana.

Com esses resultados, esperamos ter contribuído para as discussões na área de Educação e, em particular, da Linguística Aplicada, fazendo coro às pesquisas precedentes que constataram maior benefício na adoção da instrução explícita e lançando luzes sobre as possibilidades e desafios de se sensibilizar os aprendizes à variabilidade inerente às línguas.

REFERÊNCIAS

- ANDERSON, J. R. Acquisition of cognitive skill. *Psychological Review*, v. 89, n. 4, p. 369-406, 1982.
- BERRUTO, G. *Sociolinguistica dell'italiano contemporaneo*. Roma: Carocci, 1987.
- CORTELAZZO, M. *Italiano d'oggi*. Padova: Esedra, 2000.
- D'ACHILLE, P. *L'italiano contemporaneo*. Bologna: Mulino, 2006.
- DEKEYSER, R. Beyond focus on form: cognitive perspectives on learning and practicing second language grammar. In: DOUGHTY, C.; WILLIAMS, J. (Ed.). *Focus on form in second language acquisition*. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 1998. p. 42-63.
- DEKEYSER, R. Implicit and explicit learning. In: DOUGHTY, C.; LONG, M. (Ed.). *Handbook of second language acquisition*. Malden, MA: Blackwell, 2003. p. 313-349.
- DEKEYSER, R. Introduction: situating the concept of practice. In: _____. (Ed.). *Practice in a second language: perspectives from applied Linguistics and Cognitive Psychology*. New York: Cambridge University Press, 2007. p. 1-18.
- DOUGHTY, C.; WILLIAMS, J. *Focus on form in classroom second language acquisition*. New York: Cambridge University Press, 1998.
- ELLIS, R. Teaching and research: options in grammar teaching. *Tesol Quarterly*, v. 32, n. 1, p. 39-60, 1998.
- ELLIS, R. Implicit and explicit learning, knowledge and instruction. In: _____. *et al.* (Ed.). *Implicit and explicit knowledge in second language learning, testing and teaching*. Bristol/Buffalo, NY; Toronto: Multilingual Matters, 2009. p. 11-48.
- FRANGIOTTI, G. *A competência sociolinguística em italiano: da análise de dados de falantes nativos ao ensino implícito e explícito para brasileiros*. 2019. 474f. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019.
- FREITAS, P. G. *Os efeitos de duas estratégias de ensino, uma implícita e outra explícita, na aprendizagem do presente e do passado próximo do italiano como língua estrangeira*. 2014. 336f. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014.
- GAUTHIER, C.; BISSONNETTE, S.; RICHARD, M. *Ensino explícito e desempenho dos alunos: a gestão dos aprendizados*. Tradução de Stephania Matousek. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.
- HOUSEN, A.; PIERRARD, M. *Investigations in instructed second language acquisition*. Berlin/New York: Mouton de Gruyter, 2005.
- KRASHEN, S. D. Individual variation in the use of the Monitor. In: RITCHIE, W. (Ed.). *Principles of second language learning*. New York: Academic Press, 1978. p. 175-183.

KRASHEN, S. D. *Principles and practice in second language acquisition*. London: Pergamon, 1982.

KRASHEN, S. D. Applying the comprehension hypothesis: some suggestions. In: 13TH INTERNATIONAL SYMPOSIUM AND BOOK FAIR ON LANGUAGE TEACHING, 2004, Taipei. Taipei: English Teachers Association of the Republic of China. Disponível em: http://www.sdkrashen.com/content/articles/eta_paper.pdf. Acesso em: 22 set. 2016.

LYSTER, R.; RANTA, L. Corrective feedback and learner uptake: negotiation of form in communicative classrooms. *Studies in Second Language Acquisition*, v. 20, p. 37-66, 1997.

NARDELI, I. C. *O processo de aquisição/aprendizagem de passado próximo e imperfeito por aprendizes brasileiros em contexto de instrução formal*. 2012. 172f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

NASCIMENTO, D. M. *O papel da instrução – explícita e implícita – no ensino/aprendizagem de locuções verbais em inglês*. 2009. 110f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

NORRIS, J.; ORTEGA, L. Effectiveness of L2 instruction: a research synthesis and quantitative meta-analysis. *Language Learning*, v. 50, p. 417-528, 2000.

NUZZO, E.; GRASSI, R. *Input, output e interazione nell'insegnamento delle lingue*. Torino: Bonacci, 2016.

SABATINI, F. *La comunicazione e gli usi della lingua: pratica, analisi e storia della lingua italiana*. Torino: Loescher, 1984.

SABATINI, F. L'italiano dell'uso medio: una realtà tra le varietà linguistiche italiane. In: HOLTUS, G.; RADTKE, E. (Org.). *Gesprochenes Italienisch in Geschichte und Gegenwart*. Alemanha: Gunter Narr Verlag Tübingen, 1985. p. 154-184.

SANTIPOLO, M. *Dalla sociolinguística alla glottodidattica*. Torino: UTET Università, 2006.

SCHMIDT, R.; FROTA, S. Developing basic conversational ability in a second language: a case study of an adult learner of Portuguese. In: DAY, R. (Ed.). *Talking to learn: conversation in second language acquisition*. Rowley, MA: Newbury House, 1986. p. 237-326.

SCHMIDT, R. The role of consciousness in second language learning. *Applied Linguistics*, v. 11, n. 2, p. 129-158, 1990.

SCHMIDT, R. Awareness and second language acquisition. *Annual Review of Applied Linguistics*, v. 13, p. 206-226, 1993.

SCHMIDT, R. Deconstructing consciousness in search of useful definitions for Applied Linguistics. *Alfa Review*, v. 11, p. 11-26, 1994.

SOUZA, A. A. F. de. *O tratamento do erro na produção oral de aprendizes brasileiros de italiano*. 2013. 220f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

Nota: uma versão ampliada do presente capítulo encontra-se no prelo e ser publicada na Revista Horizontes de Linguística Aplicada.

SOBRE O ORGANIZADOR

CLEBER BIANCHESSI

Doutorando em Educação e Novas Tecnologias (UNINTER). Mestre em Educação e Novas Tecnologias no Centro Universitário Internacional Uninter (2017-2019). Especialização em Mídias Integradas na Educação na UFPR (2018); Especialização em Gestão Pública na UFPR (2016); Especialização em Desenvolvimento Gerencial na FAE Business School (2002); Especialização em Interdisciplinaridade na Educação Básica no IBPEX (1998); Especialização em Saúde para Professores do Ensino Fundamental e Médio na UFPR (2019). Graduação em Administração de Empresas pelo Centro Universitário Cesumar - UniCesumar (2017); Graduação em Filosofia, Sociologia e História pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná PUC PR (1997). Contato: cleberbian@yahoo.com.br

ÍNDICE REMISSIVO

A

ação pedagógica 5, 113-115, 117
amor pela palavra 5, 133, 137
autonomia da escola 177-178, 186

B

bncc 25, 89, 114, 202-203, 206, 278

C

carta magna 166, 193, 208
cidadania 33, 72, 124, 126, 130, 156-158, 160-161, 182, 186, 197, 202, 211-212, 215-216, 266
complexidade e transdisciplinaridade 6, 220, 227-228
constituição federal 130, 156, 166, 186, 193, 195-196, 202
contexto escolar 5, 7, 64-65, 67, 69, 71, 74, 86, 88, 97
covid-19 5, 7, 9, 113-114, 149-150, 152, 160-161, 188, 263-265, 275-277, 283, 288, 290
crise do estado social brasileiro 6, 208
cultural virtual 156

D

dcnei 90
democracia 182, 185-186, 215, 219
diagnóstico 5, 50, 54-57, 62, 74, 76, 82, 93, 169, 239
didática 27, 100, 113-114, 117-118, 151, 200, 236, 238, 243
dificuldade de aprendizagem 6, 56, 63, 231, 233, 237, 243, 245
dignidade humana 5, 36-37, 39, 42, 44, 46-47
direito digital 158
diretrizes curriculares nacionais da educação infantil 90
dislexia 5, 7, 50-57, 59-63

E

ecossistema 30-32, 34
educação ambiental 24-25, 27-28, 33-35
educação de jovens e adultos 6, 8, 163, 166-167, 169, 175-176, 278
educação especial 6, 9, 62-64, 73, 80, 261-264, 266-270, 273, 278
educação infantil 5-6, 8, 52, 64, 85-86, 88-93, 97-99, 198-206, 262, 275, 278

educação midiática 5, 8, 149-151, 153-154, 156, 158-160

eja 7-8, 163-164, 167, 169-176

ensino-aprendizagem 5, 8, 74, 85-86, 88, 92, 97, 149-150, 180, 240, 244, 277-278, 282, 285, 287-289

ensino e aprendizagem 2, 6-8, 26, 75, 93, 100, 113-114, 160, 162, 220-223, 229, 264, 273, 278
ensino híbrido 6, 261

ensino remoto emergencial 6, 9, 275-276, 278-279, 283, 286

ensino superior 5-7, 13-15, 19-20, 36-37, 64, 98, 120, 125-126, 190, 192, 194-196, 231, 233, 236, 246-248, 261-262, 266

escala 24, 231, 250, 275, 286

espaço 11, 14, 16, 20, 23-24, 26-27, 33, 68, 71, 78, 94, 100-103, 105, 107, 113-115, 117, 125, 130, 149, 153, 155-159, 164, 175-176, 185-188, 200, 205, 207, 222, 233, 245, 251, 266, 273-274, 282

espaços não-formais de ensino 5, 7, 23-28, 33, 35

estado social 6, 208-209, 211, 213, 216, 218-219

eucalipto 6, 8, 249-251, 253-260

extensão universitária 5-8, 10-16, 18-20, 22, 167, 188-197

extensão universitária no brasil 6, 8, 22, 188-190, 197

F

ferramenta pedagógica 90

físico-química 6, 8, 231-239, 241-247

formação docente 5, 22-23, 27, 117, 133, 262

G

gênero 5, 7-8, 100-101, 103-104, 106, 111-112, 262, 284

gênero e sexualidade 5, 8, 100-101, 103, 111-112

gênese 6, 16, 208-211

gestão democrática 6, 8, 177-179, 182-187

gestão democrática da escola pública 6, 177, 183, 185, 187

getúlio vargas 126-127

globalização 24, 213-215, 218-219

H

história local 5, 7, 113-114, 116

histórico-cultural 76, 82

I

indústria de papel e celulose 6, 249-252, 255, 258

insucesso escolar 6, 231
intervenção docente 5, 50, 57

L

língua materna 5, 7-8, 119-121, 125, 127-131, 133, 135, 140, 144-148

logoterapia 37-41, 43, 47-49

lugar 24, 32-33, 66, 68, 70, 129, 136, 166, 282, 289

M

marco civil da internet 152, 155, 157-158, 161
música na educação infantil 5, 85, 91-93, 97-99

O

orientação profissional 6, 8, 198-200, 205-206

P

paisagem 24, 29, 257

políticas públicas 6-7, 156, 160, 164, 182, 208-213, 215-219, 269-270, 274

prática acadêmica 20

prática curricular 6, 261

prática docente 6, 25, 73-74, 200, 236-237, 275-276, 282-284, 288

práticas pedagógicas 6, 8-9, 23-24, 69, 73-77, 79, 90, 198-201, 203, 205-206, 220-224, 226, 228-229, 269-270, 278

presencialidade virtual 151

princípios da gramática geral 122

proclamação da república 123

professores de geografia 5, 7, 23-24, 276

projeto político pedagógico 177-179, 181-182, 186-187, 274

R

reconstruindo olhares 5, 73

redes sociais 5, 8, 113-114, 149, 151, 159, 278

região 15, 18, 24, 31, 72, 117, 256, 258, 263

S

sexualidade 5, 8, 100-101, 103-106, 111-112, 262

silvicultura 6, 8, 249-251, 253, 255-256, 258-260

sudoeste maranhense 6, 249, 259

T

tdah 74-84

território 18, 24, 29, 87, 164, 194, 249-250, 253, 255, 258, 260, 277

tics 174

transtorno de déficit de atenção e hiperatividade 74, 76

U

unidades de conservação 5, 23-24, 27-28, 33-34

universalidade 209, 215-216

V

viktor frankl 5, 7, 36-37, 45, 48-49

violência 5, 64-72, 174

Z

zona de desenvolvimento iminente 76-77

Este livro foi composto pela Editora Bagai.



www.editorabagai.com.br



[/editorabagai](https://www.instagram.com/editorabagai)



[/editorabagai](https://www.facebook.com/editorabagai)



contato@editorabagai.com.br