

Resiane Paula da Silveira (Org.)

TRAÇOS E REFLEXÕES

EDUCAÇÃO e ENSINO



1
2022


Editora
UNIESMERO

Resiane Paula da Silveira (Org.)

TRAÇOS E REFLEXÕES

EDUCAÇÃO e ENSINO



1
2022


Editora
UNIESMERO

2022 – Editora Uniesmero

www.uniesmero.com.br

uniesmero@gmail.com

Organizadora

Resiane Paula da Silveira

Editor Chefe: Jader Luís da Silveira

Editoração e Arte: Resiane Paula da Silveira

Imagens, Arte e Capa: Freepik/Uniesmero

Revisão: Respectiveos autores dos artigos

Conselho Editorial

Dr. Jadilson Marinho da Silva, Secretaria de Educação de Pernambuco, SEPE

Dra. Claudia de Faria Barbosa, Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, UESB

Dra. Náyra de Oliveira Frederico Pinto, Universidade Federal do Ceará, UFC

Dr. Lucas Dias Soares Machado, Universidade Regional do Cariri, URCA

Dra. Rosilene Aparecida Froes Santos, Universidade Estadual de Montes Claros, UNIMONTES

Dr. Iran Rodrigues de Oliveira, Faculdade de Ciências e Tecnologia Professor Dirson Maciel de Barros, FADIMAB

Dra. Viviane Lima Martins, Instituto Federal de Ciência e Tecnologia de Minas Gerais, IFMG

Dra. Cristiana Barcelos da Silva, Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, UENF

Me. Dirceu Manoel de Almeida Junior, Universidade de Brasília, UnB

Ma. Cinara Rejane Viana Oliveira, Universidade do Estado da Bahia, UNEB

Esp. Jader Luís da Silveira, Grupo MultiAtual Educacional

Esp. Resiane Paula da Silveira, Secretaria Municipal de Educação de Formiga, SMEF

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

S587p Silveira, Resiane Paula da
Traços e Reflexões: Educação e Ensino - Volume 1 / Resiane Paula da Silveira (organizadora). – Formiga (MG): Editora Uniesmero, 2022. 104 p. : il.

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: World Wide Web

Inclui bibliografia

ISBN 978-65-84599-84-0

DOI: 10.5281/zenodo.7369082

1. Educação. 2. Perspectivas. 3. Docência. 4. História. 5. Ensino e Aprendizagem. I. Silveira, Resiane Paula da. II. Título.

CDD: 370.7

CDU: 37

Os artigos, seus conteúdos, textos e contextos que participam da presente obra apresentam responsabilidade de seus autores.

Downloads podem ser feitos com créditos aos autores. São proibidas as modificações e os fins comerciais.

Proibido plágio e todas as formas de cópias.

Editora Uniesmero
CNPJ: 35.335.163/0001-00
Telefone: +55 (37) 99855-6001
www.uniesmero.com.br
uniesmero@gmail.com
Formiga - MG

Catálogo Geral: <https://editoras.grupomultiatual.com.br/>

Acesse a obra originalmente publicada em:

<https://www.uniesmero.com.br/2022/11/tracos-e-reflexoes-educacao-e-ensino.html>





AUTORES

**ANA PAULA DA SILVA AZEVEDO DE SOUZA
ANDRÉA SILVA AZEVEDO
ANDREZA KARLA DE SOUZA RIBEIRO GOMES
ANESIO MARCILIO DOS SANTOS PEREIRA
CELI NELZA ZÜLKE TAFFAREL
ELIANE GONÇALVES DOS SANTOS
ELOISA DA SILVA PAULETTI
EVERICIA AZEVEDO DA SILVA
GABRIELA DO ESPÍRITO SANTO
ITALO JOSÉ SALES MARQUES
IURE COUTRE GURGEL
KALIANE VALDEMIRO DOS SANTOS
LUCAS LAFAIETE LEÃO DE LIMA
LUCIA MARIA DE LIMA
LUCIANO SOARES DA SILVA
MANOEL HONÓRIO ROMÃO
MARIA CARMEM FREIRE DIÓGENES RÊGO
PEDRO HENRIQUE FERREIRA DE MELO**

APRESENTAÇÃO

A importância da Educação vai além da transmissão de conhecimento teórico das disciplinas curriculares, ela contribui para a formação cidadã dos estudantes e promove a transformação do meio social para o bem comum.

A Escola, como principal instituição da educação formal, é um ambiente social no qual as crianças vivenciam suas primeiras relações com seus semelhantes e aprendem a conviver em sociedade.

A Educação é uma das dimensões essenciais na evolução do ser humano, pois em cada conquista rumo à civilização, faz-se presente junto a esta, a necessidade de transmissão aos semelhantes. Assim, pode-se dizer que a educação nasce como meio de garantir às outras pessoas àquilo que um determinado grupo aprendeu.

Desta forma, esta publicação tem como um dos objetivos, garantir a reunião e visibilidade destes conteúdos científicos por meio de um canal de comunicação preferível de muitos leitores.

Este e-book conta com trabalhos científicos de diferentes áreas da Educação, contabilizando contribuições de diversos autores. É possível verificar a utilização de muitas metodologias de pesquisa aplicadas, assim como uma variedade de objetos de estudo.

SUMÁRIO

Capítulo 1 PIBID E IDENTIDADE DOCENTE: OLHARES E REFLEXÕES <i>Evericia Azevedo da Silva; Italo José Sales Marques; Iure Coutre Gurgel; Kaliane Valdemiro dos Santos</i>	8
Capítulo 2 A ÉTICA NA GESTÃO PÚBLICA EDUCACIONAL <i>Andréa Silva Azevedo</i>	22
Capítulo 3 PERSPECTIVA HISTÓRICA DA REDE TEMÁTICA DO NÚCLEO DE EDUCAÇÃO DA INFÂNCIA (NEI-CAP/UFRN) <i>Andreza Karla de Souza Ribeiro Gomes; Manoel Honório Romão; Maria Carmem Freire Diógenes Rêgo</i>	34
Capítulo 4 FILME: INSTRUMENTO PEDAGÓGICO PARA REFLETIR SOBRE A EDUCAÇÃO AMBIENTAL <i>Eloisa da Silva Pauletti; Lucas Lafaiete Leão de Lima; Eliane Gonçalves dos Santos</i>	49
Capítulo 5 NORMATIVISMO E PRECONCEITO LINGUÍSTICO: A IMPULSÃO DE UM PORTUGUÊS HOMOGÊNEO E IMUTÁVEL NAS REDES SOCIAIS <i>Anesio Marcilio dos Santos Pereira</i>	63
Capítulo 6 VISITANDO UMA ALDEIA INDÍGENA COMO ATIVIDADE EXTRACLASSE PARA OS ALUNOS DO 5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL DE UMA ESCOLA NA ZONA RURAL DE SÃO SEBASTIÃO – AL: RELATO DE EXPERIÊNCIA <i>Pedro Henrique Ferreira de Melo; Gabriela do Espírito Santo; Luciano Soares da Silva; Celi Nelza Zülke Taffarel</i>	85
Capítulo 7 INCLUSÃO ESCOLAR: A CRIANÇA COM SÍNDROME DE DOWN NO ENSINO REGULAR <i>Ana Paula da Silva Azevedo de Souza; Lucia Maria de Lima</i>	96
AUTORES	101



Capítulo 1

**PIBID E IDENTIDADE DOCENTE:
OLHARES E REFLEXÕES**

Evericia Azevedo da Silva

Italo José Sales Marques

Iure Coutre Gurgel

Kaliane Valdemiro dos Santos

PIBID E IDENTIDADE DOCENTE: OLHARES E REFLEXÕES

Evericia Azevedo da Silva

Graduanda do curso de Pedagogia do Campus Avançado de Patu - CAP/UERN. E-mail: azevedoevericia@gmail.com.

Italo José Sales Marques

Graduando do curso de Pedagogia do Campus Avançado de Patu - CAP/UERN. E-mail: italo.sales20@hotmail.com.

Iure Coutre Gurgel

Professor do curso de Pedagogia do Campus Avançado de Patu - CAP/UERN. E-mail: yurecoutre@yahoo.com.br.

Kaliane Valdemiro dos Santos

Graduanda do curso de Pedagogia do Campus Avançado de Patu - CAP/UERN. E-mail: kaly177paturn@gmail.com.

RESUMO

O presente trabalho visa apresentar discussões acerca da importância e das contribuições do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID do Campus Avançado de Patu da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - CAP/UERN. O PIBID proporciona aos licenciandos envolvidos um contato mais intenso com a realidade escolar e suas complexidades, oportunizando um rico processo de formação e construção da identidade docente. Assim, o objetivo deste estudo é refletir sobre as experiências construídas pelos licenciandos do curso de Pedagogia a partir do programa, além de refletir acerca dos impactos da experiência de inserção no espaço escolar, durante a participação como bolsistas do PIBID, considerando a formação inicial. O referencial teórico que norteia a nossa pesquisa são discussões a partir de: BRASIL (2020), Freire (1996) e Nóvoa (1992). A metodologia utilizada caracteriza-se pela abordagem qualitativa, onde utilizamos uma entrevista semiestruturada com três ex-pibidianos que participaram do programa, onde os mesmos relatam de forma abrangente o quanto o PIBID possibilitou a construção de experiências e conhecimentos necessários a construção do ser professor, a refletir sobre o processo de ensino e aprendizagem, bem como, a pensarmos a sala de aula como um espaço colaborativo de aprendizagem. Os resultados apontam a relevância do programa para o processo formativo dos alunos, por oferecer aos mesmos, a oportunidade do contato com a sala de aula, de planejar,

refletir sobre a prática e discutir questões voltadas ao fazer docente. Assim, observa-se os diversos benefícios que o programa vem contribuindo para uma aproximação do bolsista com a prática, propiciando a construção de aprendizados necessários ao exercício da docência. Pois, as aprendizagens construídas servirão como elementos reflexivos para as práticas docentes futuras.

Palavras-chave: Aprendizagem. PIBID. Docência.

ABSTRACT

The present work aims to present discussions about the importance and contributions of the Institutional Program of Scholarships for Teaching Initiation - PIBID of the Advanced Campus of Patu of the University of the State of Rio Grande do Norte - CAP/UERN. The PIBID provides the undergraduates involved with a more intense contact with the school reality and its complexities, providing an opportunity for a rich process of formation and construction of the teaching identity. Thus, the objective of this study is to reflect on the experiences built by the undergraduates of the Pedagogy course from the program, in addition to reflecting on the impacts of the experience of insertion in the school space, during the participation as scholarship holders of PIBID, considering the initial formation. The theoretical framework that guides our research are discussions from: BRASIL (2020), Freire (1996) and Nóvoa (1992). The methodology used is characterized by a qualitative approach, where we used a semi-structured interview with three ex-pibidians who participated in the program, where they report comprehensively how much the PIBID enabled the construction of experiences and knowledge necessary for the construction of being a teacher, to reflect on the teaching and learning process, as well as to think of the classroom as a collaborative learning space. The results point to the relevance of the program to the students' training process, as it offers them the opportunity to have contact with the classroom, to plan, reflect on practice and discuss issues related to teaching. Thus, it is possible to observe the various benefits that the program has contributed to bringing the scholarship holder closer to the practice, providing the construction of learning necessary for the exercise of teaching. Therefore, the learnings constructed will serve as reflective elements for future teaching practices.

Keywords: Learning. PIBID. Teaching.

INTRODUÇÃO

Partindo-se do pressuposto de que aprender e exercer a docência é uma tarefa complexa e processual e que requer diferenciados saberes, sendo estes adquiridos nos mais diversos espaços e momentos construídos no decorrer da jornada/trajetória de vida dos quais se propõem a aprender a ensinar.

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID visa incentivar a formação de docentes para Educação Básica, os avanços para melhorar constantemente na qualidade dessa formação, a prática sendo exercida conforme debatida na teoria, isto é, a articulação entre teoria e prática, além disso, busca o

envolvimento dos docentes com situações do cotidiano escolar, assim, valorizando as contribuições e as experiências adquiridas com o magistério.

Cabe ressaltar que o ensino praticado pelo docente, a partir das reflexões propostas por Freire (1996), quando expressa que o ensinar não se limita apenas em transferir conhecimentos, mas também no desenvolvimento da consciência de um ser inacabado em que o ensinar torna-se compreender a educação como forma de intervir na realidade da pessoa e do mundo. Sobre a profissionalização docente, Nóvoa (1992) destaca: “A profissionalização é um processo, através do qual os trabalhadores melhoram o seu estatuto, elevam os seus rendimentos e aumentam o seu poder, a sua autonomia (p.23).”

Assim, o presente artigo aborda discussões acerca da importância e das contribuições do Programa de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID do *Campus* Avançado de Patu da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – CAP/UERN. O objetivo deste é refletir sobre as experiências construídas pelos licenciandos do curso de Pedagogia a partir do programa, além de refletir acerca dos impactos da experiência de inserção no espaço escolar durante a participação como bolsistas do PIBID, considerando a formação inicial.

O interesse por realizar estudo sobre o PIBID, especificamente direcionado ao curso de Pedagogia, está relacionado, entre outros aspectos, ao fato de ambos os autores deste artigo serem participantes do programa, e com o decorrer das trocas de conhecimentos e aprendizados a cada encontro, terem percebido implicações no próprio processo formativo, com também, à crescente ampliação dos projetos PIBID em território nacional.

A metodologia utilizada caracteriza-se pela abordagem qualitativa, direcionada para pesquisa bibliográfica e de campo. Sendo nesta última, realizada uma entrevista semiestruturada com três ex-pibidianos do curso de Pedagogia do *Campus* Avançado de Patu da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, onde ambos relatam de forma abrangente o quanto o PIBID possibilitou experiências e conhecimentos necessários na construção de ser professor e sobre o processo de ensino-aprendizagem. A investigação bibliográfica se deu através de autores que abordam a temática da formação do professor e métodos pedagógicos, como Freire (1996), Nóvoa (1992), Brasil (2020).

Contudo, o estudo fornece reflexões sobre o programa: as ações por ele propostas e o modo como ambas estão sendo exercidas, as aprendizagens que tem

contribuído e facilitado o contato com a sala de aula no início da formação docente, as inovações de métodos pedagógicos, além de outros desafios a serem enfrentados cotidianamente no espaço escolar, além de propiciar a aprendizagem da docência aos participantes, visto que o programa busca inovar cada vez mais seus propósitos.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A história da educação pública no Brasil é definida por inúmeras dificuldades, quer seja no aspecto de métodos pedagógicos quer seja no conceitual ou questão financeira, sendo evidenciado nos registros resultados negativos e de pouco sucesso. Sendo este último, resultado de políticas públicas educacionais pouco adequadas ou até mesmo da falta delas e ocasionando assim, consequências dessas ações, onde atinge todos os níveis escolares, criando impactos fortemente no desestímulo à formação e à carreira docente.

Como forma de estimular o ingresso na licenciatura e minimizar os impactos da falta de estímulo à carreira, o Ministério da Educação criou, em 2008, o PIBID, que se constitui como

[...] uma ação da Política Nacional de Formação de Professores do Ministério da Educação (MEC) que visa proporcionar aos discentes na primeira metade do curso de licenciatura uma aproximação prática com o cotidiano das escolas públicas de educação básica e com o contexto em que elas estão inseridas. (BRASIL. 2008, s/p)

Conforme aponta BRASIL (2008), vemos a importância do PIBID, ao proporcionar aos licenciandos no início do curso, o contato direto com a escola básica, vivenciando diversas experiências voltadas ao cotidiano escolar, dentre elas: os desafios da escola, o processo de ensino e aprendizagem, o diálogo entre os professores e também o planejamento da prática pedagógica. O programa caracteriza-se por ofertar bolsas de estudo aos estudantes de licenciatura por meio do desenvolvimento de projetos e, segundo as informações constantes na página da Capes:

Os projetos devem promover a iniciação do licenciando no ambiente escolar ainda na primeira metade do curso, visando estimular, desde o início de sua formação, a observação e a reflexão sobre a prática

profissional no cotidiano das escolas públicas de educação básica. Os discentes serão acompanhados por um professor da escola e por um docente de uma das instituições de educação superior participantes do programa. (BRASIL,2008, s/p).

Seguindo a perspectiva de que o programa se desenvolve a partir de parceria entre as instituições de ensino superior e as redes públicas de educação básica, os objetivos principais traçados para o Programa são o de “incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica e contribuir para a valorização do magistério”. (BRASIL, 2000, s/p).

Ao falar sobre docência e métodos pedagógicos, não se pode descartar a inovação dos mesmos constantemente, assim, requer ao docente profissionalizar suas práticas. Sobre a profissionalização, Nóvoa (1992) sinaliza que para a formação de professores, é indispensável que a formação tenha como eixo de referência o desenvolvimento profissional, na dupla perspectiva do professor individual e do coletivo docente. Além disso, que o trabalho possibilita e favorece espaço de interação entre as dimensões pessoais e profissionais, promova os seus saberes e seja um componente de mudança. Isto exige estudo e abertura para os desafios e persistência na busca do conhecimento. A profissão docente é um renovar-se todos os dias

Segundo Garcia (1999) a formação inicial não tem conseguido alterar significativamente as crenças e imagens sobre o ensino e a escola que os estudantes foram construindo durante toda sua vida escolar e com as quais chegam à universidade. Nesse pensar, vemos o quão importante é o programa PIBID por aproximar a Universidade da escola básica, buscando articular de forma dialógica a relação teoria e prática.

À medida que ingressam no chão da escola, os licenciandos vivenciam as diferentes situações enfrentadas pelos profissionais da educação, como aponta Marcelo e Vaillant (2012) que os principais problemas e desafios com os quais os professores se deparam se referem à gestão de turma, organização do trabalho em sala, relações com os familiares, insuficiência de recursos materiais para desenvolvimento do trabalho pedagógico, entre outros. Nesse pensar, consideramos que os diálogos entre os pares, as reflexões sobre a prática e o (re)pensar contínuo as metodologias de trabalho fortalecem a melhoria de tais problemas.

Sobre a maneira de exercer a docência, Freire acrescenta a essa concepção que a própria “natureza formadora da docência, que não poderia reduzir-se a puro

processo técnico e mecânico de transferir conhecimentos [...]” (2001a, p.39). Destaca, ainda, que

A melhora da qualidade da educação implica a formação permanente dos educadores. E a formação permanente se funda na prática de analisar a prática. É pensando sua prática, naturalmente com a presença de pessoal altamente qualificado, que é possível perceber embutida na prática uma teoria não percebida ainda, pouco percebida ou já percebida, mas pouco assumida. (FREIRE, 2001a, p.72).

Quanto à formação dos licenciandos à docência, estes não podem cair no ponto de rejeitarem o conhecimento universitário, o que seria um erro tão grave como na perspectiva oposta de desprezar o conhecimento gerado na escola.

É preciso que, pelo contrário, desde os começos do processo, vá ficando cada vez mais claro que, embora diferentes entre si, quem forma se forma e reforma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado. É neste sentido que ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos nem formar é ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado. Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. (FREIRE, 1996, p. 25).

Sendo assim, frente à reflexão acima, o PIBID favorece experiências propiciadoras das vivências de distintas dimensões do trabalho docente ao longo do curso de graduação, onde são apontadas como necessárias à formação de professores, por favorecerem a construção da aprendizagem da docência.

Assim sendo, concordamos que a aproximação entre Universidade e escola básica, vem fortalecer o processo de construção da identidade dos futuros professores a fim de possibilitar um contato significativo com espaço de sala de aula e o processo de reflexividade docente. Assim,

a proposição de novas políticas de formação inicial baseadas na parceria entre instituições formadoras e escolas – campo do trabalho docente –, ainda que não configure uma reestruturação dos modelos de formação, pode trazer avanços no sentido de promover maior articulação entre os espaços e tempos nos percursos formativos dos professores (Ambrosetti et al., 2013, p. 157).

Corroboramos com Ambrosetti (2013), ao evidenciar a relevância dessa aproximação entre Universidade e escola básica como mecanismo favorecedor da

articulação entre esses espaços formativos que se tornam vitais ao processo de construção identitário do professor. Assim, reconhecemos a importância da figura do professor pois, “O professor, embora não seja seu único praticante, é aquele socialmente reconhecido como responsável pela concretização do ato de ensinar no ambiente escolar” (FARIAS et al., 2014, p. 90).

METODOLOGIA DA PESQUISA

O estudo realizado baseou-se em fundamentos metodológicos de abordagem qualitativa de pesquisa, sendo direcionada para a pesquisa bibliográfica e a de campo, e logo após, evidenciadas relações quanto à temática apresentada.

Em relação aos métodos realizados para o desenvolvimento da temática de estudo, foi feita primeiramente uma pesquisa bibliográfica através de trabalhos publicados, como livros, artigos, revistas etc, que relatam teorias e conhecimentos de diversos autores como, BRASIL (2020), Freire (1996), Nóvoa (1992), entre outros sobre o tema discorrido. E também foi realizada uma pesquisa de campo, sendo utilizado como método a entrevista semiestruturada com três ex- participantes do Programa, ambos licenciados no curso de Pedagogia pelo *Campus Avançado de Patu* da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – CAP/UERN.

Em seguida, houve um debate entre os apontamentos de cada entrevistado, assim, chegando a ideia de como PIBID possibilita aos licenciandos à docência, colaborar para um ensino com práticas inovadoras e ampliar métodos pedagógicos no processo de ensino e aprendizagem na Educação Básica. Por questões éticas, os participantes colaboradores para o estudo, receberam os nomes de “P1, P2 e P3”, respectivamente.

O estudo sobre o PIBID, especificamente direcionado ao curso de Pedagogia, foi escolhido por ser um Programa que auxilia no processo de formação docente e contribui para práticas de ensino que instigue ao máximo as crianças ao aprender, mas um aprender de forma mais prática, eficaz e significativa.

Nesse sentido, consideramos que a entrevista e as considerações realizadas por cada participante foram essenciais para reconhecermos no PIBID, um programa que possibilita exercer práticas colaborativas no progresso de desenvolvimento de crianças da Educação Básica no cotidiano de sala de aula. Ambos desfrutando-se

desse contato com a sala de aula em sua formação docente, tornam-se protagonistas do processo de ensino-aprendizagem a partir das experiências que são construídas no cotidiano da escola.

ANÁLISE DE DADOS

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à docência (PIBID) traz diversas contribuições para todos os envolvidos tanto para os discentes como também para a escola, os coordenadores e supervisores, pois é um programa que possibilita uma maior interação entre a escola e a universidade, no qual os participantes vivem diversas experiências tendo a possibilidade de unir a teoria com a prática e a partir disso, ao serem indagados sobre o que seria o PIBID para eles, enquanto programa formativo de iniciação à docência, os mesmos destacam que:

"PIBID é a porta de entrada de vários estudantes de licenciatura para o trabalho docente, ele desempenha visões de mundo, que muitas vezes não seria possível apenas com estágio." (P1)

"Participar do Programa institucional de Bolsas de Iniciação à docência foi uma experiência bastante significativa, onde tive a oportunidade de vivenciar na prática as várias realidades que perpassam a sala de aula e o ambiente escolar enquanto espaço permeado por sujeitos diversos e plurais." (P2)

"O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) é um programa que oportuniza experiências formativas e necessárias no campo de atuação profissional, que significa e clarifica o ser e se fazer professor. Essa formação está alinhada sobre aspectos metodológicos de ensino, como também sobre a ambientação escolar. Como pibidianos não aprendemos somente aspectos pedagógicos sobre o que e como ensinar, mas observamos na prática como se constrói uma escola que forma cidadãos, bem como os desafios e dificuldades nesse processo. De modo geral o PIBID possibilita aos seus ofertados a oportunidade de entender o âmbito escolar, o que é ser professor, e também o que não é, onde os graduandos vão construindo sua identidade profissional de forma mais consciente e esclarecedora." (P3)

Percebe-se nas falas acima de ambos os participantes que o PIBID proporcionou para a formação deles diversos benefícios que não seriam alcançados somente na graduação ou estágio. Além disso, o Programa possibilita a oportunidade

de entender o espaço escolar e suas respectivas necessidades. Visto que o programa possibilita ao discente um encontro com as variadas realidades dos alunos que são distintas e influenciam na aprendizagem. Dessa forma, os entrevistados comentam que os conhecimentos proporcionados pelo PIBID foram importantes para atuar na docência.

"Foram essenciais para meu desenvolvimento profissional, lá consegui compreender o significado de ser professor nas diferentes funções, aprendi ouvir melhor, me colocar no lugar do outro, viver a boniteza do ensino como Freire dizia." (P1)

"Vários conhecimentos foram construídos a partir da experiência enquanto pibidiana, entre eles o respeito às características dos alunos, valorizar os conhecimentos prévios que possuem, considerar suas realidades e partir daquilo que conhecem para incentivar o aluno à construção de saberes" (P2)

"Quando se fala nos conhecimentos construídos, gosto de frisar a combinação de aspectos teóricos e práticos no exercício da docência como por exemplo: a) As práticas metodológicas e a relação com as teorias das aprendizagens (no meu caso, que trabalhei com foco na alfabetização matemática e língua portuguesa, os aspectos como: ludicidade e os usos de jogos, a sondagem e as hipóteses da escrita, atividades de leitura, dentre outras aprendizagens significativas que são desenvolvidas com a prática da sala de aula). b) Como estabelecer relação entre o currículo escolar e a formação cidadã dos alunos; c) Como desenvolver um planejamento e organizar planos de aula numa perspectiva interdisciplinar (Acentuo a importância da construção de um planejamento que realmente efetive uma prática inclusiva, por ter vivenciado essa necessidade ao estar matriculada na escola lócus alunos com deficiência). Em suma foram muitos conhecimentos e experiências que poderiam ser dialogados aqui, mas não irei me estender mais." (P3)

Nota-se nos comentários dos entrevistados que o programa estimula os discentes a serem professores que enxergam o ponto de vista do aluno como também as problemáticas e que buscam um ensino de qualidade sendo isso necessário para uma aprendizagem significativa. Isso posto, Nóvoa (2003, p. 5) nos faz refletir quanto às experiências vividas no espaço escolar, quando diz que:

É evidente que a Universidade tem um papel importante a desempenhar na formação de professores. Por razões de prestígio, de sustentação científica, de produção cultural. Mas a bagagem essencial de um professor adquire-se na escola, através da experiência e da reflexão sobre a experiência. Esta reflexão não surge do nada, por uma espécie de geração espontânea. Tem regras e métodos próprios.

Vale ressaltar que o PIBID é de suma importância para os licenciados, pois articula a teoria com a prática, no qual os participantes têm a visão ampliada sobre a junção entre teoria e prática. E mais, o programa frisa a importância de se ter e manter a inserção da teoria e da prática nos métodos exercidos em sala. Dessa forma, os entrevistados foram questionados sobre o que se refere ao saber pedagógico se a prática em sala de aula ocorreu na forma que foi pensada em teoria.

“Pimenta diz em seus textos, que sala de aula e nosso laboratório, nela nós conseguimos entender educação com suas especificidades, através dela, podemos adaptar algumas condutas existentes nas teorias, para cada caso. Não é porque deu certo 3 anos A, vai dar certo no B, cada aluno e turma, são únicas por isso importância da leitura da qualificação e da formação continuada” (P1)

“o que ocorre é uma articulação entre teoria e prática, não há como ter controle sobre o que vai acontecer durante a aula, mas é possível se respaldar na teoria para auxiliar o fazer pedagógico. (P2)

“Como muito bem frisada na universidade a teoria não é pra ser praticada é pra ser refletida, não existe uma receita pronta para o exercício da docência, parece até clichê falar isso, mas é a pura realidade, existem N situações, professores e alunos singulares, inseridos em contextos diferentes e que exige metodologias e práticas de ensino diversificadas. Desse modo o planejamento foi se moldando às necessidades que surgiam no decorrer do trabalho na escola lócus, no entanto não poderia deixar de dizer que estava de acordo com a teoria, porque os conhecimentos construídos nas discussões com os professores e colegas na universidade foram pensados e planejados para a atuação na sala de aula nas escolas, de modo que víamos espelhados esses apontamentos teóricos nas atividades desenvolvidas com os alunos, professores e os pibidianos.” (P3)

A partir das falas dos integrantes da pesquisa, percebemos que estes deixam claro nas suas narrativas que cada sala de aula tem suas especificidades e por isso a prática é diversificada sendo necessário a teoria e a prática estarem unidas para que haja aprendizagem. Além disso, se faz importante também o planejamento pedagógico moldado nas necessidades dos alunos, tanto antes quanto depois, isto é, havendo um constante planejamento inovador a cada nova aula. Sobre as contribuições proporcionadas pelo Programa para a atuação de docente, relatam:

“Conseguir refletir vários comportamentos meus como docente, trouxe mais ludicidade para minhas aulas e comecei a escutar mais o que as crianças tinham a dizer.” (P1)

“Foram inúmeras as contribuições advindas a partir do programa, entre as contribuições destaco a valorização do planejamento, onde conheci e vivi práticas de planejamento individual e coletiva o que me fez perceber a importância do planejamento para a atuação docente como também a troca de experiência dentre professores onde se faz necessário essas trocas para o fortalecimento de um espaço colaborativo.” (P2)

“Ao nos deparamos com uma da sala de aula como pibidianos considero uma prática de continuidade investigativa e analítica, pois não estamos ali para atuar como pedagogos, porque ainda estamos nesse processo de formação inicial, mas estamos estendendo, ou ampliando a compreensão sobre as discussões com os autores e teóricos estudados nas aulas do curso de Pedagogia. Desse modo, o espaço de atuação do PIBID é literalmente um laboratório do saber. Então quando se fala de contribuições do PIBID para atuação do professor podemos citar as práticas metodológicas de ensino, o planejamento, o entendimento de currículo e gestão escolar, e muitos outros conhecimentos, porque passamos a observar e compreender o funcionamento e estruturação da escola em suas várias ambiências. Portanto, quando digo que é um laboratório do saber, falo exatamente das múltiplas experiências que nos proporcionam aprendizagens sobre várias áreas e conhecimentos relacionados à educação, formação profissional, humana e cidadã.” (P3)

Conforme evidenciam, os participantes da nossa pesquisa enxergam no PIBID, uma fonte de experiências e de trocas de conhecimentos que são um fator ímpar na construção de um ensino significativo. Quanto ao incentivo de optar pela docência, os mesmos apontam que:

“Entendi que para tentar fazer um mundo melhor tenho que começar educar as crianças, pois elas são o futuro da sociedade.” (P1)

“O PIBID oportuniza ao licenciando conhecer de perto “o chão” da escola, percebi que existe inúmeros desafios, principalmente para o professor em atuação na escola pública, mas é possível fazer a diferença e contribuir para que o ensino e a aprendizagem ocorram e isso que me motiva e mim faz querer exercer a minha profissão, pois eu acredito que o processo educativo pode ser significado.” (P2)

“Como falei anteriormente o PIBID nos conecta com a realidade da sala de aula, é naquele espaço que afirmamos, e/ou reafirmamos nossa identidade profissional, onde aprendemos que o professor estará continuamente se formando, porque quando nos deparamos com as múltiplas situações na relação ensino e aprendizagem compreendemos que ser professor é muito mais do que ensinar componentes curriculares. A prática como pibidiana evidencia os encantos e a beleza de ser professor, e essas experiências na sala de aula foram imprescindíveis para consolidar a identificação com o campo educacional.” (P3)

Desse modo, evidenciamos o quanto o PIBID possibilita aos alunos de licenciaturas, direcionado especificamente ao curso de Pedagogia, oportunidades de vivenciar à docência durante a formação, onde são discutidas práticas pedagógicas que favoreçam no desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem. Práticas de um ensino que se molda conforme as necessidades dos alunos tornando assim, um ensino cada vez mais progressor e significativo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do exposto, entende-se que o Programa de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), é fundamental no processo de formação docente, pois possibilita no auxílio de cada vez mais melhorar e ampliar nas práticas de ensino, frisando os métodos pedagógicos que são expostos em sala de aula. Assim, gera um processo de ensino-aprendizagem que visa diversos benefícios para os alunos. Na entrevista realizada pode-se evidenciar nas falas dos participantes, a relevância do PIBID para o ensino de Educação Básica, como também suas contribuições e benefícios para os desenvolvimentos dos alunos e buscar constantemente, inovar no método de ensino para que os alunos se tornem mais participativos.

O referido programa torna-se de grande relevância nacional ao tratar da questão nuclear da didática, o ensino como uma ação dialógica e colaborativa, desempenhada entre pares e por meio de reflexões necessárias à melhoria da qualidade educacional. É necessário, cada vez mais, enaltecer os seus benefícios, para que outros licenciandos possam ter a oportunidade de participar e de adquirir experiências com a sala de aula e de entenderem a importância do mesmo para o fortalecimento da prática docente. Assim, no decorrer das falas dos participantes, pode-se constatar que nenhum, se arrependeu de participar do Programa, muito pelo contrário, falam com muito entusiasmo das significativas contribuições que o mesmo trouxe para a aprendizagem da docência.

Nesse viés, o PIBID torna-se então, um elo fortalecedor do vínculo entre Universidade e escola básica, por proporcionar aos acadêmicos em sua formação inicial de cursos de licenciaturas conhecer de perto o ambiente escolar e os desafios a serem enfrentados cotidianamente.

Portanto, pode-se concluir que o PIBID é de suma importância para os acadêmicos dos cursos de licenciaturas, por propiciar um diálogo rico e colaborativos entre os pares e com os professores supervisores, no sentido de se (re)pensar a escola como um ambiente formativo e capaz de contribuir com o processo de construção da identidade profissional do professor, além de favorecer o trabalho em equipe, fortalecer o planejamento pedagógico e se buscar melhorar a qualidade da educação pública.

REFERÊNCIAS

BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf. Acesso em: 04 de julho de 2021

BRASIL, Ministério da Educação. **Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid)**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=467&id=233&option=com_content&view=article. Acesso em: 04 de julho de 2021

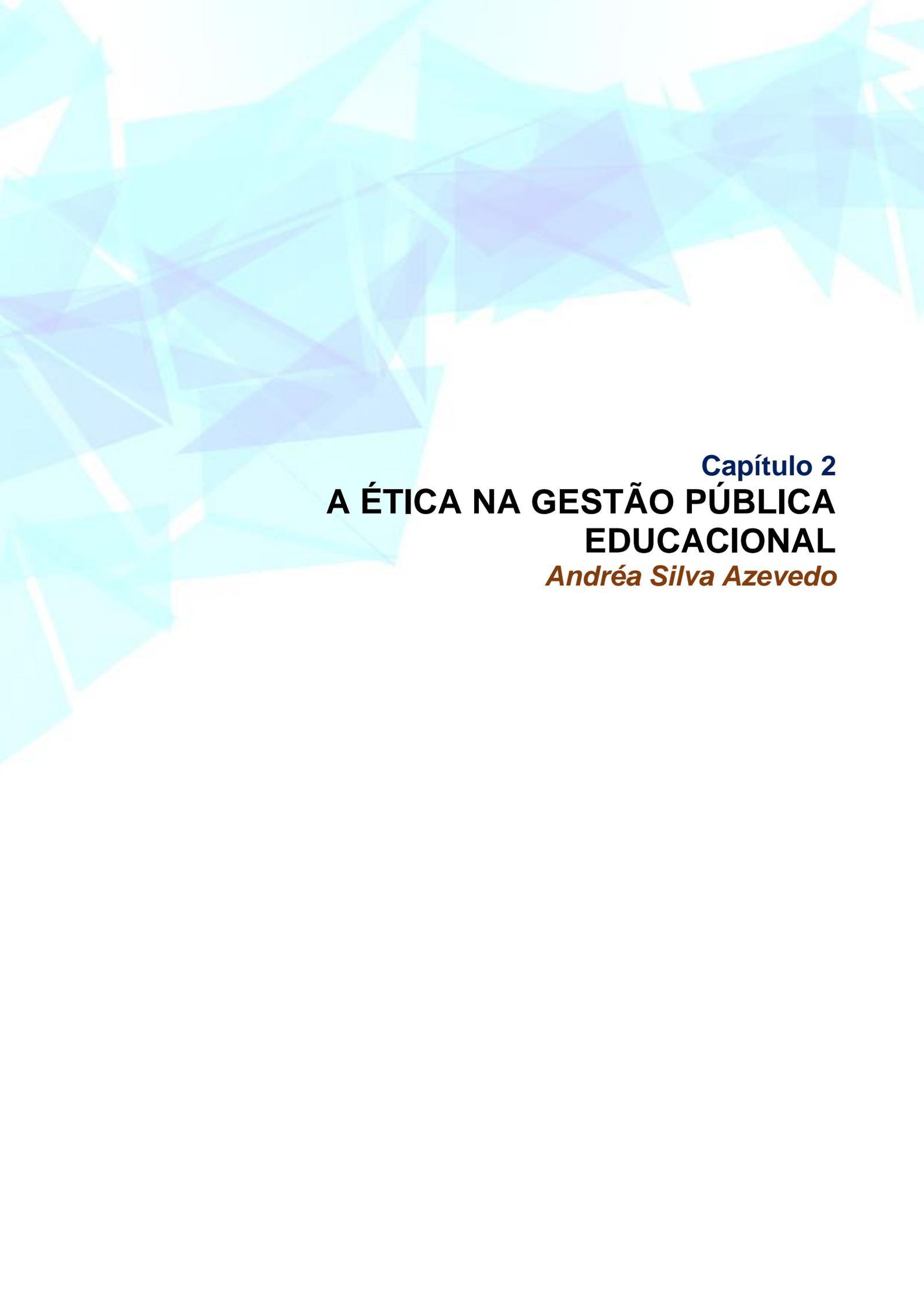
FARIAS, I. M. S. de; SALES, J. de O. C. B.; BRAGA, M. M. S. de C.; FRANÇA, M. do S. L. M. **Didática e docência: aprendendo a profissão**. Brasília: Liber Livro, 2014.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 39. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 20ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

MARCELO, Carlos. **Formação de professores – Para uma mudança educativa**. Portugal: Porto Editora, 1999.

NÓVOA, Antônio. **Formação de professores e formação docente**. In: **Os professores e a sua formação, do mesmo autor**. Publicações Dom Quixote, Lisboa, 1992.



Capítulo 2
**A ÉTICA NA GESTÃO PÚBLICA
EDUCACIONAL**
Andréa Silva Azevedo

A ÉTICA NA GESTÃO PÚBLICA EDUCACIONAL

Andréa Silva Azevedo

formada pela Fundação Visconde de Cairu, Aluna Especial do Programa de Doutorado Multi-Institucional em Difusão do Conhecimento, mestra em Mandarin como segunda língua estrangeira pela Communication University of China e pós-graduada em Gestão Pública pela UNILAB - Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira. Está ligada como pesquisadora ao Centro de Referência em Desenvolvimento e Humanidades (CRDH/ UNEB).

Resumo

Tendo como premissa o entendimento de que o gestor público é responsável por administrar recursos humanos e bens patrimoniais da Administração, este estudo tem por objetivo discutir sobre a relação entre a ética pública e a atuação dos gestores no contexto escolar. Atos de improbidade e priorização de interesses pessoais são exemplos típicos da crescente despreocupação com os princípios éticos dentro do serviço público. Assim sendo, este estudo se dispõe a esclarecer se uma postura ética por parte do gestor escolar influencia no desempenho das pessoas envolvidas nos diversos segmentos escolares. Dessa forma, esta pesquisa contextualiza a ética, evidenciando como ela está se concretizando na Administração Pública Educacional, a frequência com que estas condutas éticas e antiéticas vêm ocorrendo no ambiente educacional, a existência, ou não, da postura ideal e características indispensáveis aos gestores.

Palavras-chave: Ética. Serviço Público. Gestor Escolar.

ABSTRACT

Based on the premise that the public manager is responsible for managing human resources as well as the administration's property assets, this research aims to discuss the relationship between public ethics and the performance of managers in the school context. Acts of impropriety and prioritization of personal interests are typical examples of the growing unconcern with ethical principles within the public service. Therefore, this study aims to clarify whether an ethical attitude on the part of the school manager influences the performance of the people involved in the different school segments and, by contextualizing ethics to show how it in the educational public administration is being achieved, the frequency with which the ethical and unethical conducts occur in the educational environment, whether or not an ideal behavior and indispensable characteristics of managers exist.

Keywords: Ethics. Public Service. School Manager.

1 INTRODUÇÃO

A ordem jurídica confere aos Gestores Públicos a responsabilidade de gerenciar pessoas e recursos da Administração Pública, de modo a garantir que os cidadãos tenham seus direitos respeitados e os serviços públicos sejam prestados conforme os princípios que norteiam a Administração Pública.

O Gestor Público está vinculado aos princípios constitucionais expressos constantes no Art. 37 da Constituição da República Federativa do Brasil - Legalidade, Impessoalidade, Moralidade, Publicidade e Eficiência. Neles devem estar pautadas as diretrizes fundamentais da Administração e, conseqüentemente, o senso de ética e moralidade.

Meirelles(2016, p.106) afirma que: “Cada agente administrativo é investido da necessária parcela de poder público para o desempenho de suas atribuições. Esse poder é usado, normalmente, como atributo do cargo ou função, e não como um privilégio da pessoa que o exerce”.

Em 2016, a Revista Exame noticiou um levantamento realizado pelo Ministério da Transparência, Fiscalização e Controladoria-Geral da União (CGU), em parceria com a Polícia Federal e o Ministério Público Federal, revelando que a Educação e a Saúde são as áreas com maiores índices de corrupção no país, responsáveis por quase 70% dos desvios de recursos públicos.

Atualmente, observa-se uma grande preocupação acerca do crescimento de práticas e ações que vão contra a ética e a moral no âmbito público educacional. Tanto a Sociedade quanto os Agentes Públicos, têm se posicionado de forma a cobrar mais transparência na aplicação dos recursos e no atendimento das necessidades da população.

Neste sentido, a justificativa deste estudo está tanto na perspectiva teórica, identificando a importância da consciência ética e do conhecimento das normas existentes na gestão pública educacional, quanto na perspectiva prática, pois assim como a educação, a ética é aprendida e desenvolvida pelo ser humano. Uma boa formação ética pode ajudar os gestores públicos a atuarem de forma honesta e transparente, evitando, assim, situações arbitrárias, indecorosas e ilícitas.

Sendo assim, o estudo do tema é relevante uma vez que ajuda a sociedade a entender melhor o papel da ética nas ações de Gestão Pública dentro do âmbito educacional, papel este que não se restringe a fornecer, apenas, soluções e sim,

manter a reputação de integridade, honestidade e lealdade perante os Agentes Públicos e a Sociedade.

2 FUNDAMENTOS DA ÉTICA

Considerando a heterogeneidade das relações sociais e os conflitos de interesses que atualmente se vivencia, definir ética se torna um trabalho árduo. Reforçando essa idéia, Valls(2017), afirma que “a ética é daquelas coisas que todo mundo sabe o que são, mas que não são fáceis de explicar quando alguém pergunta”. Segundo ele, tradicionalmente, ela é entendida como um estudo sobre os costumes ou sobre as ações humanas.

Recorrendo ao dicionário, a palavra ética (do grego *ethos*) é definida como a “disciplina filosófica que estuda o valor das condutas humanas, seus motivos e finalidades, o reflexo sobre os valores e justificativas morais, aquilo que se considera o bem. Análise da capacidade humana de escolher, ser livre e responsável por sua conduta entre os demais”.

Segundo Vásquez (2017, p. 12), “A ética é a teoria ou ciência do comportamento moral dos homens em sociedade”. Dessa forma, pode-se perceber que o interesse da ética é o ser humano, é a pessoa como um todo, realizando, contudo, uma harmonização entre o seu ser e o seu dever de ser. A ética costuma ser, constantemente, confundida com o seu objeto: a moral. Apesar de estarem intimamente interligadas, elas possuem conceitos diferentes.

Numa distinção mais apurada, segundo Silva e Sung (2016), a Ética provém do grego *ethos*, e quer dizer caráter, modo de ser. Já a Moral, por sua vez, é originária do latim e é plural de mos, significando costumes. De acordo com Tugendhat (2016), a ética é uma reflexão filosófica sobre a moral. Ou seja, enquanto a moral trata-se da convenção, a ética versa sobre a reflexão.

Em resumo, alguns autores conceituam ética como sendo um princípio, uma regra(teoria) permanente e universal. Já a moral é considerada como sendo aspectos de condutas específicas da regra(prática), temporal e cultural. Sendo assim, conclui-se que agir eticamente é fazer a coisa certa porque acredita-se que é o certo a ser feito, independente de existir regras, ou não, que determinem aquela conduta. Já agir moralmente significa fazer a coisa certa porque a sociedade impõe ao sujeito aquele modo de fazer.

2.1 Ética no Serviço Público

A Constituição Federal, promulgada em 1988, dispõe que a conduta dos Agentes Públicos da Administração deve ser submetida a alguns princípios básicos que devem pautar a atuação da Administração Pública. Tais princípios são expressos e estão inseridos no caput do art. 37, com sua redação atual dada pela Emenda Constitucional nº 19, de 04/06/1998, *in verbis*:

Art. 37. A administração pública direta e indireta de qualquer dos Poderes da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios obedecerá aos princípios de legalidade, impessoalidade, moralidade, publicidade e eficiência e, também, ao seguinte: (...)

Conforme Carvalho Filho (2017), acordou-se denominá-los de Princípios Expressos pois revelam as diretrizes fundamentais da Administração. Os Princípios Expressos foram instituídos com o intuito de regular a ação dos Agentes Públicos de forma ética. Contudo, é válido ressaltar que, embora existam leis e penalidades específicas para desvios de conduta na Administração Pública, essas medidas não são suficientes para garantir a efetivação de um Serviço Público com qualidade, pois de nada adianta uma lei rígida se o sistema de fiscalização e controle é bastante falho. Diante disto, é inevitável evidenciar a importância do comportamento ético por parte dos gestores bem como a sua fidelidade ao cumprimento das normas.

Segundo Maria Sylvia Di Pietro (2015), o Princípio da Legalidade estabelece que toda atividade da Administração Pública só pode agir segundo a lei. Ou seja, o Gestor Governamental e os demais Agentes Públicos só podem fazer aquilo que a lei expressamente autorizar, não podendo agir como bem entenderem mesmo que seja para a busca do interesse coletivo. Já o Princípio da Impessoalidade estabelece que os Atos Administrativos devem ser praticados tendo em vista o interesse público, e não os interesses pessoais do agente ou de terceiros. Nele destacam-se três aspectos: isonomia, finalidade pública e não promoção pessoal.

Quanto ao primeiro aspecto, a lei objetiva a igualdade de tratamento que a Administração deve dispensar aos administrados que se encontrem em idêntica situação jurídica, sem favorecimentos ou discriminações de qualquer espécie. No que tange a finalidade pública, a lei diz que qualquer ato praticado com objetivo diverso do

interesse público será considerado nulo, por desvio de finalidade. Em relação ao terceiro enfoque, o princípio da impessoalidade veda a promoção pessoal do Agente às custas das realizações da Administração Pública.

Também de acordo com Di Pietro (2015), o Princípio da Moralidade impõe que os Agentes Públicos tenham a capacidade de distinguir entre o que é permitido e o que não é permitido. Liga-se à ideia de integridade e lisura. O da Publicidade impõe à Administração Pública o dever de dar transparência a seus atos, tornando-os públicos, do conhecimento de todos. Ressalvadas as hipóteses nas quais a lei admite o sigilo. E, por fim, o Princípio da Eficiência exige que a atividade administrativa além de ser exercida com primor e celeridade e tenha, também, produtividade a fim de que seus objetivos sejam alcançados sem perdas financeiras e com maior rentabilidade social.

Bandeira de Mello (2016), adverte que “(...) a Administração e seus Agentes têm que atuar em conformidade com os princípios éticos”. De acordo com ele, violá-los implicará ilicitude que se sujeita a conduta viciada a invalidação.

2.2 Ética na Gestão Pública

Em muitos casos, o descumprimento das Normas de Conduta e Princípios Administrativos configura crime uma vez que a Gestão Pública tem por objetivo estabelecer padrões éticos de conduta nas organizações. A ineficiência das ferramentas de gestão e o instinto de impunidade fazem com que as Autoridades não cumpram os princípios éticos que deveriam ser por elas respeitados.

É obrigação legal do Gestor Público distinguir o que é íntegro do que é ímprobo, gerindo suas atividades de forma responsável, administrando os bens públicos e as pessoas com impessoalidade e compromisso, garantindo, assim, a idoneidade das atividades a serem executadas.

Segundo Meirelles (2016), a Moralidade no Setor Público tem uma importância crucial uma vez que ainda são crescentes os casos de corrupção no Setor Público, inclusive na Gestão Educacional. De acordo com pesquisa realizada em 2017, a Transparência Internacional, divulgou um *ranking* de percepção da corrupção que mostra um levantamento de como instituições como o banco mundial vêem o Setor Público entre 176 países. O Brasil aparece na 79ª posição, o que nos permite concluir que o Setor Público ainda precisa avançar muito em se tratando de combater à corrupção e fazer cumprir os Princípios Constitucionais (G1, 2017).

Uma conduta ética é muito mais determinada por questões de consciência, educação e valores morais, do que pelo simples dever de dar cumprimento às regras. Sendo assim, fica claro concluir que um sistema de gestão ético deve envolver funções de natureza educativa, consultiva, preventiva, conciliadora, investigadora e punitiva.

É válido ressaltar que o principal objetivo da ética é educar e prevenir ao invés de punir. Reforçando essa idéia, Meirelles (2016), diz que os Agentes Públicos devem ser constantemente orientados sobre suas responsabilidades e condutas. Assim sendo, percebe-se que as condições oferecidas pelo ambiente de trabalho, no que se refere à postura ética que os Gestores adotam diante de seus liderados, interferem na maneira como os objetivos Governamentais são alcançados.

De acordo com os estudiosos da *Teoria da Escolha Pública (PublicChoice)*, o maior interesse do funcionário público está ligado a própria conveniência dele. A PublicChoice tem como base o individualismo, na administração pública o funcionário público visa somente o seu próprio bem-estar, ampliando seu círculo de poder com a intenção de manter seu cargo, desta forma, maximiza o seu interesse Hoffmann, Diovana (2014).

A Máquina Pública necessita de uma mudança que envolva não somente o Estado mas também os seus Agentes. Ou seja, é necessária uma maior conscientização sobre as condutas, hábitos e valores que se instituem com o tempo e se enraízam na Administração.

2.3 Ética na Gestão Pública Escolar

A escola pública tem se tornado alvo de constantes atos de corrupção, ignorando, assim, os princípios morais e éticos. É indispensável que o Gestor Escolar além de gerenciar os recursos públicos com zelo e transparência, também exerça a cidadania priorizando as necessidades coletivas.

De acordo com Salles, Helena (2014), uma gestão democrática é aquela compartilhada por todos e que expresse a participação social. Para ela, é essencial que as escolas desenvolvam independência em uma gestão democrática e encorajem a atuação participativa das pessoas comprometidas com o cenário escolar.

José Carlos Libâneo (2015), reconhece que a escola precisa interagir com a sociedade civil. É preciso pensar sobre o perfil dos Gestores Escolares e sobre a

maneira como eles são vistos pela sociedade. Ou seja, não basta investir em tecnologias e melhorias para serviços e processos, se os profissionais que estão à frente das escolas não mudarem enquanto pessoas.

O Gestor escolar é o modelo principal na questão da aplicação da ética e da moral no ambiente escolar, é ele o responsável pela administração dos recursos materiais, financeiros e humanos. Um Gestor escolar precisa ter uma estrutura ética imaculada para atender as necessidades das pessoas que estão sob sua responsabilidade de forma imparcial e democrática.

Sendo assim, entende-se que tanto os professores quanto os alunos, bem como seus responsáveis se espelham no Gestor para agir e distinguir o que é permitido do que não é aceito dentro da escola. Portanto, a atuação dele precisa ser baseada em ações capazes de mudar condutas, preservar o equilíbrio e atingir os propósitos dentro do ambiente educacional. O que todos esperam deste profissional, é que ele respeite e cumpra as leis, que haja com transparência, honestidade, de forma igualitária com todos os presentes no contexto escolar, e acima de tudo, que reúna seus valores ao exercício de sua profissão.

2.4 Código de Ética: Comportamento Organizacional do Gestor Público

O código de ética, cada vez mais, vem sendo fundamental para uma organização, que busque a ética como fundamento para suas ações. De acordo com Moreira (2002, p.33): “O Código de Ética, quando adotado, implantado de forma correta e regularmente obedecido, pode constituir uma prova legal da determinação da administração da empresa, de seguir os preceitos nele refletidos”. Assim sendo, a ética começou a ser mais exigida pela sociedade, e esta passou a acompanhar comportamentos e condutas dentro das organizações públicas.

Existem alguns comportamentos relevantes que devem ser observados pelos gestores e por eles devem ser seguidos como uma forma de orientação, de como devem se portar para manter a ética sempre presente nos órgãos públicos, tendo em vista que uma organização pública deve ter claramente definido no seu código de ética, seus propósitos e critérios éticos. Algumas destas condutas são:

- Cumprir seus compromissos e/ou acordos;
- Ser competente no que faz;
- Comprometer-se com seus subordinados;

- Ser comprometido com a sociedade;
- Respeitar o meio ambiente, dentre outras.

Keneth Blanchard apud Stukart (2003, p.73) “cita cinco pontos para o poder ético numa empresa (5pês): Propósito, pundonor (brio, decoro), paciência, persistência e perspectiva”.

O Órgão Público precisa ter a consciência que ao implantar o código de ética, todos os membros da organização, partindo dos gestores até o mais novo servidor, precisam segui-lo, adotando, assim, posturas de condutas éticas e seguindo os procedimentos nele estabelecidos.

Uma das vantagens de sua implantação é o fortalecimento da imagem do Órgão Público, a integração entre servidores e gestores, estimulação do comprometimento de todos os membros da organização, a solução de conflitos, dentre outros.

O objetivo do código de ética é expressar um entendimento sobre as condutas do gestor e seus subordinados, coibindo, assim, os atos antiéticos. Deve haver, também, coerência entre os princípios do código de ética e as ações, pois de nada adianta formalizar o código de ética através de um relatório e guardá-lo na gaveta sem que as ações estabelecidas não sejam praticadas. O Gestor Público deve ter como compromisso fazer valer os princípios estabelecidos em práticas concretas do seu cotidiano profissional e social.

3 CONCLUSÃO

A ética consiste num complexo fenômeno social humano, uma vez que se materializa em distintos contextos e situações. Sendo assim, não há como estabelecer um comportamento ético nas pessoas, visto que a conduta depende da interferência de vários elementos como a educação, as regras, as pessoas, o ambiente, os princípios e os recursos envolvidos no processo. Apesar disto, é importante ressaltar que uma postura ética por parte do gestor educacional influencia de forma positiva no comportamento das pessoas que trabalham na instituição educacional.

É difícil atuar de forma ética? Sim. A estrada da integridade, dignidade, honradez não é fácil de se trilhar, principalmente quando se está envolvido num processo culturalmente marcado por condutas antiéticas e ultrajes aos interesses coletivos. É justamente por esse motivo que o gestor deve agir conforme as

convicções e fundamentos morais que adquiriu ao longo de sua trajetória, priorizando, sempre, o benefício público em prol do particular.

É preciso recuperar a confiança da sociedade como um todo de que a escola pública é uma instituição incumbida de instruir e libertar o cidadão de quaisquer tipos de repressão. Ou seja, é dever da escola dar bons exemplos, bem como suporte ético e moral para que os educandos solidifiquem sua condição de cidadão. E, por isso, é relevante que para sugerir e resolver ações e metas que apontem para uma educação qualificada, a gestão educacional deve contar com a participação de professores, funcionários e comunidade. Deve também fomentar o uso consciente dos recursos públicos e estabelecer prioridades a partir da real necessidade coletiva.

Entretanto, seguir normas, códigos de conduta, regras e leis afins, não são os únicos elementos necessários para se obter uma postura ética, uma vez que existem eventos na rotina escolar que não estão estabelecidos, eventos estes em que, muitas vezes, é necessário agir com bom senso. O atual modelo de gestão pública educacional aponta para um líder capaz de obter um serviço público essencialmente ético, fazendo com que as pessoas assumam suas responsabilidades sem esperar que as esferas administrativas superiores lembrem aquilo que cada um tem obrigação moral de saber.

O sucesso de uma gestão pública educacional está associado a criação de formas mais efetivas de fiscalização dos recursos públicos e de normas que direcionem a atuação dos servidores públicos. Contudo, tão importante quanto a função normativa é a aplicação de uma postura ética sólida e exemplar por parte do gestor educacional. Cabendo a ele ter conhecimento de suas atribuições, e estabelecer comprometimento com a instituição a que pertence, aplicando todo o esforço necessário para o êxito do grupo. Apesar de não existir um modelo ideal de gestor, algumas características são indispensáveis para que ele seja considerado um bom profissional na sua área de atuação. Um bom gestor educacional deve saber ouvir, ser imparcial, transparente, confiante e, acima de tudo, dar bons exemplos de democracia, decência, respeito ao próximo, e aceitação da pluralidade de opiniões dentro da organização. Por fim, deve gostar da atividade desempenhada, pois só assim conseguirá obter a motivação necessária para alcançar a excelência.

4 REFERÊNCIAS

BAHIA. **Estatuto do Servidor Público do Estado**. Lei 6677/94 | Lei nº 6.677 de 26 de setembro de 1994. Disponível em: <<http://www.portaldoservidor.ba.gov.br/sites/default/files/Lei%206677%20DE%201994.pdf>> Acesso em: 03out.2022.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo** (L. de A. Rego & A. Pinheiro, Trads.). Lisboa: Edições 70, 2006. (Obra original publicada em 1977).

BRASIL. Constituição. **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. Organização do texto: Juarez de Oliveira. 4. ed. São Paulo: Saraiva, 1990. 168 p. (Série Legislação Brasileira).

BRASIL. Constituição. **Emenda Constitucional nº 19**, de 04 de junho de 1998. Modifica o regime e dispõe sobre princípio e normas da Administração Pública, Servidores e Agentes políticos, controle de despesas e finanças públicas e custeio de atividades a cargo do Distrito Federal, e dá outras providências. In: CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL. 17.ed. São Paulo: Atlas, 2001.

EXAME. Revista. **70% dos esquemas de corrupção no Brasil afetam saúde e educação**. Reportagem de Julia Affonso e Rodrigo Burgarelli. Disponível em: <<https://exame.abril.com.br/brasil/70-dos-esquemas-de-corrupcao-no-brasil-afetam-saude-e-educacao/>>. Acesso em: 05out.2022.

FILHO, José dos Santos Carvalho. **Manual de Direito Administrativo**. São Paulo: Editora Gen Atlas, 2017.

G1. **Transparência Internacional divulga ranking de percepção da corrupção**: Brasil está em 79º lugar entre 176 países, aponta ranking da corrupção de 2016. Reportagem de Lucas Salomão. Disponível em: <<https://g1.globo.com/mundo/noticia/brasil-esta-em-79-lugar-entre-176-paises-aponta-ranking-da-corrupcao-de-2016.ghtml>>. Acesso em: 17set.2022.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e Gestão da escola** – teoria e prática. São Paulo: Editora Heccus, 2015.

MEIRELLES, Hely Lopes. **Direito Administrativo Brasileiro**. São Paulo: Editora RT, 2016.

MELLO, Celso Antônio Bandeira de. **Curso de Direito Administrativo**. São Paulo: Editora Malheiros, 2016.

MORAL. **Conceito**. Disponível em: <<https://pt.wikipedia.org/wiki/Moral>>. Acesso em: 10set.2022.

MOREIRA, Joaquim Manhães. **A ética empresarial no Brasil**. São Paulo: Editora Pioneira Thomson Learning, 2002. p. 31-33.

PIETRO, Maria Sylvia Zanella Di. **Direito Administrativo – Pareceres**. Rio de Janeiro: Editora Gen Forense, 2015.

PRODANOV, Cleber; FREITAS Ernani César de. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

SALLES, Helena da Motta. **Gestão democrática e participativa**. 3. ed. Florianópolis: UAB, 2014.

SILVA, Jesué. **Liderança ética e servidora**. Santa Catarina, 2014.

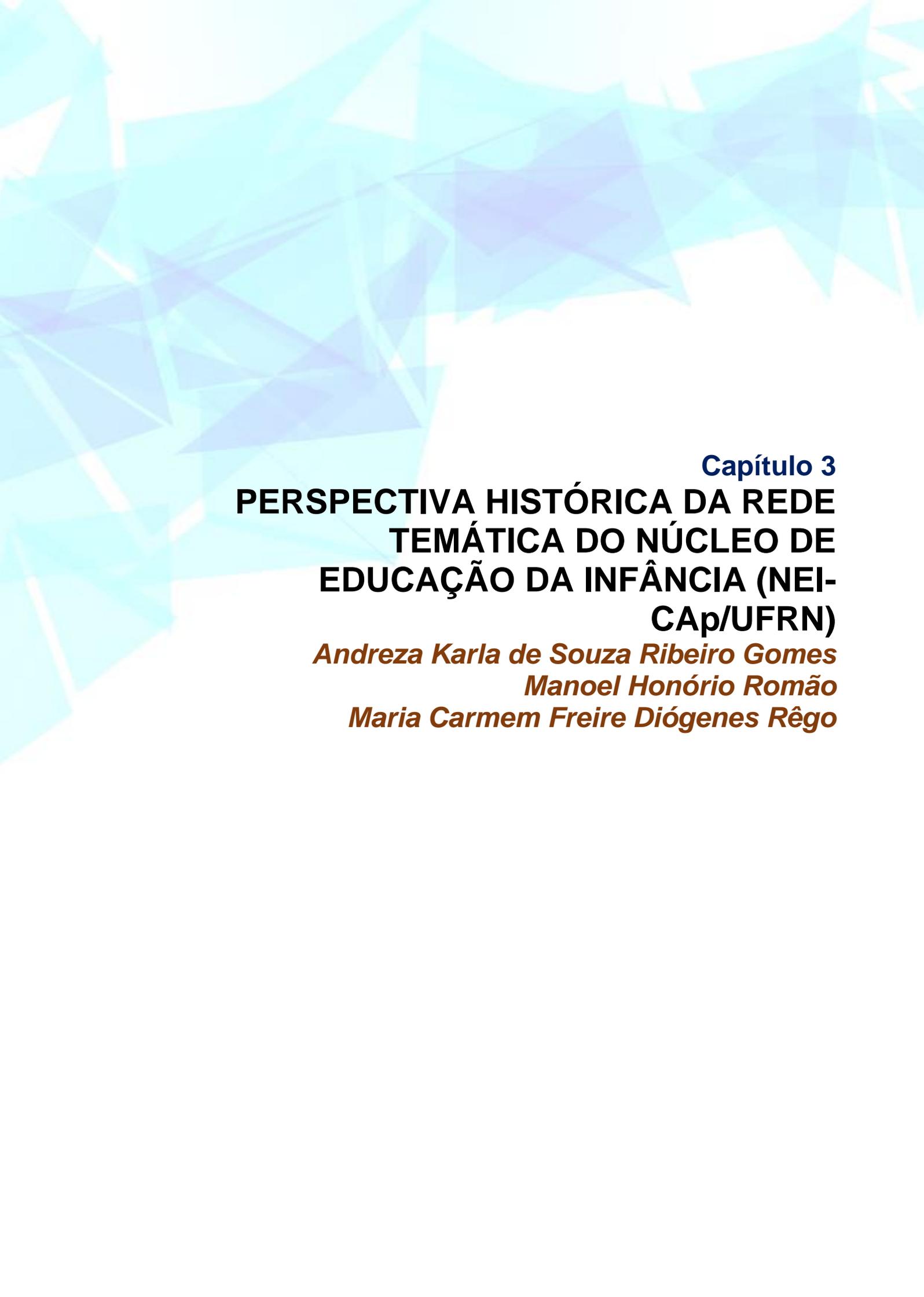
STUKART, Herbert Lowe. **Ética e Corrupção: Os benefícios da conduta ética na vida pessoal e empresarial**. São Paulo: Editora Nobel, 2003. p. 14-73.

SUNG, Jung Mo; SILVA, Josué Cândido da. **Conversando sobre Ética e Sociedade**. São Paulo: Editora Vozes, 2016.

TUGENDHAT, Ernest. **Lições sobre Ética**. São Paulo: Editora Vozes, 2016.

VALLS, Manuel. **O Que é Ética**. Rio de Janeiro: Editora Brasiliense, 2017.

VÁSQUEZ, Adolfo Sánchez. **Ética**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2017.



Capítulo 3

**PERSPECTIVA HISTÓRICA DA REDE
TEMÁTICA DO NÚCLEO DE
EDUCAÇÃO DA INFÂNCIA (NEI-
CAp/UFRN)**

Andreza Karla de Souza Ribeiro Gomes

Manoel Honório Romão

Maria Carmem Freire Diógenes Rêgo

PERSPECTIVA HISTÓRICA DA REDE TEMÁTICA DO NÚCLEO DE EDUCAÇÃO DA INFÂNCIA (NEI-CAp/UFRN)

Andreza Karla de Souza Ribeiro Gomes

*Professora dos anos iniciais do Ensino Fundamental, Mestranda em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN),
andrezaksrgomes@gmail.com*

Manoel Honório Romão

Pesquisador em Educação em Saúde do Laboratório de Inovação Tecnológica em Saúde (LAIS), Biólogo e Mestre em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), manael.romao@lais.huol.ufrn.br

Maria Carmem Freire Diógenes Rêgo

Professora do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico e do Programa de Pós-graduação em Educação do Centro de Educação da UFRN, Mestre e Doutora em Educação pela UFRN, carmem.diogenes@ufrn.br

RESUMO

Esta pesquisa de caráter bibliográfico e documental reflete sobre a perspectiva histórica das práticas educativas do Núcleo de Educação da Infância, Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte que possibilita um currículo em movimento na escola da infância, por meio das estruturas e dos acontecimentos históricos, as contribuições da Rede Temática do Núcleo de Educação da Infância (NEI) como prática educativa em movimento, que organiza conteúdos escolares e implementação de uma dinâmica de ensino e aprendizagem para a Escola da Infância. A metodologia tem por base as ideias de Peter Burke (1992) e Jacques Le Goff (2013). Para reflexão sobre as práticas educativas, a fundamentação teórica parte das ideias de Paulo Freire (1996, 2019, 2021), Marta Pernambuco (1994, 2013), Antônio F. Gouvêa da Silva (2004, 2013) e Maria Carmem F. D. Rêgo (1995, 1999). No sentido de uma síntese do estudo, apresenta a Rede Temática do Núcleo de Educação da Infância como uma prática educativa e um instrumento presente na abordagem dialógica freireana, que tem contribuído significativamente para a construção de um currículo em movimento e para o planejamento pedagógico do professor que utiliza esse recurso panorâmico visual para orientar suas ações e enaltecer as relações entre as diferentes áreas de conhecimento na Escola da Infância.

Palavras-chave: Rede Temática. Práticas Educativas em Movimento. Núcleo de Educação da Infância.

ABSTRACT

This research has a literature review and documental characteristic discussing, in a historical perspective, educative practices in the Núcleo de Educação da Infância, applying school from Universidade Federal do Rio Grande do Norte that promotes a curriculum in motion in the children's school, based on structures and historical facts, and contributions from Thematic Net from Núcleo de Educação da Infância (NEI) as an educative practice in motion, that organizes some scholar contents developing a dynamic action related to teaching and learning in the Children School. Methodology takes as bases the theoretical postulates of Peter Burke (1992) and Jacques Le Goff (2013). To reflect about educative practices, the theoretical assumptions are based on Paulo Freire (1996, 2019, 2021), Marta Pernambuco (1994, 2013), Antônio F. Gouvêa da Silva (2004, 2013) and Maria Carmem F. D. Rêgo (1995, 1999). Aiming to make a resume of this research, it presents the Thematic Net from Núcleo de Educação da Infância as an educative practice and a tool based on Freirean dialogic approach that significantly contributes to the building of a curriculum in movement and to the pedagogic teacher planning who uses this visual panoramic resource to guide his/her actions and the relationships between diverse areas of knowledge in the Children School.

Keywords: Thematic Network. Educational Practices in Motion. Núcleo de Educação da Infância.

INTRODUÇÃO

O Núcleo Educacional Infantil (NEI) surgiu com a Resolução N.º 55/79-CONSUNI, de 17 de maio de 1979, tendo a função de atuar como uma creche que atenderia crianças a partir de 3 meses de idade. Todavia, devido ao alto custo e à falta de estrutura física, desenvolveu a função de pré-escola para atender os filhos de funcionárias, alunas e professoras da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), na faixa etária dos 2 aos 5 anos e 11 meses de idade.

Ao longo de seus 43 anos de existência, o Núcleo de Educação da Infância, Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (NEI-CAp/UFRN) passou por grandes transformações. Atualmente, como Colégio de Aplicação, atua no ensino de crianças da Educação Infantil (creche e pré-escola) aos anos iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano), como também nas dimensões da Pesquisa e da Extensão, eixos do trabalho docente previstos na universidade. (PROPOSTA PEDAGÓGICA, 2022).

O Tema de Pesquisa, abordagem metodológica utilizada no NEI, se fundamenta nos estudos sistematizados por Madalena Freire, em *A paixão de*

conhecer o mundo (1983), e Sônia Kramer, em *Com a pré-escola nas mãos* (1989), que tomaram como referência a obra de Paulo Freire *Pedagogia do Oprimido* (2019), a qual trata sobre o Tema Gerador.

Na dissertação intitulada *Recortes e relatos: a criança de 2 a 3 anos no espaço escolar* (1995), Maria Carmem Rêgo articulou os seguintes eixos do *Tema de Pesquisa* desenvolvido no NEI-CAP/UFRN: o contexto sociocultural das crianças; a estrutura dos conhecimentos de área dos componentes curriculares e os processos de construção de conhecimento das crianças em seus diferentes níveis de desenvolvimento. O princípio pedagógico consiste em realizar, com os educandos, atividades significativas norteadas por temas que surgem de sua curiosidade, interesse e necessidades.

O NEI-CAP/UFRN, desde sua fundação em 1979, tem buscado valorizar o educando em suas necessidades e interesses. O ensino não ocorre de forma fragmentada nem distante da realidade das crianças. Essas atuam como protagonistas no processo de ensino e aprendizagem. A partir de suas vivências e seus interesses, a turma de estudantes escolhe, com a mediação da educadora ou do educador, o Tema de Pesquisa a ser investigado.

Essa metodologia contribui para despertar o envolvimento dos educandos, como também a ampliação do conhecimento sobre determinado tema que, muitas vezes, se situa na esfera do senso comum e através de uma participação ativa em todas as etapas de organização, sistematização e aplicação do conhecimento há uma construção do conhecimento científico, pois o saber só existe na “invenção, na reinvenção, na busca inquieta, impaciente, permanente, que os homens fazem no mundo, com o mundo e com os outros.” (FREIRE, 2019, p. 81).

A trajetória educacional do NEI-CAP/UFRN, ao longo desses anos, enalteceu a visão inovadora de educadores que não se conformam com práticas educativas tradicionais. A postura educacional dessa instituição tem sido fundamentada na construção de redes de relações socioculturais que valorizam o educando como sujeito ativo na aprendizagem.

METODOLOGIA

A presente pesquisa de caráter bibliográfico e documental se fundamenta na análise dos documentos oficiais do NEI-CAP/UFRN, como a Proposta Pedagógica (2022) e as produções acadêmicas dos docentes veiculadas no *Caderno Faça e*

Conte (2020) para identificar o uso da *Rede Temática* idealizada por Silva (2004) e sua contribuição para a construção de um currículo em movimento, aberto ao novo e contextualizado com a realidade.

Com esse objetivo, traçamos, por meio das ideias de Peter Burke (1992) e Jacques Le Goff (2013), os acontecimentos históricos mais significativos presentes desde o surgimento da Rede Temática no NEI, passando seu processo de implementação, destacando momentos-chaves que permitiram até hoje a utilização desse instrumento pedagógico para organizador de conteúdos e conhecimentos para a Escola da Infância da UFRN.

Para a compreensão da história escrita da Rede Temática, foram analisadas as produções de Rêgo (1995; 1999) e de Pernambuco (1994; 2013) que orienta a prática pedagógica através dos 3 Momentos Pedagógicos: Estudo da Realidade; Organização do Conhecimento e Aplicação do Conhecimento. Para a compreensão do processo de ensino e aprendizagem, a construção dos conteúdos escolares e a relação entre educador e educando foram citadas as obras de Freire (1996; 2019; 2019a; 2021).

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Em *Pedagogia do Oprimido* (2019), Paulo Freire tratou sobre o estudo da realidade em que os sujeitos estão inseridos e destacou a relevância de uma educação popular que organiza o conhecimento educacional de maneira que tenha relação com as vivências e a realidade de vida dos educandos. O *Tema Gerador* surge das relações dos sujeitos com o mundo, sendo necessidades concretas. Por isso a aprendizagem se torna significativa, pois o programa de ensino não ocorre de cima para baixo, mas é resultado da interação entre o educador e os educandos. Para facilitar a compreensão do Tema Gerador, Freire propôs a organização de “*esquemas*” que poderiam ser “localizados em círculos concêntricos, que partem do mais geral ao mais particular.” (FREIRE, 2019, p. 131). Círculos mais restritos apresentariam diversificações temáticas separadas por áreas e subáreas. Todavia, estariam relacionadas ao tema central.

Marta Pernambuco, em sua Tese intitulada *Educação e escola com movimento: do ensino de ciências à transformação da escola pública* (1994), fundamentada na abordagem freireana, destacou o uso de recursos pedagógicos como uma maneira de contribuir na explicitação das relações entre os conhecimentos propostos a partir

do *Tema Gerador*. A autora descreveu a estrutura do que, posteriormente, seria chamado de *Rede Temática* como uma maneira de sistematizar um conjunto de relações significativas: “Foram usadas tabelas de dupla entrada, redes de situações significativas, interligadas por setas que explicitavam o principal aspecto de relação entre elas, esquemas gráficos, mostrando diferentes níveis de interação, etc.” (PERNAMBUCO, 1994, p. 54).

Os dois autores enfatizaram a utilização de um esquema visual como um recurso facilitador para o educador identificar as relações entre as diferentes áreas de conhecimento que contribuiriam para a compreensão do Tema Gerador, bem como a utilização de círculos contemplando as diferentes áreas de conhecimento e os conteúdos curriculares correspondentes, todos esses círculos ligados ao centro (Tema Gerador). As setas desenvolveriam a função de relacionar as diferentes áreas de conhecimento contribuindo para a organização do conhecimento como um todo interdisciplinar, rompendo com a fragmentação do conhecimento.

Gouvêa da Silva, em sua Tese intitulada *A construção do currículo na perspectiva popular crítica: das falas significativas às práticas contextualizadas* (2004), construiu um currículo fundamentado na participação coletiva dos sujeitos e na “*rede de relações*” sociais e de conflitos de interesse que permeia a sociedade. Mediante a investigação temática idealizada por Freire (2019), o autor destacou as falas significativas dos sujeitos que compõem os diferentes segmentos da escola. Essas falas trazem, em sua essência, a denúncia de algum conflito ou contradição presente na comunidade local e representam uma visão e/ou percepção do contexto local.

Silva propôs, nessa etapa de *Redução Temática*, a organização de uma *Rede Temática*, recurso que colabora com a sistematização do currículo originado pelo estudo da realidade. Essa “*rede de relações*” originada nas falas dos diferentes sujeitos permite ao educador representar o percurso pedagógico, ajudando-o na elaboração de atividades significativas. *A Rede Temática é*

[...] uma tentativa de registrar o diálogo reflexivo e analítico entre os olhares e linguagens, pensamentos e concepções de realidade, uma primeira aproximação consciente entre essas representações coletivas. [...] uma sistematização dos discursos, um esquema provisório, que cumpre a função pedagógica de estabelecer possibilidades e critérios para a seleção de conhecimentos programáticos interdisciplinares e atividades pedagógicas dialógicas (SILVA, 2004, p. 235).

A Rede Temática explicita a relação entre as áreas de conhecimento, contribui para a construção de um conhecimento significativo. Como tem origem numa relação dialógica, a organização estrutural visual pode sofrer mudanças de acordo com cada realidade escolar, pois a maneira de sistematizar e organizar o conhecimento é muito peculiar entre os educadores.

ANÁLISE DOS DADOS

Uma das características do Tema de Pesquisa desenvolvido no NEI-CAp/UFRN é que ele precisa fazer parte de “uma **teia articulada de relações**, com conteúdo de outras áreas.” (RÊGO, 1995, p. 121, grifo nosso). Nem todo assunto sugerido pelas crianças dá um Tema de Pesquisa. As propostas de temas que surgem do interesse demonstrado pelo grupo de alunos ou sugerido pelos professores da Instituição, em alguns contextos específicos,

precisa ser um assunto que gere questionamentos, necessidade de ir em busca de um aprofundamento maior, possibilitando, dessa forma, o diálogo; que contribua para uma visão mais ampla da realidade onde o indivíduo está inserido, favorecendo um melhor entendimento do mundo em que vive; unifique/aglutine conceitos de outras áreas do conhecimento, com a perspectiva de articular-se com outros conhecimentos, podendo ser ampliado para outros temas; envolva um componente afetivo do grupo, para ser significativo, ou seja, que todo o grupo esteja curioso e interessado em saber mais/investigar aquele determinado assunto. (RÊGO, 1995, p. 102).

O *Tema de Pesquisa*, como recurso metodológico, não consiste em acumular conhecimentos sobre um determinado assunto, mas desenvolver a tarefa de “provocador de construção/ampliação/resgate de conhecimentos significativos” (RÊGO, 1999, p. 68), de tal maneira que os educandos desenvolvam uma postura de sempre aprender a aprender. O Tema de Pesquisa é desenvolvido a partir dos 3 Momentos Pedagógicos (3MP) que interagem durante todo o processo de ensino e aprendizagem e não são estanques, estão em constante movimento. “Os momentos pedagógicos são um dos organizadores utilizados para garantir uma prática sistemática do diálogo.” (PERNAMBUCO, 2001, p. 33).

O *Estudo da Realidade* (ER) é o primeiro momento pedagógico e tem origem nas falas e nos questionamentos das crianças sobre um tema de interesse que surge em uma notícia, uma brincadeira, acontecimento vivido além dos muros da escola etc.

A escolha do Tema de Pesquisa ocorre de maneira diferente na Educação Infantil e no Ensino Fundamental. Entre as crianças menores, a intervenção do docente é maior devido a construção da autonomia e a apropriação da metodologia do NEI ainda estarem em processo de internalização. Geralmente os docentes observam os interesses das crianças em rodas de conversa e no dia a dia e sugerem Temas para a escolha. Já no Ensino Fundamental, as crianças têm o domínio da metodologia e a autonomia é bem maior. Eles sugerem temas, debatem e votam no Tema de Pesquisa que atraiu mais o interesse da maioria da turma. Essa etapa de ER ocorre a valorização dos conhecimentos prévios das crianças sobre o Tema de Pesquisa escolhido, há uma escuta atenta dos educadores sobre o que sabem e o que gostariam de saber sobre o Tema escolhido. Essas falas se tornam significativas porque refletem a realidade em que as crianças estão inseridas e seu conhecimento de mundo.

A *Organização do Conhecimento* (OC) é o segundo momento pedagógico e consiste na pesquisa do conhecimento produzido historicamente em que o educador se coloca “como um sujeito cognoscente frente ao objeto cognoscível” (FREIRE, 2021, p. 106). Como problematizador do conhecimento, o educador auxiliará os educandos em suas inquietações por meio de diferentes estratégias de ensino e aprendizagem trará respostas aos educandos e contribuirá para a expansão do conhecimento até então detectado.

Nesse momento pedagógico, o educador, que também continua num processo de aprendizagem contínua, articula as falas das crianças (o que querem saber) aos conhecimentos curriculares produzidos historicamente que serão desenvolvidos numa “*teia/rede de relações*” dos conhecimentos em sala de aula que darão conta das inquietações geradas pelo *Tema de Pesquisa*. Na OC, o educador organiza um Quadro Programático que articula os saberes das crianças, seus questionamentos, os componentes curriculares que responderão tais perguntas, os objetivos e as estratégias de ensino e aprendizagem. Em seguida, essa “*rede de relações*” toma forma mediante a representação visual da *Rede Temática* que auxiliará o professor durante todo o desenvolvimento do Tema de Pesquisa, auxiliando-o nas relações entre as áreas de conhecimento.

A *Aplicação do Conhecimento* (AC) é a última etapa dos três momentos pedagógicos. Nessa fase educando e educador dialogam e constroem coletivamente o conhecimento numa relação que permite ao aluno atuar significativamente no

processo de apreensão do conhecimento, mediante “um encontro em que se busca o conhecimento, e não em que este é transmitido.” (FREIRE, 2021, p. 106). Nesse momento ocorre a síntese e a construção coletiva da fala sobre o objeto em estudo (*Tema de Pesquisa*). Pode ocorrer a exposição de um seminário, uma feira ou amostra cultural, exposição para as outras turmas etc. Esses momentos não se constituem em fases estanques e distintas no tempo, eles apresentam-se em movimento constante à medida que vão ocorrendo em sala de aula.

A escola considerada como um espaço que contribui para a formação educacional tem enfrentado dificuldades como a evasão e a repetência dos alunos. Um dos fatores que tem contribuído para essa situação é a organização do currículo que, em sua maioria, não faz relação com a realidade do educando, nem considera seus saberes. Diante desse contexto é fundamental aos “agentes da comunidade pedagógica o entendimento de que Projetos Pedagógicos atentos às singularidades da comunidade escolar nascem da leitura crítica da realidade.” (OLIVEIRA; ALMEIDA; ROMÃO, 2020, p. 81).

O ensino é uma atividade presente na humanidade e ocorre dentro de uma dinâmica social. Na sociedade capitalista que vivemos, a educação é apresentada como meio de adaptar as pessoas ao mercado de trabalho e a organização seletiva dos conteúdos não levando em consideração o contexto sociocultural dos educandos. A escola, em seu cotidiano escolar, esconde um currículo que tem sua origem nas circunstâncias e vivências locais. Os conteúdos e métodos utilizados na escola deveriam não apenas ser “adequados às vivências dos educandos e dos professores, mas também revistos criticamente, já que o conhecimento sistematizado historicamente, além de ter um caráter ideológico, sofre, nos dias de hoje, um processo de construção extremamente rápido.” (PERNAMBUCO, 2013, p. 58).

A Proposta Pedagógica do NEI-CAp/UFRN se fundamenta no Tema de Pesquisa que tem sua base nos interesses das crianças. Tal metodologia não limita o conhecimento a um determinado nível de ensino. Diferentemente dos documentos oficiais, Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), de 2009, ou a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), de 2017, o NEI não trabalha com o currículo pronto e acabado. O Tema de Pesquisa atua como um fio condutor que agrega o conhecimento de diferentes áreas e níveis de ensino. A construção do currículo do NEI ocorreu mediante o diálogo com toda a comunidade escolar em suas diferentes esferas. Não foi

uma mera adaptação curricular, mas, sim, uma construção intencional e reflexiva de professoras que imbuídas do espírito progressista, estudaram, escreveram e construíram um currículo que refletissem as concepções de criança, escola pública, sujeito 'aprendente'. (DINIZ, 2020, p. 46, grifo da autora).

A participação ativa da comunidade escolar na pesquisa e sistematização de uma Proposta Pedagógica que reflete a realidade local é fundamental para a escola enquanto local de construção do conhecimento. Tal postura valoriza o educador e educandos como figuras importantes nesse cenário, como participantes na organização do currículo que se origina numa realidade presente e cotidiana, ocasionando um currículo significativo e contextualizado com a realidade local. (SILVA, 2013). A sistematização do conhecimento historicamente acumulado é uma das tarefas da escola, por isso se faz importante ouvir os especialistas das diferentes áreas de conhecimento, mas também

democratizar o poder da escolha sobre os conteúdos a que se estende, necessariamente, o debate sobre a maneira mais democrática de tratá-los, de propô-los à apreensão dos educandos, em lugar da pura transferência deles do educador para os educandos. (FREIRE, 2019a, p, 153).

O currículo organizado através do estudo da realidade não é estático, envolve ação-reflexão-ação. Coloca todos em movimento durante o processo de ensino e aprendizagem e colabora para a transformação da sociedade. Sacristán (2000) complementa essa percepção ao afirmar que currículo é

[...] uma prática, expressão da função socializadora e cultural que determinada instituição tem, que reagrupa em torno dele uma série de subsistemas ou práticas diversas, entre as quais se encontra a prática pedagógica desenvolvida em instituições escolares que comumente chamamos ensino. (SACRISTÁN, 2000, p. 15-16).

A organização do currículo escolar do NEI é resultado da valorização do educando. Os conteúdos programáticos são organizados para trazer respostas as curiosidades das crianças sobre diferentes Temas de Pesquisa. Percebe-se com essa postura que os temas significativos a serem tratados em sala de aula “existem nos homens, em suas relações com o mundo, referidos a fatos concretos” (FREIRE, 2019, p. 137) e são organizados por meio da visão de mundo dos educandos. O Quadro Programático e a Rede Temática são instrumentos que auxiliam o educador no planejamento sobre o Tema de Pesquisa eleito pela turma da Educação Infantil ou do

Ensino Fundamental. A seguir, temos um Quadro Programático (Figura 1) e uma Rede Temática (Figura 2) organizados pelas educadoras do NEI-Cap/UFRN:

Figura 1: Quadro Programático – Japão.

ESTUDO DA REALIDADE		ORGANIZAÇÃO DO CONHECIMENTO		
IDEIAS INICIAIS DAS CRIANÇAS	PROBLEMATICA Questões da pesquisa	CONTEÚDOS/ CONCEITOS	OBJETIVOS	ESTRATÉGIAS
<ul style="list-style-type: none"> - No Japão teve muitas guerras. - Lá tem pessoas importantes. - Quem nasce no Japão é japonês. - A raça do Japão é de origem asiática. - Os japoneses têm olhos puxados, cabelos pretos e lisos. - As mulheres trabalham mais do que os homens. - Existem japoneses no Brasil. 	<ul style="list-style-type: none"> - Qual é a história do Japão? - Já aconteceram guerras no Japão? Quais? - Quais são os presidentes de lá? - Lá tem política? Como é? - Quais são as regras de lá? - No Japão tem muitas pessoas importantes? Quais são? - Por que os olhos deles são puxados? - Como é a arquitetura de lá? - Quais são os monumentos pré-históricos? - Quais são as profissões dos japoneses? - Como são as famílias no Japão? - As mulheres e os homens tem o mesmo direito? - Por que os japoneses vieram para o Brasil? 	<p>HISTÓRIA</p> <p>História do Japão - História do Brasil</p> <p>Cultura Japonesa - Cultura brasileira</p> <p>Ciclos Econômicos do Brasil</p> <p>Migração Japonesa no Brasil</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar os principais momentos da história do Japão e da história do Brasil. - Organizar, sequencialmente, ações ou eventos ocorridos (anterioridade, simultaneidade e posterioridade) na história do Japão em comparação com a história do Brasil. - Comparar acontecimentos no tempo, tendo como referência os conceitos de anterioridade, posterioridade e simultaneidade. - Situar-se com relação ao “ontem”, “hoje” e “amanhã”, tomando como referência um dado, acontecimento e/ou fato. - Identificar e comparar a duração dos fatos históricos vivenciados no Japão; - Compreender as permanências e mudanças no tempo da comunidade e no tempo da sociedade (na história do Japão). - Localizar um fato histórico, considerando seus aspectos determinantes, como: espaço, época e períodos da história do bairro, da cidade, do Brasil e do Japão. 	<ul style="list-style-type: none"> - Exposições dialogadas sobre os temas em foco. - Pesquisa em diferentes fontes (livros, jornais, revistas, audiovisuais, internet). - Leitura de textos informativos. - Entrevistas com especialistas no tema. - Apreciação de audiovisuais. - Produção de materiais (cartazes, maquetes). - Visitas de estudos. - Seminários. - Exposições.

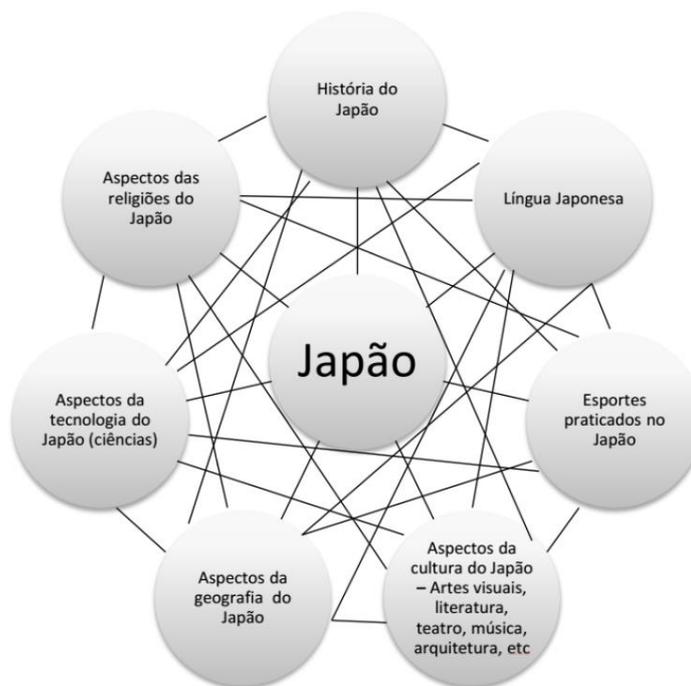
Fonte: Santos; Fernandes; Silva, (2020, p. 324).

A organização do Quadro Programático permite ao professor articular as falas das crianças com os componentes curriculares e identificar os objetivos e as melhores estratégias a serem utilizadas no desenvolvimento do Tema de Pesquisa. A Rede Temática é uma representação gráfica dos conteúdos selecionados que serão desenvolvidos com as crianças e contribuirão para a compreensão do Tema de Pesquisa. Esse desenho esquemático auxilia o professor na construção de um caminho pedagógico na pesquisa.

Vale salientar que esses instrumentos não são estáticos, eles são revisitados durante todo o desenvolvimento do Tema de Pesquisa e podem ser alimentados com novos, objetivos, conteúdos e estratégias que fazem o currículo estar em constante movimento de ação-reflexão-ação. “A Rede Temática traz consigo a ideia de que o conhecimento é constituído por meio da interligação de diferentes campos/áreas.

Nada aparece isolado, mas ligado por um fio condutor em comum.” (PROPOSTA PEDAGÓGICA, 2022, p. 39).

Figura 2: Rede Temática – Japão.



Fonte: Santos; Fernandes; Silva, (2020, p. 325).

A *Rede Temática – Japão* (Figura 2) contribui para a organização dos eixos de estudo elencados e norteia o percurso das aulas, como também explicita a interação entre as disciplinas. De acordo com Nazário et al (2020, p. 115), “Os fios da rede temática vão se tecendo e entrelaçando numa rede de saberes que não se constituem como listas de conteúdo a serem transmitidas às crianças em determinada etapa de escolaridade”, mas atuam como uma teia interligada que facilita a conexão dos conhecimentos. A relação dialógica entre educador e educando, em que ambos interagem e constroem o conhecimento, revela que o conteúdo programático da educação não deve ser uma doação ou imposição resultante de documentos normativos, mas deve atuar como uma “devolução organizada, sistematizada e acrescentada ao povo daqueles elementos que este lhe entregou de forma desestruturada.” (FREIRE, 2019, p. 116).

A organização do currículo do NEI, a partir desse processo de escuta das crianças, de seus interesses e necessidades educacionais em cada faixa etária, da postura do educador de pesquisador e organizador do conhecimento historicamente

acumulado, reflete um contexto concreto da realidade, pois durante o processo de ensino e aprendizagem “planejam, organizam e desencadeiam fazeres, sempre comprometidos com uma determinada concepção de sociedade e de mundo.” (SILVA, 2013, p. 91).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Proposta Pedagógica do NEI-CAP/UFRN, a partir do *Tema de Pesquisa*, do *Quadro Programático* e da *Rede Temática*, corrobora para a organização de um currículo em movimento. Coloca o professor como curricularista de sua prática com a função de “não somente transmitir ou interagir, mas de compreender os caminhos e procurar diferentes formas de fazer.” (MOSCA, 2018, p. 193). Tal postura pedagógica de educadores progressistas e inovadores, abertos ao movimento de mudança da sociedade, tem contribuído para a superação do conhecimento no nível da *doxa* (senso comum) pelo verdadeiro conhecimento que ocorre no nível do *logos* (conhecimento científico).

O presente estudo mostrou que as *Redes Temáticas* são uma referência para o planejamento pedagógico, pois favorecem a interrelação do conhecimento em suas diferentes áreas. O currículo sistematizado através do interesse das crianças ocasiona um ambiente de maior motivação e participação. O discente se envolve mais no processo de ensino e aprendizagem, o docente desenvolve uma maior interação com o educando e com o meio ao qual estão inseridos.

A organização do currículo escolar do NEI favorece a construção de um espaço sociocultural com práticas críticas e emancipatórias que resultam de uma relação dialógica que colabora para a transformação da realidade. Em um ambiente assim, a aprendizagem se torna significativa e o conhecimento ultrapassa os muros da escola, pois no processo de aprendizagem “só aprende verdadeiramente aquele que se apropria do aprendido, transformando-o em apreendido, com o que pode, por isso mesmo, reinventá-lo; aquele que é capaz de aplicar o aprendido-apreendido a situações existenciais concretas.” (FREIRE, 2021, p. 29).

REFERÊNCIAS

BURKE, Peter. (Org.). **A Escrita da história**: novas perspectivas. Tradução de Magda Lopes. São Paulo: UNESP, 1992.

DINIZ, Andrea Morais. Breve histórico das metodologias no Núcleo de Educação da Infância/UFRN. In: CORDEIRO, Sandro da Silva; CAMPOS, Rebeca Ramos. (Orgs.). **Histórias, memórias e afetos**. Natal: SEDIS/UFRN, 2020. 203f. (Recurso eletrônico).

FREIRE, Madalena. **A paixão de conhecer o mundo**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 28. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 71. ed. RJ/SP: Paz e Terra, 2019.

_____. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido**. 25. ed. São Paulo/Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019a.

_____. **Extensão ou comunicação?** Tradução de Darcy de Oliveira. 23. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2021.

KRAMER Sônia. (Org.). **Com a pré-escola nas mãos: uma alternativa curricular para a educação infantil**. São Paulo: Ática, 1989.

LE GOFF, Jacques. **História e Memória**. Tradução Bernardo Leitão et al. 7. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 2013.

MOSCA, Maristela de Oliveira. **Currículo como Jazz: perspectivas inclusivas e interdisciplinares na construção curricular do ensino de Música em uma escola básica brasileira**. 2018. 239f. Tese. (Doutorado em Ciências da Educação) – Universidade do Minho, Braga, 2018.

NAZÁRIO, Cláudia Roberto Soares de Macêdo; MOSCA, Maristela de Oliveira; FIGUEIREDO, Milene dos Santos; COSTA, Patrícia Lúcia Galvão da; ANDRADE, Patrícia Regina Vieira Viana de; CORDEIRO, Sandro da Silva. O tema de pesquisa no ensino fundamental: algumas considerações. In: CORDEIRO, Sandro da Silva. (Org.). **Caderno Faça e Conte**. Natal: SEDIS/UFRN, 2020. 340f. (Recurso eletrônico).

OLIVEIRA, Josineide Silveira de; ALMEIDA, Maria da Conceição de; ROMÃO, Manoel Honório. E por falar em coragem, pensemos em educação. In: DICKMANN, Ivano. (Org.). **Educar é um ato de coragem**. Veranópolis: Diálogo Freireano, 2020. p. 77-89

PERNAMBUCO, Marta M. C. A. **Educação e escola com movimento: do ensino de ciências à transformação da escola pública**. 1994. Tese (Doutorado em Ensino de Ciências) - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo, 1994.

_____. Quando a troca se estabelece: a relação dialógica. In: PONTUSCHKA, Nídia Nabis. (Org.). **Ousadia no diálogo**. 3. ed. São Paulo: Loyola, 2001.

_____. A construção do programa escolar via tema gerador. In: PERNAMBUCO, Marta Maria; PAIVA, Irene Alves de. (Orgs.). **Práticas coletivas na escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras; Natal, RN: UFRN, 2013.

PROPOSTA PEDAGÓGICA. Natal/RN: NEI-CAp, maio de 2022. 49f. (Digitado).

RÊGO, Maria Carmem Freire Diógenes. **Recorte e Relatos: a criança de 2 e 3 anos no espaço escolar**. 1995. 178f. Dissertação. (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Programa de Pós-graduação em Educação. Natal/RN, 1995.

_____. O Currículo em movimento. In: **Caderno Faça e Conte**, ano 2, n. 2, v. 2, 1999. Natal: EDUFRN, 1999. 265f.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3. ed. Tradução de Ernani F. da Fonseca Rosa. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

SANTOS, Adele Guimarães Ubarana; FERNANDES, Gildene Lima De Souza; SILVA, Gleidson Felipe Justino da. Uma viagem do Brasil ao Japão. In: CORDEIRO, Sandro da Silva. (Org.). **Caderno faça e conte**. Natal: sedis/ufrn, 2020. 340f. (recurso eletrônico).

SILVA, Antonio Fernando Gouvêa da. **A construção do currículo na perspectiva popular crítica: das falas significativas às práticas contextualizadas**. 2004. 404 f. Tese. (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2004.

_____. O currículo na prática da educação popular: projeto pedagógico interdisciplinar – tema gerador via rede temática. In: PERNAMBUCO, Marta Maria; PAIVA, Irene Alves de. (Orgs.). **Práticas coletivas na escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras; Natal, RN: UFRN, 2013.

VICTOR, Analice Cordeiro dos Santos; MEDEIROS, Suzana Brito de; SOUZA, Danielle Medeiros de. Tema de pesquisa uma abordagem temática de currículo. In: CORDEIRO, Sandro da Silva. (Org.). **Caderno Faça e Conte**. Natal: SEDIS/UFRN, 2020. 340f. (Recurso eletrônico).



Capítulo 4
**FILME: INSTRUMENTO
PEDAGÓGICO PARA REFLETIR
SOBRE A EDUCAÇÃO AMBIENTAL**

Eloisa da Silva Pauletti
Lucas Lafaiete Leão de Lima
Eliane Gonçalves dos Santos

FILME: INSTRUMENTO PEDAGÓGICO PARA REFLETIR SOBRE A EDUCAÇÃO AMBIENTAL

Eloisa da Silva Pauletti

Licenciada em Ciências Biológicas, Mestranda em Ensino de Ciências do Programa de Pós Graduação em Ensino de Ciências (PPGEC), da Universidade Federal da Fronteira Sul – Campus Cerro Largo

Lucas Lafaiete Leão de Lima

Licenciando em Ciências Biológicas pela Universidade Federal da Fronteira Sul – Campus Cerro Largo

Eliane Gonçalves dos Santos

Doutora em Educação nas Ciências, Docente do Curso de Ciências Biológicas – Licenciatura e do Programa de Pós-graduação em Ensino de Ciências (PPGEC) da Universidade Federal da Fronteira Sul – Campus Cerro Largo

Resumo: O uso dos filmes no ensino pode servir de suporte ao professor para trabalhar com temáticas importantes e necessárias, como a Educação Ambiental (AE), Sustentabilidade e a Harmonia Indivíduo-Ambiente. Este trabalho teve como objetivo identificar e apontar as possibilidades do filme comercial “Os sem florestas”(2006) para abordar a sustentabilidade no espaço escolar. O encaminhamento metodológico constituiu com a análise dos dados a partir da Análise de Conteúdo de Bardin(2011), assistindo o filme e identificando os contextos importantes para apresentar e discutir o tema sustentabilidade e Harmonia Indivíduo-Ambiente. Em suma, o filme traz diferentes contextos que permitem o trabalho pedagógico sobre a proposta possa contribuir com o debate deste assunto no ambiente escolar.

Palavras-chave: Ensino. Metodologia didática. Sustentabilidade.

Abstract: The use of films in teaching can support the teacher to work with important and necessary themes, such as Environmental Education (EA), Sustainability and Individual-Environment Harmony. This work aimed to identify and point out the possibilities of the commercial film “Os sem Florestas” (2006) to address sustainability in the school space. The methodological approach consisted of analyzing the data from Bardin's Content Analysis (2011), watching the film and identifying the important contexts to present and discuss the topic of sustainability and Individual-Environment Harmony. In short, the film brings different contexts that allow the pedagogical work on the proposal to contribute to the debate of this subject in the school environment.

Keywords: Teaching. Didactic methodology. Sustainability.

INTRODUÇÃO

A Educação Ambiental (EA) e a Educação em Saúde (ES) tanto no espaço escolar como fora dele, tem por objetivo formar uma população mundial consciente, tendo conhecimento e sabedoria para assim realizar práticas individuais e coletivas que priorizem a preservação do meio (SEARA FILHO, 1987). Morh e Schall (1992, p.201) discutem que

As peculiaridades cultural e ambiental de cada comunidade exigem que todas as ações partam de tal especificidade e que a levem em consideração estrita. Campanhas de caráter nacional que desconsideram as particularidades regionais de nomenclatura atribuídas a vetores de doenças, por exemplo, ou ainda os hábitos culturais e sociais distintos de populações geograficamente próximas estão fadadas ao insucesso.

Nesse sentido, a escola assume um papel importante que vai além de ensinar EA e ES, mas sim educar indivíduos para práticas conscientes com o meio, isso se dá pelo fato da escola ter um trabalho contínuo e integrado com as crianças e jovens, e pela sua capacidade de formação (RAMOS; STEIN, 2000). Uma forma de possibilitar reflexões no espaço escolar é a partir do uso de filmes comerciais, que se apresentam como um importante instrumento pedagógico para desencadear discussões e reflexões sobre as relações entre a sociedade e o ambiente.

O uso de filmes como estratégia pedagógica vem ganhando espaço nas aulas, pois além de ser uma metodologia eficaz, também permite que possam ser trabalhados diversos assuntos, como ambiente, saúde, gênero, bullying, tornando as aulas mais dinâmicas e interativas (SANTOS; PANSERA-DE-ARAÚJO, 2016). Os filmes como mencionam Gomes-Maluf e Souza, oportunizam apreensão do conhecimento,

[...] a ficção científica pode ser mais esclarecedora que a Ciência se for utilizada como ponto de partida para uma proposta metodológica no ensino de Ciências, devendo-se inserir o filme na exploração inicial dos conceitos a serem desenvolvidos em sala de aula, [...] se transformando em um elemento que informa o conhecimento a ser explorado e é um aparato que oferece as imagens de experiências a serem realizadas na aprendizagem dos conceitos de Biologia Molecular, (GOMES-MALUF; SOUZA, 2008, p. 271).

O trabalho pedagógico com os filmes na sala possibilita várias discussões e a apresentação de diferentes conhecimentos, para Santos e Pansera-de-Araújo (2016, p. 1264), “o cinema pode ser utilizado na sala de aula, pois possibilita discutir conhecimentos conceituais, temas e situações do cotidiano por meio das histórias narradas”.

Os filmes apesar de apresentarem um grande desempenho como instrumento pedagógico, não foram criados para esse fim, porém por seu potencial como: som, cores e imagens ganharam espaço na sala de aula por ser um recurso acessível e como ressalta Santos (2010, p.36) "pelo fato do filme fazer parte do cotidiano dos alunos, sua utilização pode proporcionar a melhor compreensão de conteúdos científicos, os quais provavelmente não seriam bem apresentados em uma aula convencional". Segundo Friedrich (2012, p.16):

O cinema, os filmes, a televisão - os meios de comunicação audiovisuais – possuem um papel educacional relevante, mesmo que indiretamente. Passam-nos continuamente informações interpretadas; mostram-nos modelos de comportamento, ensinam-nos linguagens coloquiais e multimídia e privilegiam alguns valores em detrimento de outros. É necessário educar com novas tecnologias e este é o desafio para a construção de conhecimento.

O uso dos filmes na sala de aula se torna uma estratégia interessante, sendo um aliado do professor em decorrência da gama de temas que aborda. Dessa forma o emprego de filmes no ensino com objetivo de reflexões e visando a aprendizagem exige preparo do professor, a fim de romper com a visão de que filmes em sala de aula, muitas vezes são utilizados como uma atividade “tapa-buraco” (MORAN, 2007). Assim, o trabalho com filmes requer do professor alguns cuidados, como afirma Cavalcante (2011, p. 36):

Antes da escolha do filme, o professor deve verificar a existência e disponibilidade de televisão e aparelho de DVD. O próximo passo é a escolha do filme, que deve considerar dois aspectos importantes: perfil dos alunos (observar a faixa etária e o interesse deles) e objetivos educacionais (estabelecer qual a finalidade de se utilizar o filme).

A escolha do filme é algo de extrema importância, portanto, o planejamento é fundamental. Ao elencar os objetivos e finalidades para o trabalho com determinado filme, o professor deve observar além dos pontos destacados por Cavalcante (2011), identificar se os conceitos apresentados na obra não são errôneos ou equivocados, para não gerar confusão entre a realidade e a ficção, mas também se houver erros

conceituais, esses podem ser explorados no sentido de provocar nos alunos o olhar mais atento para as histórias apresentadas pela película.

Vale ressaltar que o filme por si só não é o suficiente, é necessário que tenha questões norteadoras, que irão conduzir a discussão, para que os alunos possam interagir uns com os outros no sentido de promover reflexões, tornando assim o ensino mais significativo, além é claro da mediação do professor durante a atividade. Trabalhar com os filmes, significa também trabalhar com emoções, pois cada um individualmente irá se identificar com a obra de uma forma diferente, conforme a sua realidade, interpretando as questões de maneiras únicas, esse é um dos motivos pelo qual se faz necessária a discussão após assistir o filme com a turma.

Para Friedrich (2012, p. 20) “os filmes devem ser explorados pelo professor, pois o educando deve aprender a ler o filme, não ser somente um espectador passivo, mas, ativo”, diante deste contexto o papel do professor é indispensável para o planejamento e realização de atividades com filmes.

Educação ambiental- Um debate contemporâneo

A Educação Ambiental surge, assim, como um importante mecanismo que objetiva melhorar a qualidade de vida a partir da diminuição do consumo acelerado e consequente conservação dos recursos.

Para Medina (2002):

A Educação Ambiental é um instrumento imprescindível para a consolidação dos novos modelos de desenvolvimento sustentável, com justiça social, visando a melhoria da qualidade de vida das populações envolvidas, em seus aspectos formais e não-formais, como processo participativo através do qual o indivíduo e a comunidade constroem novos valores sociais e éticos, adquirem conhecimentos, atitudes, competências e habilidades voltadas para o cumprimento do direito a um ambiente ecologicamente equilibrado em prol do bem comum das gerações presentes e futuras.

A EA é um conceito muito amplo, que vai além da conservação e preservação do meio, abarca questões de relação política, econômica, social e cultural entre a humanidade e a natureza (REIGOTA, 1994). Verifica-se assim que a EA não está somente preocupada em conscientizar sobre movimentos ambientais, mas principalmente aos problemas socioambientais que são causados pelos homens e que acabam prejudicando todos os seres.

A EA é uma temática muito discutida atualmente, pois é visível o crescente número de agentes poluidores, o uso indiscriminado dos recursos naturais, a perda da biodiversidade, o desmatamento de florestas entre outros fatores que impactam e comprometem a vida no planeta. Podemos afirmar que as ações antrópicas causam um grande impacto no ambiente, que prejudicam a qualidade de vida e são uma ameaça para a sobrevivência das mais variadas espécies, incluindo a humana.

A apresentação e o debate sobre a EA é importante nas escolas, é necessário que professores de todas as áreas trabalhem com esta temática, pois desta forma será possível desenvolver uma aula em que o aluno possa compreender a importância desse debate. Como afirma Carvalho (2000, p. 60) “o professor, além de sensibilizado e consciente da necessidade e da importância do tratamento dessa questão com seus alunos, deve estar preparado e instrumentalizado para enfrentar esse desafio.” O desafio que o autor se refere, diz respeito à sensibilizar o aluno sobre questões que merecem atenção, como a EA.

Estabelecer relações entre os conteúdos curriculares com as temáticas da EA, é uma maneira de promover uma reflexão ampliada do assunto, e neste ponto concordamos com Napolitano quando cita que é necessário “relacionar o conteúdo do filme com o conteúdo escolar” (NAPOLITANO, 2009, p. 15). Ferreira e Rosso (2009, p.3) destacam:

O papel do professor, o modelo e a função da escola oscilam conforme as representações e os valores presentes em uma determinada sociedade. Apesar disso, o professor precisa fazer escolhas, produzir sentidos e propor iniciativas, pois o resultado do seu trabalho dependerá da sua posição como sujeito com propostas educativas.

Sendo assim, ressaltamos a necessidade da formação continuada dos professores, procurando sempre estar atualizados com as temáticas contemporâneas e conscientes da importância do seu trabalho pedagógico, tendo em vista “o processo educativo como uma possibilidade de provocar mudanças e alterar o atual quadro de degradação do ambiente com o qual nos deparamos” (CARVALHO, 2000, p. 56). De acordo com Medina (2001) a formação focalizada para a EA necessária ao professor está diretamente relacionada a processos de construção e reconstrução de conhecimento e valores a partir do contexto escolar, das disciplinas e da organização do trabalho docente.

Como afirma Pinheiro *et al.* (2015, p.3) “ a Educação Ambiental apresenta-se como importante nas questões atuais na medida em que favorece a percepção dos problemas socioambientais e contribui na formação de cidadãos críticos, autônomos e conscientes de sua condição humana.” Desta forma, a EA “exige que os conhecimentos sejam apropriados, construídos, de forma dinâmica, coletiva, cooperativa, contínua, interdisciplinar, democrática e participativa, voltados para a construção de sociedades sustentáveis.” (REIS, 2006, p. 93). Para tanto, discutir EA é sempre muito válido, ainda mais na escola, que é um lugar de formação, ou seja, espaço que se preocupa em formar cidadãos críticos e conscientes com suas responsabilidades e práticas em relação ao meio, visando construir ações emancipatórias e de cuidados com o planeta.

O potencial dos filmes para abordar a Educação Ambiental e Educação e Saúde

O uso de filmes para trabalhar as temática EA e ES se apresenta como um potente instrumento pedagógico, “pois além de auxiliar na aprendizagem, possuem a capacidade de sensibilizar e permitir melhor entendimento dos conceitos a serem estudados” (SOARES; BERVIAN, 2016, p.774). Os filmes são instrumentos que auxiliam o professor, como afirma Alencar (2007, p. 137):

O cinema possibilita o encontro entre pessoas, amplia o mundo de cada um, mostra na tela o que é familiar e o que é desconhecido e estimula o aprender. Penso que o cinema aguça a percepção a torna mais ágil o raciocínio na medida em que, para entendermos o conteúdo de um filme, precisamos concatenar todos os recursos da linguagem fílmica utilizados no desenrolar do espetáculo e que evoluem com rapidez.

Como a autora menciona, o cinema estimula o aprender, possibilitando assim várias discussões pertinentes ao ensino, como exemplo a Educação Ambiental (EA) e a ES considerada um tema transversal pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). Os PCN citam que a EA na escola deve ser abordada “de modo que impregne toda a prática educativa e, ao mesmo tempo, crie uma visão global e abrangente da questão ambiental” (BRASIL, 1997, p. 193), no qual destacamos que são amplamente reconhecidas as relações entre as modificações do ambiente e suas influências na saúde da coletividade,

O enfoque ecossistêmico sobre o meio ambiente que abrangem desde os ecossistemas naturais que sofreram influências humanas mínimas até os ecossistemas intensamente manejados pelo homem, proporcionam um arcabouço conceitual adequado para a epidemiologia ambiental aplicada ao estudo das mudanças globais (RAPPORT & COLS, 1999, p.86).

Nesse sentido, o trabalho pedagógico com filmes pode contribuir com o debate e abordagem de assuntos referentes à EA e ES. O filme “Os sem floresta” (2006), apresenta em seu enredo possibilidades para discussão e reflexão sobre a EA e a ES “Os sem florestas” é um filme norte-americano de 2006, com duração de 87 minutos, com direção de Tim Johnson e Karey Kirkpatrick. A animação retrata a história de animais que estão perdendo seu habitat para a urbanização. A história do filme se passa em uma floresta onde os animais vivem, e durante a primavera trabalham para guardar alimentos para o período de hibernação. Porém, assim que acordam da hibernação, notam que há uma diferença no local, pois enquanto hibernavam deixaram de testemunhar a destruição de uma parte da floresta para a criação de um condomínio, observam então que existe um muro de arbustos no meio da floresta. Para surpresa dos animais, esse muro separa a floresta de uma grande e assustadora cidade cheia de casas, carros e humanos, situação que obrigará os animais a dividir o local com seres humanos.

O filme, mostra como a ação humana tem interferência na vida dos animais silvestres e como essa mudança pode ser prejudicial na saúde coletiva da comunidade, “É neste ponto que surge uma união entre dois temas: a educação ambiental é na verdade uma das vertentes da educação em saúde” (JUNIOR *et al.*, 2004, p.44). No enredo fílmico é possível observar que as ações antrópicas causam grandes consequências para a fauna e flora presente em um ambiente, com isso os animais passam a viver mais perto dos humanos e dos perigos da urbanização, interferindo na saúde e bem-estar humano e da vida silvestre.

Partindo da ideia de entendermos o campo da EA e a ES e suas interferências nos processos de qualidade de vida, essa proposta pedagógica visa trazer a discussão destes temas nas salas de aulas da Educação Básica com a utilização do cinema na discussão de temas emergentes de EA e ES.

METODOLOGIA

Este trabalho é de cunho qualitativo (LÜDKE; ANDRÉ, 2001), o qual fundamentam a abordagem qualitativa como uma pesquisa que não emprega e nem procura medir ou enumerar os dados estudados, o qual deixa de fora também instrumentos estatísticos na realização de análise dos dados coletados.

Assim, a investigação foi um estudo descritivo e exploratório do filme comercial “Os sem floresta”, 2006 (Quadro 1). Os resultados foram produzidos e analisados com aporte na utilização da Análise de Conteúdo (AC) de Bardin (2011). Como abordagem metodológica. A AC é composta por três etapas no desenvolvimento da pesquisa sendo eles: 1. A pré-análise, que consiste em leitura, formulação das hipóteses e dos objetivos, constituição do corpus da pesquisa e preparação do material; 2. A exploração do material, nessa fase é realizada a administração da técnica sobre o corpus; e, por fim, 3. O tratamento dos resultados, no qual é realizada a seleção.

Na pré-análise constitui-se com a fase de assistir o filme destacado no Quadro 1, várias vezes e destacar pontos presentes no mesmo. Como segunda fase a Exploração do material analisamos os pontos propostos pelo filme, e início da produção do roteiro e material para trabalhar dentro da temática. Após trabalhado o filme em sala de aula iniciaremos a última fase que é o tratamento dos resultados, o qual todo material resultado dessa atividade será lido e analisado o resultado da prática proposta.

Quadro 1:



Fonte: Google imagens. 2018.

As possibilidades dos “Sem Florestas” para abordar a EA e a ES no espaço escolar

Os filmes são instrumentos pedagógicos cada vez mais presentes na vida dos sujeitos e na escola. O presente filme apresenta possibilidades de debates e reflexões acerca da EA e a ES no âmbito escolar, seja ele no Ensino Fundamental, Ensino Médio e até mesmo na graduação. Por que ele apresenta temáticas que podem ser abordadas com diferentes graus de complexidade em cada nível de ensino. Os sem florestas é um filme de animação, com linguagem acessível, facilitando assim a interpretação dos alunos, porém não deixa de ser uma obra que trata de assuntos sérios e necessários à discussão, como as questões ambientais que a referente mídia apresenta.

O filme possibilita que o professor desenvolva uma proposta pedagógica para questionar e apresentar aos alunos questões referentes a perda de hábitat, desmatamento, migração de animais para meios urbanos, disponibilidade de alimentos para os animais, preservação, sustentabilidade entre outros.

Dentre os principais motivos da perda de biodiversidade, pode ser destacado a diminuição de hábitat, o uso excessivo de recursos naturais, normalmente esse processo ocorre gradualmente pela urbanização em locais impróprios, resultando na migração de animais para fora de seu espaço territorial. O desmatamento, que consiste na retirada do mato de uma floresta, é algo que vem preocupando as pessoas que empenham-se para realizar uma EA digna de reconhecimento e exemplo para novas ações que ajudem a preservar o meio ambiente. A migração de animais está ocorrendo principalmente pela perda de hábitat, sem os devidos suportes para a espécie sobreviver em tal região, os animais acabam indo buscar refúgio e alimentação em outros locais. Tomando o filme como exemplo, destacamos as cenas em que os animais são obrigados a migrar para cidade a fim de encontrar alimentos para sua sobrevivência, situação ocasionada pelo desmatamento e construção civil entre outros fatores, o que leva os animais silvestres a invadir o espaço urbano, causando um grande transtorno.

além, da perda de habitat interfere diretamente na saúde da população com a transmissão de zoonoses e doenças até então a população humana não tem contato, um exemplo que destacamos é a pandemia causada pela Covid19, Acredita-se que a pandemia do novo coronavírus deu-se por conta da retirada de animais selvagens do seu meio natural para o ambiente urbano para fins de comercia

lização, (FIORATTI, 2020, p.1). Lembrando que a Covid 19 teve impacto social e econômico em nível mundial, porém o impacto ocasionado pelas doenças zoonóticas causadas pela perda de habitat dos animais vem afetando a população a muitos anos como por exemplo o Ebola, a gripe aviária, o vírus da gripe H1N1 (ou gripe suína), a síndrome respiratória do Oriente Médio (MERS), a febre de Rift Valley, a síndrome respiratória aguda súbita (SARS), vírus do Nilo Ocidental e o vírus Zika, o qual afeta diretamente a saúde da população.

No filme, também pode ser discutida a questão dos tipos de alimentos que no momento estão disponíveis para as espécies, e como estes impactam os hábitos alimentares dos animais e consequentemente as cadeias alimentares, como pode ser visto na imagem da cena abaixo.



Fonte: Google imagens, 2018.

Além de provocar nos alunos reflexões acerca dos impactos na fauna e flora da construção de cidades em áreas verdes, sem que haja um planejamento e uma preocupação com a vida das espécies que estão neste local, o professor também pode debater acerca das questões referentes à urbanização como: produção de lixo, saneamento básico, poluição, alterações de paisagens entre outros. Este filme possibilita um amplo debate sobre a EA no espaço escolar e contribui para reflexões sobre o cuidado da vida e do planeta.

Outra proposta de discussão com o filme é destacar como a cidade pode ser perigosa para os bichos, pois há um grande movimento de meios de transporte, os quais são ameaças para pequenos e grandes animais. O atropelamento de animais silvestres é um dos grandes fatores que estão pondo em risco a sobrevivência das espécies. De acordo com a reportagem da BBC News de outubro de 2015, o

atropelamento é de longe, “a principal causa de morte de bichos silvestres no país, superando caça ilegal, desmatamento e poluição. São 15 animais mortos por segundo, ou 1,3 milhão por dia e até 475 milhões por ano, segundo projeção do CBEE (Centro Brasileiro de Estudos em Ecologia de Estradas), da Universidade Federal de Lavras (MG)”. O trabalho pedagógico como “Os sem florestas” possibilita apresentar essa e outras informações aos alunos, buscando provocar a reflexão e a sensibilização dos estudantes para as questões da EA, a fim de que eles compreendam que precisamos repensar nossas ações e atitudes com o meio ambiente, visto que somos uma sociedade consumista e excessivamente poluidora, e que se não cuidarmos do nosso planeta todas as formas de vida estão ameaçadas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O uso dos filmes como metodologia é uma alternativa ao ensino de Ciências, por ser de fácil acesso ao professor, e se caracteriza como uma estratégia em que podem ser trabalhados diversos assuntos (conteúdos), proporcionando também discussões, reflexões e interação entre os sujeitos envolvidos. Para Moreira (2014, p. 8) “As relações entre as estratégias de ensino, as estratégias de aprendizagem e a motivação podem influenciar a qualidade motivacional dos sujeitos para aprender”.

A utilização de filmes referentes à EA e ES proporciona inúmeras possibilidades de debates e aprendizagem. Apresentando questões científicas de forma divertida e reflexiva, além de proporcionar o entendimento e reflexões sobre a EA e a ES. Ao assistir filmes, o espectador entra em contato com diversos conhecimentos e contextos históricos e sociais, e também tem a oportunidade de vivenciar diferentes emoções e sensações. Além de ser um recurso muito interessante e inovador, o uso do cinema na educação amplia e avança à formação cultural tanto do aluno como do professor.

Destacamos que a Educação Ambiental e a Educação e Saúde são assuntos que ganham destaque no âmbito escolar e na sociedade derrubando alguns conceitos e objetivando uma conscientização socioambiental. Pensar o trabalho pedagógico com “Os sem florestas” nos permite refletir assuntos que permeiam nosso cotidiano e de um modo lúdico auxilia na discussão de um tema contemporâneo e que merece atenção no espaço escolar.

REFERÊNCIAS

- ALENCAR, Sylvia Elisabeth de Paula. O cinema na sala de aula: uma aprendizagem dialógica da disciplina história. 2007. 156f. Dissertação (Mestrado)- Programa de Pós Graduação em Educação Brasileira, Universidade Federal do Ceará, Ceará, 2007.
- BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). Meio ambiente. Ensino Fundamental. Brasília: MEC/SEF, p. 167-242, 1997.
- CAVALCANTE, Elisângela Caldas Braga. Cinema na cela de aula: O uso de filmes no ensino de biologia para o EJA prisional. 201. 154 f. Dissertação (Mestrado)- Programa de pós-graduação em ensino de ciências, Universidade de Brasília, 2016. Disponível em: <http://acervo.paulofreire.org:8080/jspui/bitstream/7891/2641/4/FPF_PTPF_07_0059.pdf> . Acesso em: 07 Set. 2018.
- FRAGO, Cátia Cilene; FOFONCA, Eduardo. A análise de conteúdo na perspectiva de Bardin: do rigor metodológico à descoberta de um caminho de significações , 2011. Disponível em: <<http://www.letras.ufscar.br/linguasagem/edicao18/artigos/007.pdf>> . Acesso: 13 Jul. 2018.
- Fioratti, Carolina. O que são os mercados chineses de animais silvestres? Disponível em: <https://super.abril.com.br/sociedade/o-que-sao-os-mercados-chineses-de-animais-silvestres/>.
- LÜDKE, Menga.; ANDRÉ, Marli Eliza. Dalmazo Afonso. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.2. ed. Rio de Janeiro: E.p.u., 2013.
- MEDINA, Naná Minini. **A formação de professores em Educação Ambiental.** Panorama da Educação Ambiental no ensino fundamental - Oficina de trabalho realizada em março de 2000. Disponível em:<<http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/coea/panorama.pdf#page=17>> . Acesso em: 09 Set. 2018.
- MEDINA, Nana Mininni. A formação de multiplicadores em educação ambiental. In: PEDRINI, A.G. (Org.). **O Contrato Social da Ciência, unindo saberes na Educação Ambiental.** Petrópolis: Vozes, 2002. p. 52.
- MOHR, Adriana. & SCHALL, Virgínia Torres. **Rumos da Educação em Saúde no Brasil e sua Relação com a Educação Ambiental.** Cad. Saúde Públ., Rio de Janeiro, 8 (2): 199-203, abr/jun, 1992.
- MORÁN, José. **O vídeo na sala de aula. Comunicação & Educação.** Brasil, v. 1, n. 2, 2007.
- NAPOLITANO, Marcos. **Como usar o cinema na sala de aula.** São Paulo: Contexto, 2009.

REIS, Marília Freitas de campos Tozoni. Temas ambientais como “temas geradores”: contribuições para uma metodologia educativa ambiental crítica, transformadora e emancipatória. **Revista Educar**. n. 27, 2006, p. 93-110.

PIOVAN, Angélica; BARBOSA, Livia; COSTA, Sara Bezerra. Cinema e Educação. I **Simpósio Regional de educação/ comunicação**. 2010, p. 10. Disponível: <http://geces.com.br/simposio/anais/wp-content/uploads/2014/04/CINEMA_E_EDUCACAO.pdf> . Acesso em: 08 Set. 2018.

OS sem floresta. Direção de Tim Johnson e Karey Kirkpatrick. EUA: United International Pictures (UIP), 2016. 1 DVD (83 min).

PINHEIRO, Cláudio Marcelo Miranda; et al. **Educação Ambiental a partir de uma perspectiva através do cinema**. Revista Universo e Extensão, n. 3, 2015.

Rapport, D. J., Böhm, G., Buckingham, D., Cairns, Jr., Constanza, R., Karr, J.R., de Kruijf, H. A. M., Levins, R., McMichael, A. J., Nielson, N. O & Whitford, W. G. (1999). **Ecosystem health: The concept, the ISEAH, and the important task ahead**. Ecosystem Health, 5(2), 82-90.

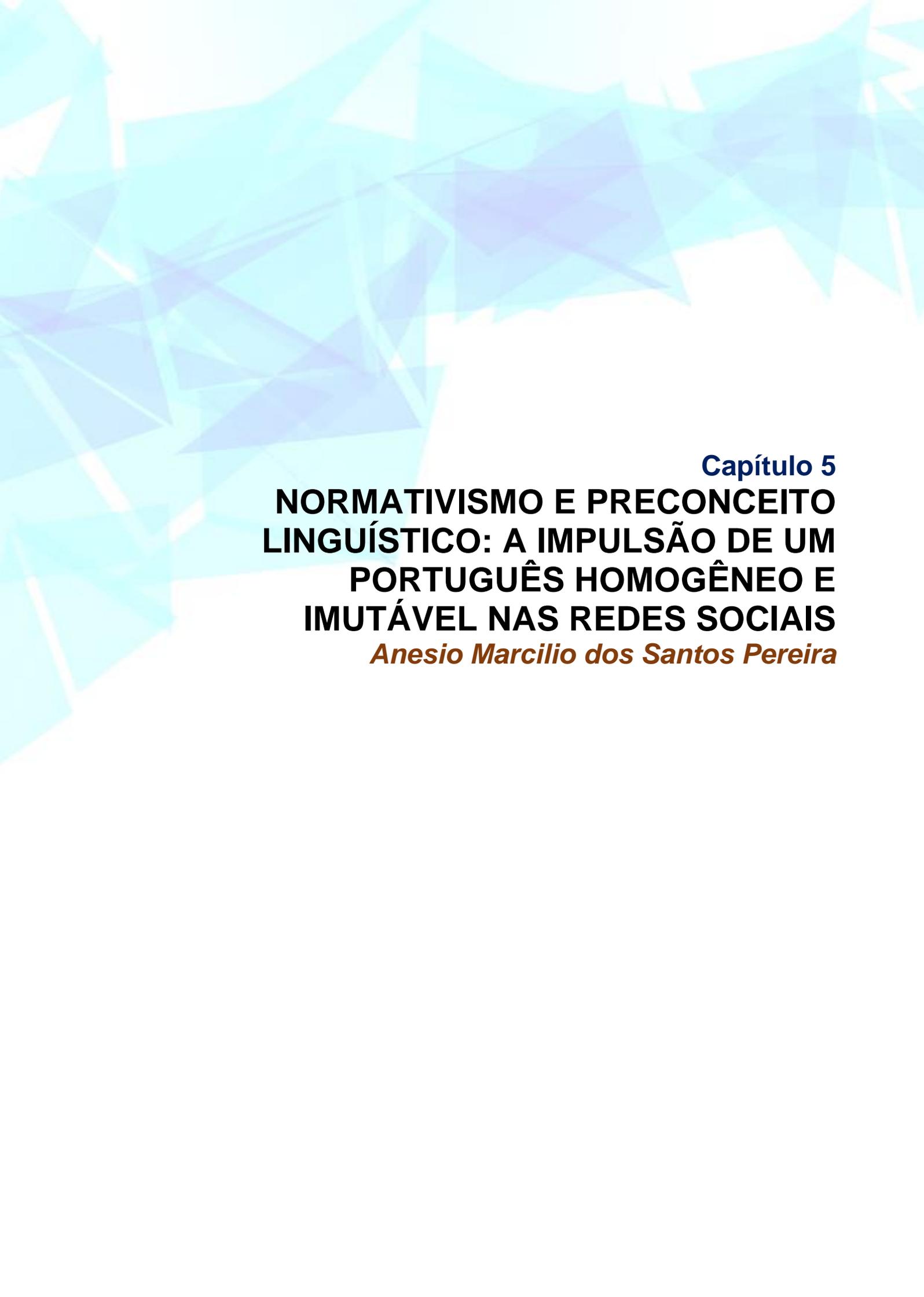
REIGOTA, Marcos. **O que é Educação Ambiental**. 1. ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1994.

SANTOS, Eliane Gonçalves; ARAÚJO, Maria Cristina Pansera de . **A velhice no século XXI e o cinema: Relações com o ensino de biologia**. Revista da REnBIO, n.9, 2016. p.1263-1274.

SANTOS, Priscilla Carmona dos. **A utilização de recursos audiovisuais no ensino de ciências: tendências entre 1997 e 2007**. 2010. 179f. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

SEARA FILHO, Germano. **Apontamentos de introdução à educação ambiental**. Revista Ambiental, v. 1, p. 40-44, 1987.

SOARES, Loreni A.parecida; BERVIAN, Paula Vanessa. **O uso de recursos audiovisuais em educação ambiental no ensino de ciências**. Revista da REnBIO, n.9, 2016. p. 774- 785.



Capítulo 5

**NORMATIVISMO E PRECONCEITO
LINGUÍSTICO: A IMPULSÃO DE UM
PORTUGUÊS HOMOGÊNEO E
IMUTÁVEL NAS REDES SOCIAIS**

Anesio Marcilio dos Santos Pereira

NORMATIVISMO E PRECONCEITO LINGUÍSTICO: A IMPULSÃO DE UM PORTUGUÊS HOMOGÊNEO E IMUTÁVEL NAS REDES SOCIAIS

Anesio Marcilio dos Santos Pereira

Pós-graduando em Ensino de Língua Espanhola pela Faculdade Qualis; Graduado em Letras Português e Espanhol e suas respectivas literaturas pela Universidade de Pernambuco - Campus Mata Norte. E-mail: anesio.marcilio@hotmail.com

RESUMO

É notório que, hoje, as redes sociais assumem um papel preponderante na sociedade, à medida que facilita a comunicação dos indivíduos, bem como promove entretenimento e o acesso à informação. Assim, se de um lado as redes sociais nos proporcionam a facilidade na comunicação, por outro, ela nos revela um lado que marginaliza parcela da sociedade através do preconceito linguístico. Nesse sentido, este trabalho justifica-se pela necessidade de compreender as interações nas redes sociais no que se refere a esse preconceito, como também aprofundar os estudos acerca dessa temática no contexto das redes sociais. Dessa forma, tem-se como objetivo entender e refletir como o preconceito linguístico está presente nas redes sociais: Facebook, Instagram e Twitter, assim como entender, também, como esse preconceito leva os usuários a crer em um português homogêneo e imutável. A metodologia adotada para esta pesquisa foi a revisão teórica, partindo dos pressupostos de Bagno (2015), Bezerra (2011), Martelotta (2011) e Faraco (2007, 2008), e o método de análise qualitativo, servindo-nos para analisar os comentários dos indivíduos nas redes sociais. Os resultados evidenciaram as diversas formas que o preconceito linguístico assume que vão desde simples comentários até ataques pessoais em prol da defesa da língua portuguesa. Também, o apego à forma impulsiona a crença de um português único, homogêneo e imutável, contribuindo para com o normativismo e o preconceito linguístico, rechaçando, portanto, o caráter variacionista do português brasileiro.

Palavras-chave: Preconceito linguístico, Português brasileiro, Redes sociais.

ABSTRACT

It is notorious that, today, social networks assume a preponderant role in society, as it facilitates the communication of individuals, as well as promotes entertainment and access to information. Thus, if, on one hand, social networks provide us with ease of communication, on the other, they reveal a side that marginalizes part of society through linguistic prejudice. In this sense, this paper is justified by the need to understand the interactions in social networks regarding this prejudice, as well as to deepen the studies about this theme in the context of social networks. Thus, we aim to understand and reflect on how linguistic prejudice is present in social networks: Facebook, Instagram and Twitter, as well as to understand how this prejudice leads users to believe in a homogeneous and immutable Portuguese. The methodology

adopted for this research was the theoretical review, based on the assumptions of Bagno (2015), Bezerra (2011), Martelotta (2011) and Faraco (2007, 2008), and the qualitative analysis method, serving us to analyze the comments of individuals on social networks. The results showed the various forms that linguistic prejudice takes, ranging from simple comments to personal attacks in defense of the Portuguese language. Also, the attachment to form drives the belief of a single, homogeneous and unchanging Portuguese, contributing to the normativism and linguistic prejudice, rejecting, therefore, the variation character of the Brazilian Portuguese.

Keywords: Linguistic Prejudice, Brazilian Portuguese, Social Networks.

INTRODUÇÃO

Dada a necessidade de se comunicar e interagir com os demais, há milhares de anos, o ser humano desenvolveu o sistema de comunicação que posteriormente desencadeou a fala e a escrita que hoje conhecemos. Nesse contexto, ainda no antigo Egito, mais precisamente em Alexandria, teve início a noção de “erro” proveniente das primeiras descrições sistemáticas e estudos da língua grega, como bem afirma Bagno (2007a). Assim, superando séculos, anos e até limites terrestres a noção de erro, hoje, está bastante presente na sociedade brasileira, bem como em outras sociedades desencadeando equívocos e afirmações sem fundamentos dentro da língua. Essa noção intensificou-se à medida que o ensino tradicional ganhou espaço nas escolas, como também nos estudos do português do Brasil, concebendo a língua como mero sistema de regras. No que concerne às interações ocorridas no espaço virtual, hoje, é válido ressaltar que os avanços da globalização e os aprimoramentos da tecnologia causaram grandes impactos no âmbito da comunicação, modificando a sociedade e, por sua vez, as interações ocorridas no âmbito virtual, posto que as formas de expressões dos usuários, como a escrita e a fala, por exemplo, vêm modificando-se para atender as necessidades comunicativas dos falantes.

Nesse viés, a comunicação entre os indivíduos foi facilitada através dos diversos recursos e aparatos tecnológicos que hoje se conhece, assim como a facilidade relacionada ao tempo, pois a tecnologia nos permite a interação com pessoas de outro continente em um mesmo momento, por exemplo.

No entanto, se de um lado as redes sociais nos proporcionam entretenimento, acesso à informação e novas formas de comunicação, por outro, ela nos revela um lado que marginaliza parcela da sociedade, isto é, muitos usuários das redes sociais de forma direta ou indireta, diariamente cometem preconceito linguístico, tomando como base o normativismo, menosprezando e, por vezes, rechaçando as variantes de

outros usuários, como também seu contexto social. Diante disso, este trabalho justifica-se pela necessidade de compreender as interações nas redes sociais no que se refere a esse preconceito, como também aprofundar os estudos acerca dessa temática no contexto das redes sociais, dado que falar em “preconceito” hoje, para muitas pessoas é sinônimo de vitimização, deixando esse tema, portanto, em segundo plano.

Dessa forma, este trabalho tem como objetivo entender e refletir como o preconceito linguístico está presente nas redes sociais: Facebook, Instagram e Twitter, assim como entender, também, como esse preconceito leva os usuários a crerem em um idioma puro, estático e por essência, gramatical, longe da verdadeira dinâmica da variante brasileira do português. A motivação referente à escolha dessas três redes sociais partiu da necessidade de evidenciar e refletir as formas distintas que o preconceito linguístico assume nessas redes de interação, posto que são nas redes sociais que vislumbramos de forma clara e perceptível as diversas formas de preconceito. Por conseguinte, para levar a termo esta pesquisa, serão utilizados alguns teóricos como Bagno (2015), Bezerra (2011), Martelotta (2011) e Faraco (2007, 2008) que tratam da temática em questão, assim como nos apoiaremos nos princípios da Sociolinguística para explicar as questões referentes à sociedade e às interações que acontecem no meio digital.

FORMALISMO E FUNCIONALISMO

Por muitos anos a linguagem foi alvo de várias teorias e abordagens que a concebiam de diferentes formas. Assim, com o início das pesquisas de Saussure em 1906, os estudos linguísticos ganharam um caráter de ciência, pois as investigações saussurianas evidenciaram a língua como sistema, tal investigação foi o marco do que hoje se conhece como polo formalista, abarcando, também, os estudos gerativistas que será abordado adiante. Saussure com a sua teoria evidenciou a língua como um sistema caracterizado pela junção de unidades que obedecem a certos princípios de funcionamento que constitui um todo coerente revelando, portanto, uma estrutura, como bem afirma Martelotta (2011). Para Saussure (1975), a língua possui um caráter autônomo que deveria ser estudada em si mesma e por si mesma caracterizando esse estudo como estudo imanente da língua, cuja estruturas independem dos contextos reais de comunicação entre os usuários da língua, o que desencadeia o abandono

dos estudos extralinguísticos que envolvem por exemplo, contexto social, idade, escolaridade dos falantes etc.

Assim, dentro do polo formalista, há também os estudos gerativistas conhecido também como Gerativismo ou Linguística Gerativa que nasceu a partir dos estudos de Noam Chomsky em 1957. Seus estudos iniciais foram como uma resposta ao modelo behaviorista de se pensar a linguagem, modelo esse que vigorou por certo tempo durante o século XX. Para os behavioristas a linguagem era vista como uma proposta empirista cuja aquisição da linguagem se dava por meio de um condicionamento, ou seja, uma resposta a estímulos provenientes da interação social dos indivíduos, o que posteriormente seria convertido em hábitos como afirma Martelotta (2011).

De modo geral, os estudos gerativistas buscaram descrever como os constituintes das sentenças eram formados e como esses constituintes transformavam-se em outros por meio de regras dentro do sistema linguístico. Assim, segundo essa corrente linguística a linguagem é vista como uma capacidade inata, relacionada aos meios genéticos do corpo humano o que teria relação direta com o organismo humano e não com o mundo exterior. Em geral, dentro do polo formalista, de um lado o estruturalismo saussuriano entende a língua como um sistema de regras, enquanto, do outro, os gerativistas tentam explicá-la por meio do princípio inatista. O que convergem essas duas formas de se pensar a língua é que tanto o Estruturalismo quanto o Gerativismo não levam em consideração os fatores extralinguísticos na sistematização da língua, mas sim, dá ênfase à mecanização sistemática no interior dela, revelando, assim, o caráter da “forma” linguística. Segundo Dillinger (1991, p, 396), com respeito a corrente formalista ele ressalta que:

A “forma linguística” designam então as partes: as entidades e características observáveis em enunciados de determinada língua, em particular as classes e os padrões de combinações de seus elementos. O “formalismo” veio a designar o estudo da forma linguística (fonética, fonologia, morfologia e sintaxe) – dando continuidade à gramática tradicional (pelo menos com respeito aos fenômenos estudados).

Com as palavras de Dillinger, vê-se nitidamente os campos dentro dos estudos linguísticos que interessam aos estudos formalistas que de modo geral, se resume aos estudos das estruturas tomando como base sua autonomia dentro do sistema linguístico, o que estaria convergindo, portanto, com a Gramática Tradicional, já que

o apego à forma e regras linguísticas dentro desse campo é bem enfatizado. Dessa forma, pode-se afirmar, portanto, que o Formalismo concebendo a autonomia da língua, conseqüentemente concebe em uma escala maior a autonomia da Sintaxe, que independe da Pragmática e Semântica para compreender os estudos linguísticos. Nesse viés, Neves (2001, p. 41) traz a sua concepção e contribuição quanto à perspectiva do Formalismo e diz o seguinte:

Preocupando-se com características internas – seus constituintes e as relações entre eles -, mas não com as relações entre os constituintes e seus significados, ou entre a língua e seu meio; chegam-se, então, à concepção de língua como um ‘conjunto de frases’, ‘um sistema de sons’, ‘um sistema de signos’, equiparando, desse modo, a língua à sua gramática.

Concomitante ao pensamento de Dillinger, Neves afirma que a preocupação do Formalismo são as características internas da língua, o que leva a uma concepção de língua como “conjunto de frases”, “um sistema de signos” como bem afirmou o teórico, ou até mesmo poderia acrescentar à fala de Neves a concepção de língua como “um mero sistema de palavras e regras”, já que não importa os contextos extralinguísticos para seus estudos. Nessa perspectiva, essa forma de conceber a língua resulta no extremo uso da gramática normativa também conhecido como normativismo. Tal apego às normas linguísticas, faz com que muitos usuários da língua ponham a norma-padrão em detrimento das várias formas e contextos que se pode usufruir da língua. É nesse contexto em que acontecem os diversos preconceitos linguísticos, pois quando se privilegia o aprendizado de regras gramaticais automaticamente existirá a noção de “erro”, é a partir desse momento que se inicia os julgamentos e juízos de valores referentes à língua.

Em relação ao Funcionalismo, conhecido também como Linguística Funcional, nasce, portanto, em reação ao Formalismo que antes vigorava, ou seja, o Funcionalismo é uma reação ao Estruturalismo e ao Gerativismo. Assim sendo, o Funcionalismo concebe a linguagem como não suficiente em si, o que a difere nitidamente do Formalismo. Como afirma Martelotta (2011, p 157): “Os funcionalistas concebem a linguagem como um instrumento de interação social, alinhando-se, assim, à tendência que analisa a relação entre linguagem e sociedade”. Em outras palavras pode-se afirmar que a corrente funcionalista se preocupa em estudar a relação entre a estrutura gramatical das línguas e os contextos comunicativos em que elas são usadas. Nesse viés, um fator caracterizador dessa corrente linguística é que

as análises funcionais partem de um corpus real, ou seja, situações reais presentes nos discursos dos indivíduos o que se difere dos formalistas que não analisavam os contextos extralinguísticos. Para compreender melhor a diferença entre o Formalismo e Funcionalismo, Martelotta (2011, p 157), exemplifica utilizando duas frases simples: “Você é desonesto”, “Desonesto é você”. Partindo de uma perspectiva formalista, a análise sintática não dá conta do porquê um usuário da língua preferirá a primeira sentença em vez da segunda; olhando pelo lado funcional, perceberemos que a primeira sentença se caracteriza como uma afirmação, de forma que a segunda, é como uma réplica, ou seja, uma resposta dada a alguém que a insultou primeiro. Mas para que se chegue a determinada conclusão o contexto de uso se faz necessário, uma vez que sem ele não haveria explicação para escolha das duas sentenças.

Destarte, pode-se corroborar, portanto, que a preocupação dos funcionalistas é a capacidade de os falantes empregarem a língua de um modo satisfatório nas diversas situações comunicacionais, em razão do discurso estar intimamente ligado à situação de comunicação. Em outras palavras, a função em que a língua exercerá dentro de um contexto será mais importante do que as suas estruturas dentro desse mesmo contexto. Nessa ótica, uma análise sintática das estruturas gramaticais seria aliada à Pragmática e à Semântica a fim de levar a termo não o sistema por si e para si, mas sim o sistema ligado aos contextos e funções da língua. Por conseguinte, em outros termos, pode-se afirmar que a concepção de língua para os funcionalistas é a de língua como interação, já que o “corpus real” é o objeto de análise dessa corrente linguística.

PRECONCEITO LINGUÍSTICO

A Sociolinguística enquanto ciência, é um ramo da Linguística que surgiu nos anos 60 com os estudos de William Labov. Nesse viés, por variação linguística entende-se como fenômeno universal e natural de todas as línguas vivas, que presume a existência de formas linguísticas alternativas que são empregadas durante as interações dos falantes. Essas formas alternativas são conhecidas como variantes, que estão inseridas dentro do âmbito da variação, Bezerra (2011). O fenômeno da variação linguística é decorrente da própria complexidade da vida humana, pois como afirma Bezerra (2011, p. 11):

Nossa língua é complexa porque nós, como pessoas e como civilização, somos seres complexos. Essa complexidade, também no que diz respeito à língua, longe de configurar um problema, representa a riqueza desse patrimônio de todos os brasileiros, que é a língua nacional. Por outro lado, a variação e a heterogeneidade linguística, correspondem a uma marcante heterogeneidade e até desigualdade social.

Assim, a variação linguística é um fenômeno inevitável e comum a todas as línguas, o que implica dizer, portanto, que a língua se apresenta como um sistema heterogêneo, dado que as pessoas que a falam, são pessoas heterógenas, diferentes em vários aspectos, o que faz com que a língua também seja. Como afirma BAGNO, (2007a, p. 36) a língua é “heterogênea, múltipla, variável, instável e está sempre em desconstrução e reconstrução”. Tomando como exemplo o português brasileiro, podemos afirmar que a língua não é falada da mesma forma em todos os lugares, como também nem todas as pessoas falam a língua de forma idêntica BAGNO, (2007b). Assim, ainda que a língua seja heterogênea, a variação não ocorre de forma desordenada e aleatória, ela respeita uma organização e estruturação que é condicionada por vários fatores, o que nos permite dizer que a variação, portanto, não é fruto de um fenômeno caótico e que foge dos aspectos formais da língua, mas sim que faz parte dele.

O fenômeno da variação pode apresentar-se em diversos níveis da língua sendo eles o sintático, morfológico, fonético, fonológico, semântico, lexical e estilístico-pragmático. De modo geral, é perceptível que a variação linguística e a heterogeneidade são conceitos que estão intimamente ligados entre si tornando a língua, portanto, um sistema vivo. Por isso, existe uma linha tênue entre língua e sociedade, posto que a variação bem como a heterogeneidade da língua decorre das interações sociais dos indivíduos, em outras palavras, decorre da sociedade como parte integrante do sistema linguístico. No entanto, desconsiderar as variações recorrentes na língua, como bem a sua heterogeneidade leva a termo o preconceito linguístico, desencadeando uma série de aspectos negativos dentro da língua.

O preconceito linguístico surge a partir dos julgamentos e juízos de valores referentes à língua, impondo valores como “certo” ou “errado” diante das formas linguísticas que se apresentam nas interações dos falantes. O preconceito linguístico pode ser entendido como uma confusão que se criou ao longo do tempo no que se refere à língua e Gramática Normativa Bagno (2007b). Muitos falantes acreditam que a Gramática Normativa e a língua são seres unificados, o que leva a crer que primeiro

criou-se a gramática e posteriormente surgiu a língua, algo que sabemos que não é verídico, como também sabemos que a Gramática Normativa depende exclusivamente da língua e não o contrário. Bagno (2015, p. 12) afirma que “o preconceito linguístico é algo sem fundamento resultado da ignorância, intolerância e manipulação ideológica”. Não há nenhuma evidência científica que explique e justifique o preconceito linguístico, sendo ele, portanto, fruto da ignorância e do juízo de valor de um falante para com o outro. No entanto, muitos usuários da língua na tentativa de mascarar o preconceito linguístico, comete-o com a desculpa de estar fazendo uso de sua liberdade de expressão, ou ainda como uma “crítica construtiva”, mas é fato que a crítica perde o seu efeito saudável quando se transforma em um ataque pessoal, explicitando o sentimento de intolerância e julgamento e, às vezes, ódio para com a outra pessoa.

Nesse viés, essa forma de julgamento se apresenta na sociedade muitas vezes de forma velada, o que para muitos indivíduos torna difícil saber se determinado discurso é preconceito ou não, como também muitos indivíduos usam esse fato para inculcar suas práticas discriminatórias. Além disso, poucas pessoas reconhecem o preconceito linguístico na sociedade, e quando não se reconhece, tampouco existe um problema, e nada faz para resolvê-lo, Bagno (2015). O português falado no Brasil apresenta um alto grau de variabilidade e diversidade, seja por questões geográficas ou também pela heterogeneidade do povo brasileiro, como também pela grande injustiça social que acomete o país, posto que as desigualdades existentes impulsionam cada vez mais o preconceito linguístico, colocando o falante à margem da sociedade devido a sua forma de falar não estar de acordo com aquela prescrita pela Gramática Normativa. Referente a isso, Bagno (2010, p. 16) corrobora que “o preconceito linguístico não existe. O que existe, de fato, é um profundo e entranhado preconceito social”. Se pararmos para refletir, veremos que o preconceito linguístico está totalmente associado à pessoa e sua posição na sociedade, pois os falantes não julgam as formas faladas e escritas, mas sim os indivíduos que os proferem, por isso, o preconceito linguístico é antes social do que propriamente linguístico.

Assim, levando em consideração as ocorrências do preconceito linguístico na sociedade, Bagno (2015) elenca o que ele chama de “mitologia do preconceito linguístico”. O mito nº 1: “o português do Brasil apresenta uma unidade surpreendente”. Sabemos que toda a língua é passível de variação, sendo ela, portanto, heterogênea. Nesse viés, não há com entender a língua como um sistema

unificado e comum a todos, pois toda a língua varia, seja em relação ao espaço, classe social, idade, dentre outros aspectos. Cavalcanti (2014, p. 02) afirma que:

O princípio da homogeneidade do código linguístico não passa de ficção, tendo em vista que todo indivíduo participa de diferentes comunidades e todo código é multiforme e compreende uma hierarquia de subcódigos diversos, livremente escolhidos pelos falantes.

Corroborando a fala de Cavalcanti, Lyons (1981) também afirma que a crença ou pressuposição de que todos os membros de uma mesma comunidade linguística falam exatamente iguais é chamado de “a ficção da homogeneidade”. Levando em consideração a pluralidade do povo brasileiro, não há como afirmar que o português apresenta uma unidade, pois diariamente somos surpreendidos com as diversas variações recorrentes em nosso idioma, o que é perceptível durante as interações. O mito nº 2 descrito pelo autor é que “brasileiro não sabe português”. É comum escutar que os brasileiros não sabem português e que só Portugal sabe verdadeiramente esse idioma, essa afirmação reflete o complexo de inferioridade brasileiro, assim como a dependência colonial com Portugal, em um país que por sinal completou 200 anos de independência política neste ano de 2022. O brasileiro sabe português, e por questões óbvias como por exemplo, as influências de outras línguas na formação do português aqui falado, o português brasileiro se difere do português de Portugal. Referente ao mito nº 3: “português é muito difícil”, muitas pessoas acreditam que o português é difícil porque temos que decorar regras e conceitos que nada significam para nós, posto que o ensino de português no Brasil não se concentra no uso real, vivo e verdadeiro do idioma, mas sim em regras e nomenclaturas que não possuem relação com o português utilizado pelos brasileiros, o que leva a crer em um idioma difícil.

O mito nº 4, “as pessoas sem instrução falam tudo errado”. Levando em consideração que a educação brasileira não atende a grande parcela da sociedade, como também levando em consideração a grande desigualdade e injustiça que acomete o país, as pessoas sem acesso à educação muitas vezes são consideradas como “sem línguas”, já que o português que essas pessoas falam são desconsiderados por aqueles que gozam da variedade de prestígio do português brasileiro. O mito nº 5, “o melhor lugar que se fala português no Brasil é no Maranhão”. Obviamente esta afirmação decorre de uma afirmação sem fundamento, dado que o português falado em cada estado brasileiro atende as necessidades comunicativas de

cada falante, não havendo, portanto, um português melhor ou pior. Já o mito nº 6, “o certo é falar assim porque se escreve assim”, é evidente que nenhuma língua é falada do mesmo jeito em todos os lugares, o que ressalta um certo preconceito grafocêntrico: a análise da língua do ponto de vista restrito da escrita. O mito nº 7: “é preciso saber gramática para falar e escrever bem”. Muitos indivíduos creem que a Gramática Normativa seja como uma fonte mística que dela emana a “língua bonita”, “a língua pura”, invertendo os valores e levando a crer que primeiro veio a gramática e, posteriormente, a língua. O mito nº 8 “o domínio da norma-padrão é instrumento de ascensão social”. Esse mito tem total ligação com as questões sociais, uma vez que ao afirmá-lo, muitos creem que aprender a norma-padrão é fator de ascender na sociedade, o que não é verdade. No entanto, a norma-padrão é instrumento de poder, dado que é por meio dela que a classe de prestígio exerce a dominação social, por meio dos recursos retóricos e persuasivos que acabam por oprimir muitos outros indivíduos.

Assim sendo, é perceptível que a normatização do idioma retira a língua de sua realidade social, dinâmica e complexa, transformando-a em um objeto externo aos falantes como se o sistema linguístico possuísse “vida própria”. Além disso, a normatização do português brasileiro impulsiona cada vez mais os diversos preconceitos linguísticos, no intento de preservar o idioma das “impurezas” dos falantes, que nesse caso corresponde às variantes linguísticas dos indivíduos desfavorecidos, havendo, assim, uma marginalização de muitas variantes do português brasileiro e, conseqüentemente, a marginalização de muitos falantes em prol de um idioma homogêneo e estático.

O PRECONCEITO LINGUÍSTICO NAS REDES SOCIAIS

As redes sociais tornaram-se um grande lugar de interação social, um grande arranjo de relações que amplia cada vez mais as formas de contato de um indivíduo com o outro. Essa interação que ocorre nos meios sociais permite que os usuários experimentem formas de viver e conviver nesse espaço virtual, permitindo cada vez mais interações mais complexas. Com isso, os usuários se sentem autorizados a emitir opiniões e juízo de valor acerca de diversos assuntos, fazendo das redes sociais um escudo que jamais teria no âmbito real de convivência.

Dessa forma, as redes sociais se apresentam em um aspecto paradoxal, de forma que se apresenta nas práticas diárias dos usuários uma forma linguística que

garante a interação e comunicação dos falantes, ao passo que mantém um nível doutrinário em defesa de um português “puro”, “bonito” e “correto”, estabelecido a partir da Gramática Tradicional. Assim, são nas redes sociais que podemos vislumbrar manifestações e visões jocosas referentes ao uso da língua, pois com os grandes avanços da tecnologia, bem como as novas redes sociais que vem adentrando à sociedade, percebe-se uma grande adesão por parte dos usuários que cada vez mais utilizam essa tecnologia para a comunicação, entretenimento ou também para monitorar as escritas e falas de outros usuários

Nota-se, portanto, a busca incessante pelo falar idealizado e homogêneo que partem dos “puristas” da língua, que são nada mais do que os usuários das redes que saem em combate a todas as formas linguísticas que fogem dos padrões da Gramática Normativa. Como fora dito em outro momento, muitas pessoas não reconhecem a existência do preconceito linguístico, e este fato se torna mais explícito nas redes sociais, em que os “corretores de plantão” se colocam numa posição de defender a língua, e com esse discurso camufla os juízos de valores dados aos demais indivíduos, objetivando “salvar” o português daqueles que não o dominam em sua plenitude. Algo considerável nessas práticas preconceituosas nas redes, é que quem o comete o faz achando-se superior a aqueles que fogem dos moldes da Gramática Tradicional.

Com respeito a essas ocorrências, Faraco (2008, p. 25) afirma: “(...) a mídia, como que possuía por um dever moral de corrigir a suposta incúria, desleixo e ignorância dos falantes brasileiros, encampou com sofreguidão esse discurso categórico: se pôs ao lado dos ‘paladinos da Sra. Dona Norma Culta’. Muitos profissionais da área de Letras, como também outros usuários das redes tendem a apontar o que é “certo” ou “errado” no uso da língua, ditando, portanto, como os falantes de português, que obviamente sabem a sua língua materna, devem usá-la durante as situações comunicacionais. Nesse sentido, além de impulsionar a falsa crença de um português homogêneo, esses indivíduos impulsionam, também, a crença da unidade entre língua e gramática, pois como afirma Bezerra e Pimentel (2016, p. 741):

A “defesa” da língua é um empreendimento sempre abraçado por pessoas que se decidem a (re) agir contra usos linguísticos que a seu ver ameaçam “assassinar”, “deturpar” ou ainda fazer “regredir” o idioma. No âmbito da Internet, essas iniciativas corporificam-se em sites e blogs e aplicativos de diversas naturezas.

É perceptível o caráter conservador nas redes sociais daqueles que almejam proteger a língua da “deturpação” e “regressão”, como se as variantes e formas linguísticas de alguns falantes fossem corromper o português brasileiro causando a sua regressão e, por fim, sua extinção, o que está longe de acontecer. Referente as formas escritas utilizadas no ambiente virtual, para Faraco (2007, p. 17): “Nada mais é do que uma espécie de taquigrafia. É apenas um modo de grafar a língua que se tornou necessário nos chamados chats. Quando escrevemos, não conseguimos acompanhar o ritmo da fala. Por isso, inventamos esses sistemas taquigráficos, estenográficos e assemelhados”. Ao que Faraco denomina taquigrafia corresponde à linguagem dominante tanto no ambiente virtual assim como nas redes, visto que as escritas reduzidas são na verdade formas que os usuários utilizam para poupar tempo e ser direto na comunicação.

Por conseguinte, as redes tornam-se um ambiente propício para os desdobramentos das discriminações do falar alheio, que em primeiro momento, são formados grupos, fóruns e páginas com o objetivo de discutir e pormenorizar a língua portuguesa. Não obstante, o que ocorre realmente está longe de cumprir com os objetivos propostos por esses âmbitos virtuais, pois ao invés de colaborar com a diversidade do português brasileiro, a maioria das redes sociais tornam-se um lugar opressor que a todo momento estão buscando desvios e equívocos gramaticais para contrastar com o português padrão e, logo em seguida, desdenhar desses usuários que comentem tais desvios, sempre fornecendo dicas de usos “corretos” da língua ridicularizando e corrigindo os supostos “erros”.

METODOLOGIA

Para a realização da pesquisa proposta, de natureza explicativa e abordagem qualitativa, direcionamos nosso olhar para as redes sociais Facebook, Instagram e Twitter, objetivando refletir como o preconceito linguístico está presente nessas redes de interação, assim como, também, entender de que forma as ações preconceituosas levam a termo a crença de um português homogêneo e imutável. A motivação referente à escolha dessas três redes sociais partiu da necessidade de evidenciar e refletir as distintas formas que o preconceito linguístico assume nessas redes de interação, posto que são nas redes sociais que vislumbramos de forma clara e perceptível as diversas formas de preconceito. À vista disso, referente a perspectiva

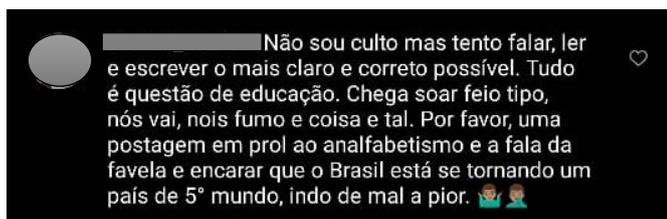
teórica, buscamos compreender sobre o Formalismo e Funcionalismo que são a base do preconceito linguístico, analisando as singularidades dessas correntes linguísticas como também as suas convergências. No que diz respeito à Sociolinguística, buscamos apoiar-nos em Bezerra (2011) para melhor compreender esse ramo linguístico, como também os objetivos e os principais estudos sociolinguísticos. No que concerne o preconceito linguístico, por sua vez, apoiamo-nos nos estudos de Bagno (2015) que retrata as manifestações do preconceito linguístico no Brasil. Assim sendo, buscamos também aprofundar os estudos teóricos acerca das ocorrências do preconceito linguístico nas redes sociais: Facebook, Instagram e Twitter, apoiando-nos nos pressupostos teóricos de Faraco sobre a língua e a internet (2007, 2008).

A escolha desse campo de estudo, justifica-se pela necessidade de refletir as interações que ocorrem no âmbito digital, posto que durante essas interações encontra-se com facilidade o preconceito linguístico embutido nos discursos dos usuários. Nesse viés, observamos em algumas postagens nas respectivas redes sociais descritas anteriormente a ocorrência do preconceito linguístico tanto em comentários de algumas postagens, assim como em algumas discussões de determinados assuntos.

ANÁLISE E DISCUSSÕES

Considerando-se os objetivos deste trabalho, serão analisados comentários e publicações nas redes sociais Instagram, Facebook e Twitter. No que se refere ao Instagram os comentários foram retirados da página “Quebrando o Tabu”, página que tem como foco a produção de conteúdo multimidiático com o objetivo de difundir a discussão sobre temas relacionados ao social. Assim, os comentários extraídos, são de uma postagem que se refere ao debate do Preconceito Linguístico nessa referida página no Instagram. Com relação ao Facebook, as imagens com os comentários foram retiradas do grupo “Português da depressão”, que tem como objetivo satirizar os equívocos de escrita e da fala de alguns indivíduos. No que concerne ao Twitter, os comentários que aqui serão analisados, referem-se às discussões tecidas no último dia 30 de setembro deste ano de 2022, relacionado ao último debate político.

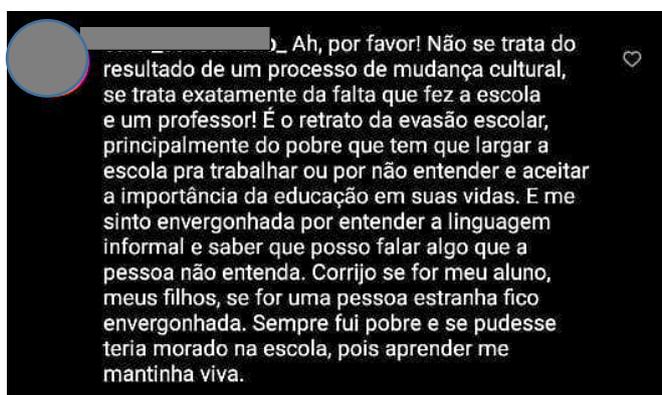
Figura 1 – Comentário acerca do “Preconceito linguístico”



Fonte: Página “Quebrando o Tabu”

Nota-se nesse comentário, a confusão existente na relação entre ser culto e utilizar a Gramática Normativa nos diversos contextos. Sabe-se que nos estudos linguísticos, hoje, não se denomina “norma-culta” para referir-se à norma-padrão, pois as pessoas que são consideradas “cultas” possuem uma variante linguística que não é a mesma que a variante padrão da língua. Assim, percebe-se a confusão que os indivíduos criam entre língua e Gramática Normativa descrita por Bagno (2007). Além disso, percebe-se nesse comentário um preconceito escancarado quando o usuário exemplifica algumas formas que ele considera “errada” na língua, sendo essas formas linguísticas, variantes relacionadas a pessoas com menos instrução. Esse preconceito acentua-se à medida que o usuário relaciona essas variantes desprestigiadas como forma de uma impulsão de um analfabetismo no país, como também denegrindo o falar das pessoas que vivem nas favelas brasileiras, pois é fato que as favelas hoje é um âmbito em que vivem as pessoas que estão à margem da sociedade, e denegrir a suas formas de falar, corresponde a denegrir, portanto, as suas identidades sociais.

Figura 2 – Comentário acerca do “Preconceito Linguístico”



Fonte: Página “Quebrando o Tabu”

Dentro da discussão sobre o preconceito linguístico na página Quebrando o tabu, observa-se nesse comentário um tom em prol da educação, que até certo ponto

da leitura somos levados a crer que não existe preconceito linguístico, mas sim que o problema reside nos indivíduos que não vão à escola por diversos motivos. Além disso, esse comentário também nos leva a uma falsa crença de que o acesso à educação é o mesmo para todos, e somente basta a força de vontade das pessoas em querer aprender e o problema do preconceito linguístico, portanto, estaria resolvido. No entanto, sabemos que a realidade da educação brasileira não é a mesma para todos, levando em consideração, também, os grandes problemas sociais que há na sociedade, entendemos que a marginalização de alguns falares não se deve ao fato de que muitos indivíduos não vão à escola ou não fazem bom proveito dela, até porque mesmo as pessoas que vão à escola sofrem com os preconceitos referente a sua fala e escrita. Assim, percebemos nesse comentário que o preconceito linguístico segundo essa usuária das redes, é ligado ao saber e dominar a norma padrão, algo que não é verídico, pois mesmo um indivíduo dominando a variante de prestígio, ele estará passível de sofrer preconceito linguístico devido a sua forma de falar, por exemplo.

Figura 3 – Discussão sobre a Gramática Normativa



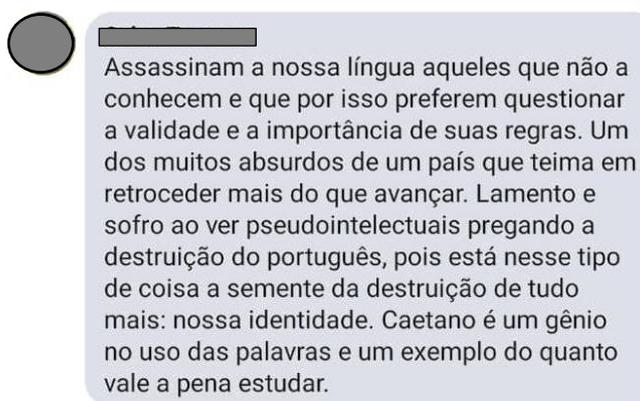
Trágico ver o tanto de gente burra defendendo uma simplificação da língua portuguesa. A crase é insubstituível e inextinguível. É por isso que o país é pobre, por causa da pobreza de espírito do povo, mania de pobreza, gosta de falar errado, gosta de coisa errada, gosta de tudo funcionando mal. Perder tempo decorando??? Você por acaso usa seu tempo pra fazer coisas úteis??? Não, eu tenho certeza, e é por isso que não sai do lugar. Fazia o que na escola??? PERDIA TEMPO. Porque ia pra lá todos os dias com a finalidade de aprender e não aprendeu. Agora vem dizer que é perda de tempo? Perda de tempo é frequentar a escola por anos e não aprender uma simples regra como essa e outras. Na quarta série eu já sabia 85% do que eu sei hoje. Tem que corrigir mesmo, tem que reclamar. É horrível abrir um site de uma revista séria e dar de cara com um erro de português como vem acontecendo.

Fonte: Grupo “Português da Depressão”.

O preconceito social aparece de forma escancarada nas primeiras linhas desse comentário, desencadeando o preconceito linguístico, ao afirmar que é “trágico ver o tanto de gente burra” que defende a simplificação do português brasileiro. Logo após,

nota-se a afirmação de que a crase é insubstituível e inextinguível, o apego à forma é uma base para que esse usuário mantivesse todo esse pensamento preconceituoso referente aos outros usuários da língua. O preconceito se acentua nesse comentário quando a forma de falar e escrever de outras pessoas é associada as coisas erradas que acontecem dentro da sociedade, como se as variantes desprestigiadas fossem os motivos que levam a sociedade à decadência. Além disso, o usuário do comentário da figura 6 compara a sua facilidade em compreender as regras gramaticais com a compreensão de outros indivíduos, posto que segundo ele, internalizar essas regras é de grande facilidade, culminando, assim, no aprendizado e domínio da língua portuguesa, o que não é verdade. Dessa forma, esse usuário reduz a língua portuguesa a um sistema de regras estático e com vida própria, não lhe importando, assim, as funcionalidades da língua e os contextos variacionais. De modo geral, é perceptível a posição purista e defensora da língua em que esse usuário se coloca, com o intento de impulsionar o português como homogêneo e estático, longe de toda a sua realidade mutável e dinâmica, indo ao encontro do mito de que “é preciso saber gramática para falar e escrever bem”, Bagno (2015).

Figura 4- Discussão sobre Gramática Normativa

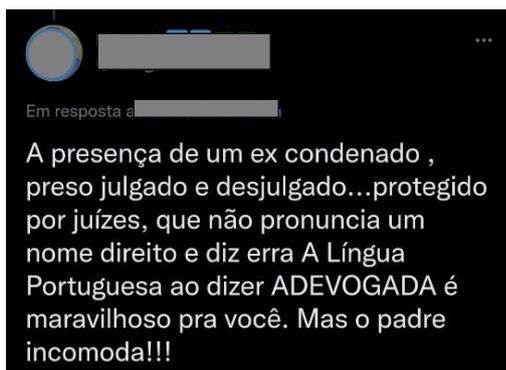


Fonte: Grupo “Português da Depressão”.

O comentário da figura 7 apresenta uma afirmação um tanto contraditória, à medida que menciona “assassinam a nossa língua aqueles que não a conhecem”. Esse comentário teria sentido caso se referisse aos estrangeiros; no entanto, refere-se aos próprios brasileiros falantes do português. Assim sendo, mesmo que um indivíduo falante do português brasileiro não domine a Gramática Normativa, ele ainda sim conhecerá o seu idioma, pois tal conhecimento vai além do aprendizado da Gramática Tradicional. Perante a ciência linguística, existe a Gramática Internalizada, que é o conjunto de regras que cada pessoa domina e que permite a comunicação.

Por exemplo, um indivíduo em um discurso não pensará em usar primeiro o artigo, depois o substantivo e em seguida o verbo, mas ele o fará de forma natural, assim como nenhum indivíduo falará “carro bateu o”, pois a regra “artigo + substantivo + verbo” já está internalizada em todos os indivíduos que utilizam o português. Nesse viés, não há como afirmar que os próprios brasileiros desconhecem a sua língua, pois se assim fosse, teríamos que denominá-los como “sem línguas”, Bagno, (2015). Também, como forma de proteger o português da “destruição” e conseqüentemente “preservar” a identidade do povo brasileiro, o usuário que teceu o comentário da figura 7 afirma que esses que questionam a validade e a importância das regras tradicionais da língua levam a termo a destruição linguística. Todavia, não serão o que questionam a importância da Gramática que levarão a termo a destruição da identidade de cada indivíduo brasileiro, mas sim o próprio preconceito linguístico da figura 7 transvestido de comentário.

Figura 5 – Discussão sobre o último debate político



Fonte: Comentário no Twitter

Nitidamente, em primeiro momento, percebemos um preconceito social, que vem através de ataques como forma de inferiorizar o candidato à presidência da república, Lula. Em segundo momento, como forma de acentuar a inferiorização e o menosprezo por esse candidato, esse usuário preferiu tomar uma parte de sua fala como forma de evidenciar o suposto “equivoco” cometido pelo então candidato à presidência em rede nacional. No entanto, longe de configurar um erro linguístico, a forma “adevogada” pronunciada por Lula, representa mais uma identidade do que um mero equívoco, posto que essa forma é um fenômeno linguístico denominado “epêntese vocálica”. Além disso, “adevogada” é uma forma que a maioria dos nordestinos utilizam quando pronunciam esta palavra, de forma que julgar quem o fala, corresponde a julgar a identidade de um povo, nesse caso os nordestinos. Também, há que levar em consideração que os falantes brasileiros possuem uma

dificuldade em pronunciar sons consonantais sem uma vogal, por isso há a inserção da vogal “I” em algumas partes do Brasil, pronunciando “adivogado” com um som aberto, sendo essa a predominância no sul e sudeste do país. Já o Nordeste o pronuncia com a inserção da vogal “E” “adevogado”, sendo mais uma alternativa de pronúncia e uma forma distinta da região sul. Nesse sentido, é perceptível um preconceito antes social do que linguístico, pois se tanto a região Nordeste assim como as outras regiões pronunciam a palavra “advogado” inserindo uma vogal, o porquê somente os nordestinos são julgados como errados? De modo geral, a crítica transvestida de comentário na figura 7, é uma forma bastante explícita de como o preconceito linguístico, além de afetar as formas de fala e escrita dos indivíduos, afeta os próprios indivíduos e a sua identidade social.

Figura 6 – Discussão acerca do último debate político



Quando Lula fala "adevogada" eu vejo meu voinho lá de Igarassu como presidente. Te amo, Lula

Fonte: Comentário no Twitter.

O comentário da figura 10, não é um preconceito linguístico cometido nas redes sociais, mas sim um comentário bastante relevante que evidencia a ligação de uma variante à identidade de um povo e, conseqüentemente, à memória familiar de alguém. É comum que pessoas com idades mais avançadas que vivem em zonas rurais, ou até mesmo na zona urbana, falem “nois vamo”, “bicicreta”, “adevogado”, “tauba”, “vrido”, “a gente fomo” como outras variantes linguísticas utilizadas por essas pessoas. Tais variantes excedem o campo linguístico no momento em que escutamos ou vemos essas formas de escrita, trazendo-nos boas lembranças, formas que avôs, avós ou pais utilizavam ou utilizavam. Assim, a palavra “adevogada”, por exemplo, traz consigo não só o fenômeno da epêntese vocálica, mais sim toda uma história de vida e identidade das pessoas que utilizaram e utilizam essa variante. Então, quando uma pessoa pública ou famosa utiliza essa variante desprestigiada a nível nacional, corresponde a uma grande representativa de um povo que antes eram invisíveis perante à sociedade. Por isso, é bastante relevante compreender e aceitar as variantes linguísticas de cada povo, pois suas escolhas linguísticas sempre refletem

quem elas são e de onde elas vieram, evidenciando sua identidade e sua posição na sociedade brasileira.

CONCLUSÃO

Partindo das análises que aqui foram feitas, depreende-se que a educação linguística no Brasil ainda se pauta nos moldes da educação tradicional, em que o ensino e o privilégio da Gramática Normativa ainda se fazem presentes nas aulas de português, enfatizando o aspecto da forma linguística, trazendo a noção de certo ou errado na língua. Assim, a base do preconceito linguístico existente nas redes sociais é o Formalismo, pois esta forma de pensar e estudar a língua a considera como um sistema autônomo apegando-se às estruturas linguísticas e conseqüentemente à Gramática Normativa. Nesse sentido, as redes sociais que hoje são bastante utilizadas como meio de interação, tornam-se um ambiente frutífero para o preconceito linguístico, pois é nesse âmbito virtual que as manifestações preconceituosas e jocosas contra a fala e escrita de outros usuários acontecem com maior intensidade. Por conseguinte, o preconceito linguístico nas redes sociais apresenta-se de uma forma velada, transvestida de correção gramatical que deve ser aceita de forma passiva por aqueles que cometeram desvios gramaticais. Outras vezes, o preconceito linguístico apresenta-se de forma bastante perceptível, acompanhado de ataques e injúrias contra outros falantes, caracterizando, assim, tanto um sentimento de ódio, assim como determinados crimes. Não obstante, o apego ao formalismo linguístico faz com que muitos deslegitem a existência do preconceito linguístico, como se aqueles que tentam combater esse mal, quisessem deplorar a língua portuguesa e todo o âmbito cultural do povo brasileiro, negando, assim, o caráter variacionista do português do Brasil.

Por conseguinte, os resultados evidenciaram as diversas formas que o preconceito linguístico assume que vão desde simples comentários até ataques em prol da defesa da língua portuguesa, evidenciando, também, que essas formas de preconceito são sempre sem fundamento teórico-científico. Assim, há uma busca e uma luta pela fala e escrita idealizada por aqueles que se dizem conservadores, tal fato contribui significativamente para com a marginalização daqueles que utilizam as variantes desprestigiadas do português, colocando-os numa posição inferior em detrimento daqueles que dominam a norma-padrão. Essa normatização persistente

nas redes sociais colabora com a impulsão do português homogêneo e imutável, desencadeando preconceitos tanto sociais como linguísticos em defesa de uma unidade linguística fictícia. À vista disso, é necessário persistir com o combate ao preconceito linguístico, assim como pensar na efetivação de novas políticas educacionais canalizadas para a inclusão dos estudos sociolinguísticos, objetivando enaltecer as variantes desprestigiadas do português falado no Brail.

REFERÊNCIAS

BAGNO, M. Nada na língua é por acaso: **por uma pedagogia da variação lingüística**. São Paulo: Parábola Editorial, 2007^a

_____. Preconceito linguístico: **o que é, como se faz**. 49. ed. São Paulo: Loyola, 2007b.

_____. A norma oculta: **língua e poder na sociedade brasileira**. São Paulo: Parábola, 2010.

_____. **Preconceito linguístico**. 56. ed. revista e ampliada. São Paulo: Parábola Editorial, 2015

BEZERRA, B. G.; PIMENTEL, R. L. Normativismo linguístico em redes sociais digitais: **uma análise da fanpage Língua Portuguesa no Facebook**. Trab. linguist. apl. [online]. 2016, vol.55, n.3, pp.731-755. Disponível em: < <https://www.scielo.br/j/tla/a/Jfz7nZ5s6KVyvjmqvmj34N/?lang=pt> >. Acessado em: 11 set. 2022.

Bezerra, B. Letras: **Sociolinguística**/ Benedito Gomes Bezerra. - Recife: UPE/NEAD, 2011.

CAVALCANTI, M.; CATAMDUBA, E. Língua e preconceito: **quando o jeito de escrever nas redes sociais discrimina**. Natal, Anais GELNE, 2014. Disponível em: < <http://www.gelne.com.br/arquivos/anais/gelne-2014/anexos/998.pdf> > . Acessado em: 05 set. 2022.

DILLINGER, Mike. **Forma e função na linguística**. D.E.L.T.A., s/l, Vol. 1, n 1, p. 395-407, 1991

FARACO, Carlos Alberto. **O internetês e a constante mutação da língua portuguesa**. In: Notícias da UFPR. Curitiba: UFPR, abril/2007, ano 7, n. 40, p. 16-17.

FARACO, C. A. Norma culta brasileira: **desatando alguns nós**. São Paulo: Parábola Edito-rial, 2008

LYONS, J. **Language and Linguistics**. Cambridge: Cambridge University Press, 1981.

MARTELOTTA, M. (org.). **Manual de Linguística**. 2a Ed. São Paulo: Contexto, 2011

NEVES, M.H. **A Gramática Funcional**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

SAUSSURE, F. **Curso de Linguística Geral**. Trad. Antônio Chelini, José Paulo Paes, Isidoro Blikstein Cultrix, São Paulo: 1975



Capítulo 6

**VISITANDO UMA ALDEIA INDÍGENA
COMO ATIVIDADE EXTRACLASSE
PARA OS ALUNOS DO 5º ANO DO
ENSINO FUNDAMENTAL DE UMA
ESCOLA NA ZONA RURAL DE SÃO
SEBASTIÃO – AL: RELATO DE
EXPERIÊNCIA**

*Pedro Henrique Ferreira de Melo
Gabriela do Espírito Santo
Luciano Soares da Silva
Celi Nelza Zülke Taffarel*

**VISITANDO UMA ALDEIA INDÍGENA COMO ATIVIDADE
EXTRACLASSE PARA OS ALUNOS DO 5º ANO DO ENSINO
FUNDAMENTAL DE UMA ESCOLA NA ZONA RURAL DE SÃO
SEBASTIÃO – AL: RELATO DE EXPERIÊNCIA**

Pedro Henrique Ferreira de Melo

*Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Ensino e Formação de Professores
pela Universidade Federal de Alagoas – UFAL (Campus Arapiraca). E-mail:
pedro_hfm123@hotmail.com*

Gabriela do Espírito Santo

*Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Ensino e Formação de Professores
pela Universidade Federal de Alagoas – UFAL (Campus Arapiraca). E-mail:
gaby.uni@hotmail.com*

Luciano Soares da Silva

*Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Ensino e Formação de Professores
pela Universidade Federal de Alagoas – UFAL (Campus Arapiraca). E-mail:
lu.comp.ufal@gmail.com*

Celi Nelza Zülke Taffarel

*Professora Doutora Titular, Participante Especial do Programa de Pós-Graduação
em Educação/FACED/UFBA; Professora Visitante do Programa de Pós-Graduação
em Ensino e Formação de Professores UFAL/Arapiraca. E-mail:
celi.taffarel@arapiraca.ufal.br*

Resumo: O presente estudo parte da problemática do ensino para crianças de 5º ano do Ensino Fundamental e o conhecimento sistemático a ser selecionado e organizado no currículo escolar sobre a cultura dos povos indígenas a partir das relações trabalho-educação. Teve como objetivo compreender as relações concretas de trabalho e educação na aldeia indígena Karapotó, no município de São Sebastião – AL. Os procedimentos de ensino foram orientados pela Pedagogia Histórico-crítica, que prevê como ponto de partida a prática social, a problematização, a instrumentalização, a

catarse e o retorno à prática social em outro patamar de conhecimentos e possibilidades de práxis. Os procedimentos próprios da investigação, orientados pelos professores, basearam-se no Materialismo Histórico-dialético, que permite, a partir da realidade concreta, sistematizar dados concretos, buscar suas origens históricas, o desenvolvimento do grau atual do modo de vida. As orientações dos estudantes ocorreram, previamente, em sala de aula, com leituras sugeridas e com orientações sobre como e o que observar, como e o que anotar para, posteriormente, descrever verbalmente e, por escrito, uma síntese a partir dos dados coletados e anotados em um caderno de campo. Foram sugeridas perguntas, em diálogo com as pessoas da aldeia, e elaboração de sínteses conclusivas sobre o modo de vida que constrói a cultura através do trabalho e da educação. A partir do contato direto com aquela comunidade indígena, os alunos puderam levantar dados, sistematizá-los, compreender e explicar em um grau teórico mais elevado a respeito do modo de vida dos habitantes, sua cultura, bem como as relações entre trabalho e educação que permeiam a aldeia visitada.

Palavras-chave: Indígenas. Karapotó. Pedagogia Histórico-crítica.

Abstract: The present study starts from the problem of teaching for children in the 5th year of Elementary School and the systematic knowledge to be selected and organized in the school curriculum about the culture of indigenous peoples from the work-education relationship. It aimed to understand the concrete relations of work and education in the Karapotó indigenous village, in the municipality of São Sebastião - AL. The teaching procedures were guided by the Historical-Critical Pedagogy, which provides as a starting point the social practice, the problematization, the instrumentalization, the catharsis and the return to the social practice in another level of knowledge and possibilities of praxis. The investigation procedures, guided by the professors, were based on the Dialectical-Historical Materialism, which allows, from the concrete reality, to systematize concrete data, seek its historical origins, the development of the current level of the way of life. The students' orientations occurred, previously, in the classroom, with suggested readings and with guidelines on how and what to observe, how and what to write down to, later, describe verbally and, in writing, a synthesis from the data collected and noted in a field notebook. Questions were suggested, in dialogue with the people of the village, and the elaboration of conclusive syntheses on the way of life that builds culture through work and education. From the direct contact with that indigenous community, the students were able to collect data, systematize them, understand and explain at a higher theoretical level about the inhabitants' way of life, their culture, as well as the relations between work and education that permeate the visited village.

Keywords: Indigenous. Karapotó. Historical-Critical Pedagogy.

INTRODUÇÃO

O presente estudo relata a experiência de uma visita à aldeia indígena Karapotó pelos alunos do 5º do Ensino Fundamental de uma escola na zona rural de São Sebastião – AL. Essa atividade extraclasse faz parte de um projeto pedagógico interdisciplinar elaborado pela escola para abordar a relação trabalho-educação no

âmbito da comunidade indígena visitada, a qual está localizada às margens da BR 101, no Povoado Terra Nova, no município de São Sebastião, Estado de Alagoas.

O referido projeto pedagógico partiu da necessidade da turma em se apropriar do saber elaborado das questões relacionadas com os indígenas, desmistificando algumas ideias colocadas pelo senso comum que os apresentam como povos hostis, desprovidos de educação, de cultura.

Para isso, fundamentamos o trabalho com base nos pressupostos teórico-metodológicos da Pedagogia Histórico-crítica, que prevê como ponto de partida a prática social, a problematização, a instrumentalização, a catarse e o retorno à prática social em outro patamar de conhecimentos e possibilidades de práxis. Sendo a prática social o ponto de partida e o ponto de chegada; a problematização parte das dificuldades que são evidenciadas nas aulas; a instrumentalização está ligada aos instrumentos teóricos e práticos que buscam resolver as problemáticas encontradas nas aulas; a catarse parte da criatividade, onde se efetiva a incorporação dos instrumentos culturais em elementos ativos de transformação social, e por fim, o retorno à prática social que é constituída pela construção do conhecimento sintetizado sobre a realidade (SAVIANI, 2003).

Com relação aos procedimentos próprios da investigação, referenciamos no Materialismo Histórico-dialético, que permite, a partir da realidade concreta, sistematizar dados concretos, buscar suas origens históricas, o desenvolvimento do grau atual do modo de vida.

APORTE TEÓRICO

De acordo com Munarim (2011), a expressão Educação do Campo surge, oficialmente, pela primeira vez em documento normativo na Resolução CNE/CEB nº 02 de 28 de abril de 2008, a qual define no seu art. 1º como sendo aquela educação que:

[...] compreende a Educação Básica em suas etapas de Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação Profissional Técnica de nível médio integrada com o Ensino Médio e destina-se ao atendimento às populações rurais em suas mais variadas formas de produção de vida – agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da Reforma Agrária,

quilombolas, caiçaras, indígenas e outros (BRASIL, 2008 *apud* MUNARIM, 2011, pp.10-11).

Assim, “a principal característica de uma escola do campo deve ser a preocupação de integrar a realidade aos processos de ensino e aprendizagem” (PISTRAK, 2000 *apud* MOLINA; BRITO, 2014, p.38), buscando, dessa forma, “[...] promover a ligação dos conteúdos escolares a serem estudados com as tensões e contradições presentes na realidade, como objeto permanente de compreensão e reflexão” (PISTRAK, 2000 *apud* MOLINA; BRITO, 2014, p.38). Nessa direção, é importante atentar para o fato de que:

As contradições da realidade para as quais é necessário buscar caminhos de superação estão nela própria e é a partir dela que devemos trabalhar. O desafio é saber desenvolver e promover estratégias curriculares que garantam aos educandos em formação os conhecimentos historicamente acumulados pela humanidade. É preciso, porém, articular a disponibilização desses conhecimentos com o aprofundamento da compreensão dos problemas da atualidade (FREITAS, 2006 *apud* MOLINA; BRITO, 2014, p.38).

E isso só será possível se estivermos de posse de uma pedagogia que seja capaz de dar conta das contradições presentes no processo educativo. Por sua vez, a pedagogia histórico-crítica se apresenta como sendo aquela que:

[...] nos ajuda compreender a importância do ato educativo para a humanidade, sobretudo para a classe trabalhadora, uma vez que, o homem não nasce preparado para sobreviver. Diferentemente dos animais que tem sua sobrevivência garantida pela natureza, os homens precisam aprender a produzir seus meios de subsistência, sentir, pensar, fazer avaliações, ou seja, adquirir elementos que lhes caracterizem enquanto humanos (SAVIANI 2000, pp.10-12 *apud* BASSO; NETO, 2012, p.3).

Nesse sentido, cabe destacar que “os elementos necessários para a sobrevivência humana não são adquiridos naturalmente, eles são resultados do trabalho educativo que só floresce se tiver como terreno fértil o saber objetivo produzido historicamente” (SAVIANI 2000, pp.10-12 *apud* BASSO; NETO, 2012, p.3).

Portanto, “[...] o grande intuito da pedagogia histórico-crítica é a compreensão da questão educacional sob a luz do desenvolvimento histórico objetivo” (SAVIANI, 2000, p.102 *apud* BASSO; NETO, 2012, p.3).

Essas considerações nos ajudam a entender que “[...] a pedagogia histórico-crítica preza pela disseminação dos conhecimentos produzidos pelo homem, o que vai de encontro à tendência de esvaziamento de conteúdos na educação oferecida à classe trabalhadora nas sociedades de base capitalistas” (BASSO; NETO, 2012, p.3).

Na sociedade capitalista, os conhecimentos selecionados e trabalhados pela escola não são neutros, ao contrário, representam um saber que interessa à classe dominante, capaz de legitimar o projeto de sociedade pautado em princípios burgueses e que são apresentados como saberes universais, desconsiderando a existência e o processo de lutas entre classes sociais (SPADA; MOLINA, 2014, p.36).

No meio rural, para se avançar na busca da superação dessa espécie de violência simbólica, Taffarel e Santos Junior (2011) citado por Vendramini (s/d, pp.10-11) “propõem uma organização curricular e um percurso formativo para as licenciaturas em educação do campo no interior de uma política de formação e de valorização dos profissionais da educação, articulada com condições de trabalho, salarial e de carreira”. Corroborando com o enunciado acima, Albuquerque (2011, p.8) sustenta que:

[...] a defesa de uma formação de professores que valorize a transmissão/apropriação do conhecimento em suas formas mais ricas e universais na educação escolar é essencial para o desenvolvimento dos indivíduos singulares, assim como para o avanço da organização das lutas da classe trabalhadora em direção à possível emancipação da humanidade.

Sendo assim, na perspectiva da pedagogia histórico-crítica, elaborada por Saviani, o professor precisa ter clareza do que caracteriza a educação do campo já no ponto de partida, pois essa é uma condição para que ele possa concorrer pelo trabalho educativo, para que os alunos ascendam a essa compreensão no ponto de chegada. Mas, além dessa compreensão das características gerais que marca o contexto em que se desenvolve a prática social dos homens do campo no Brasil, há de se levar em conta as características específicas de cada situação, pois isso exigirá encaminhamentos diferenciados, tendo em vista o objetivo geral de se fazer avançar, pela educação, a luta do conjunto da classe dos trabalhadores (informação verbal)¹.

¹ Palestra concedida pelo Professor Dermeval Saviani no II Seminário de Estudos e Pesquisas sobre Educação do campo e IV Jornada de Educação Especial no Campo Educação do Campo: Conteúdo e Método, realizado no período de 15 a 18 de outubro de 2013, na UFSCar.

Ademais, para Taffarel e Santos Junior (2011, *apud* VENDRAMINI, s/d, pp.10-11), “[...] as diretrizes de formação de educadores não podem estar desarticuladas de uma compreensão da necessidade histórica de superação do modo do capital organizar a produção dos meios de vida, sejam eles materiais ou imateriais”. Para isso, faz-se necessário compreender que, nas sociedades divididas em classes:

As ideias [*Gedanken*] da classe dominante são, em todas as épocas, as ideias dominantes; ou seja, a classe que é a força material dominante da sociedade é, ao mesmo tempo sua força espiritual dominante. A classe que dispõe dos meios de produção material dispõe também dos meios de produção espiritual, o que faz com que sejam a ela submetidas, ao mesmo tempo, as ideias daqueles que não possuem os meios de produção espiritual (MARX; ENGELS, 2007, p.78).

Vale enfatizar que “qualquer prática educativa baseia-se numa concepção de ser humano, numa visão de mundo e num modo de se pensarem os processos de humanização e formação do ser humano” (CALDART, 2010 *apud* MOLINA; SÁ, 2012, p.40). Por isso, a educação do campo nos processos educativos escolares pelos quais estão veiculados, [...] busca cultivar um conjunto de princípios que devem orientar as práticas educativas, com a perspectiva de oportunizar a ligação da formação escolar à formação para uma vida na comunidade (MOLINA; SÁ, 2012, pp.39-40).

E é essa educação que se pretende para os povos camponeses, especificamente, para os indígenas, com grade de conteúdos que atendam às necessidades dos estudantes, que valorize sua cultura, sua religiosidade, seu modo de vida na comunidade.

PROBLEMA DE PESQUISA (E/OU HIPÓTESE E/OU OBJETIVOS)

O presente estudo parte da problemática do ensino para crianças de 5º ano do Ensino Fundamental e o conhecimento sistemático a ser selecionado e organizado no currículo escolar sobre a cultura dos povos indígenas a partir das relações trabalho-educação.

Teve como objetivo compreender as relações concretas de trabalho e educação na aldeia indígena Karapotó, no município de São Sebastião – AL.

METODOLOGIA

O estudo desenvolve aproximações ao Materialismo Histórico-Dialético. Tal método possibilita uma visão crítica para a compreensão do objeto em estudo. A escolha deste se origina da utilização do mesmo como:

[...] hipótese metodológica e marco referencial teórico porque suas categorias e leis, [...] permite uma leitura mais adequada da realidade [...] de um lado, dos nexos internos entre a escola e sociedade, entre a prática pedagógica e projeto histórico e, do outro, do pensamento teórico-científico atual, de suas peculiaridades e aspirações de futuro (CHAVES; SÁNCHEZ GAMBOA; TAFFAREL, 2003, p.61).

Assim, compreendendo que este método possibilita a explicação do real, consideramos segundo Andery *et al.* (2004, p.401), a afirmação de Marx que “o trabalho é à base da sociedade e a característica fundamental do ser humano, é através do trabalho que o homem se faz homem, constrói a sociedade, transforma e faz a história”. A categoria trabalho torna-se essencial, pois, permite-nos explicar o “mundo e a sociedade, o passado e a constituição do homem, como lhe permite antever o futuro e propor uma prática transformadora ao homem, propor-lhe como tarefa construir uma nova sociedade” (IBIDEM *et al.*, 2004, p.401). Tal teoria do conhecimento proporciona condições para explicar o real. Desta forma, destacamos que:

A articulação entre os vários níveis supõe um processo compreensivo. As técnicas não podem ser entendidas em si mesmas, sua compreensão está no método. Técnicas e métodos não estão separados. É o processo da pesquisa que qualifica as técnicas e os instrumentos necessários para a elaboração do conhecimento. As opções técnicas dependem dos caminhos a serem percorridos e dos procedimentos a serem desenvolvidos. Nesse sentido, os métodos são mais abrangentes do que as técnicas. As técnicas só têm sentido dentro das abordagens metodológicas. De igual forma, os métodos não têm sentido em si mesmos, a não ser relacionados com as teorias explicativas ou compreensivas do fenômeno pesquisado [...] (SÁNCHEZ GAMBOA, 2010, pp.105-106).

A partir desta lógica compreensiva e progressiva, a superação do reducionismo técnico exige remeter opções dos paradigmas/modelos epistemológicos de pesquisa. Isso significa dizer que a pesquisa exige não apenas opções técnicas, mas fundamentalmente a articulação lógica destas com outros níveis epistemológicos,

teórico-metodológicos, que são denominados como abordagem epistemológica de se fazer pesquisa.

Nessa perspectiva, organizamos o trabalho a partir da elaboração de um projeto pedagógico interdisciplinar com alunos do 5º ano do Ensino Fundamental que, dentre as atividades propostas, tivemos: aulas presenciais, com discussões acerca da problemática do trabalho; videoaulas sobre a cultura indígena; apresentação de seminários sobre pesquisas realizadas pelos estudantes e; para culminância do projeto, uma visita a aldeia indígena Karapotó.

As orientações dos estudantes para os trabalhos de campo ocorreram, previamente, em sala de aula, partindo de leituras sugeridas e com orientações sobre como e o que observar, como e o que anotar para, posteriormente, descrever verbalmente e, por escrito, uma síntese a partir dos dados coletados e anotados em um caderno de campo. Foram sugeridas perguntas, em diálogo com as pessoas da aldeia, e elaboração de sínteses conclusivas sobre o modo de vida que constrói a cultura através do trabalho e da educação.

RESULTADOS E ANÁLISE

A partir do contato direto com aquela comunidade indígena, os alunos puderam levantar dados, sistematizá-los, compreender e explicar em um grau teórico mais elevado a respeito do permeiam a aldeia visitada.

No tocante ao modo de produção, esse povo, em particular, sobrevive da agricultura familiar, da criação de pequenos animais de corte e do comércio de gêneros alimentícios.

Os alunos têm acesso à educação básica na própria comunidade, sendo que a Educação Infantil e o Ensino Médio são mantidos pelo Município, e o Ensino Médio, pelo Estado. Os componentes curriculares de ensino não diferem do currículo das demais escolas municipais, à exceção da Língua Indígena, de oferta obrigatória, conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9.394/96).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência vivenciada pelos alunos durante a visita à aldeia Karapotó foi bastante significativa. Eles puderam refletir sobre a importância de conhecer, a partir

de situações concretas, o modo de vida, os costumes, a cultura dos povos indígenas, bem como a relação que se estabelece entre o trabalho e a educação no interior da comunidade visitada.

Para Antunes-Rocha (2013, p.36), “[...] as práticas desenvolvidas no ambiente familiar, nos movimentos sociais e sindicais, no trabalho, na igreja, no lazer e no cotidiano contribuem para a formação do sujeito”.

O trabalho e a educação enquanto atividades essencialmente humanas, contribuem para a transformação do próprio homem e da sociedade. Dessa forma, as interações sociais são constituídas a partir da vivência no trabalho, na escola, na rua, no bairro na cidade, nas relações interpessoais, o que permite a inserção de novas culturas e novos saberes.

Nesse sentido, enfatizamos a importância de considerar a relação trabalho-educação como princípio que fundamenta o homem como um ser social, capaz de transformar o espaço em que habita, seja ele na cidade, na zona rural, na aldeia indígena, entre outros.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, J. de O. **Produção do conhecimento sobre a formação dos professores do campo no Brasil**: teses e antíteses sobre a educação dos trabalhadores no início do século XXI. Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. Campinas, SP: [s.n.], 2011.

ANDERY, M. A. *et al.* **Para compreender a ciência**: uma perspectiva histórica. Rio de Janeiro: Garamond; São Paulo: EDUC, 2004.

BASSO, Jaqueline Daniela. **As contradições presentes nas reivindicações do movimento por uma educação do campo e a pedagogia histórico-crítica**. Universidade Federal de São Carlos – UFSCar/CNPq Luiz Bezerra Neto. Universidade Federal de São Carlos – UFSCar/FAPESP. Itinerarius Reflectionis. Revista eletrônica do curso de Pedagogia do Campus Jataí. ISSN: 1807-9342. Vol. 2 – N. 13 – 2012.

CHAVES, M., SÁNCHEZ GAMBOA, S.; TAFFAREL, C. N. Z. (Orgs.). **Prática Pedagógica e Produção do Conhecimento em Educação Física & Esporte e Lazer**. Linha de Estudo e Pesquisa em Educação Física & Esporte e Lazer [LEPEL/UFAL/UFBA]. Maceió: Edufal, 2003.

MARX, Karl. **A ideologia alemã**. Tradução de Frank Müller. 3. ed. São Paulo: Martin Claret, 2007. (Coleção a obra-prima de cada autor).

MOLINA, M. C; BRITO, M. M. B. **Educação do Campo: Da Concepção à Materialização da Escola do Campo**. In: Revista Presença Pedagógica: 1413-1862

MOLINA, M. C; SÁ, L. M. B. de M. **Educação do Campo: Desafios à Materialização da Escola do Campo**. In: Revista Presença Pedagógica: set./out. 2012, V. 18, N. 107, Editora Dimensão.

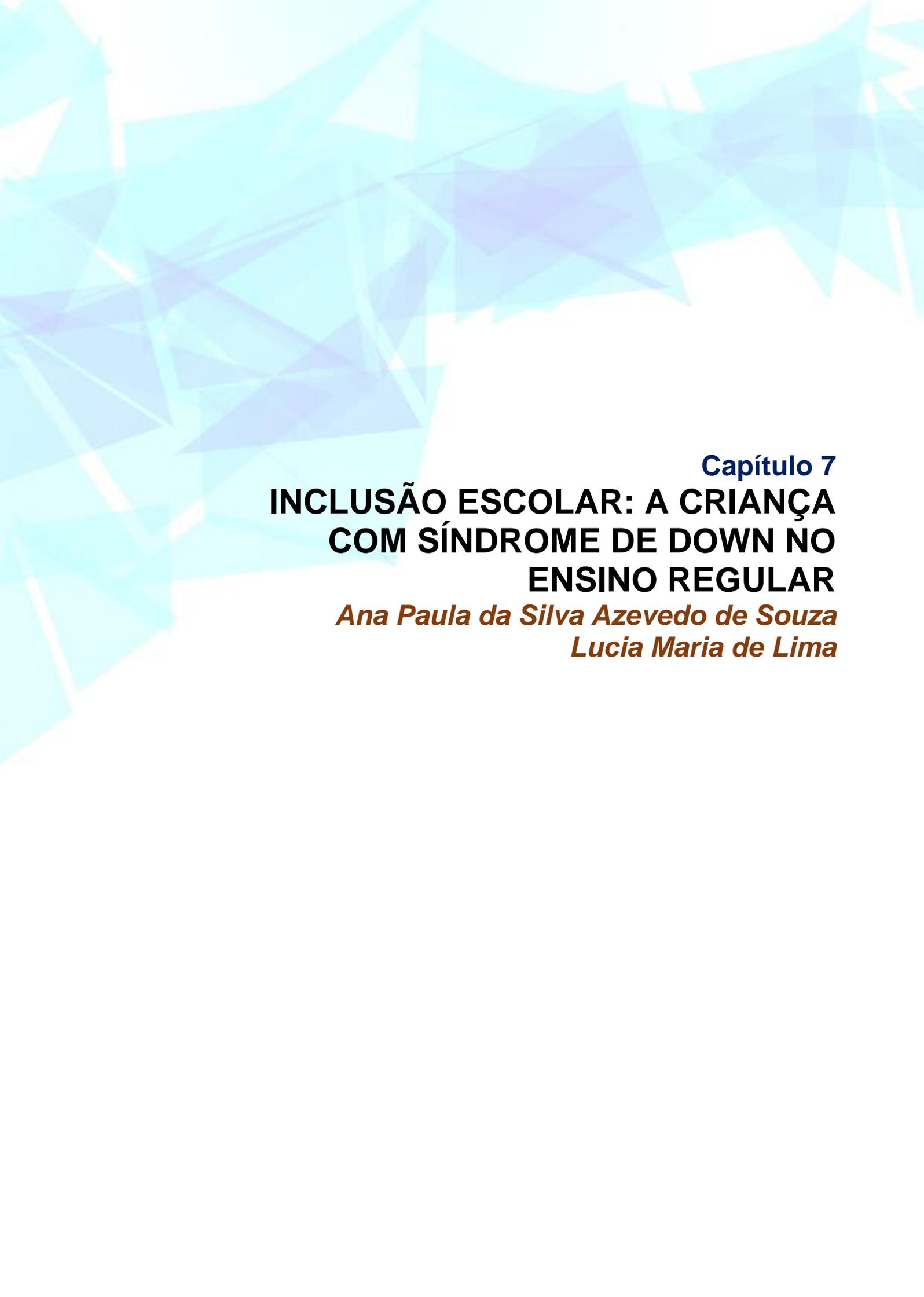
MUNARIM, Antônio. **Educação do Campo: Desafios Teóricos e Práticos**. In: MUNARIM, A.; BELTRAME, S.; CONTE, S. F.; PEIXER, Z. I. (orgs.) Por Educação do campo: Reflexões e perspectivas. 2 Ed. Florianópolis: Insular, 2011. Nov./Dez. 2014, V. 20, N. 120, Editora Dimensão. Disponível em: <www.presencapedagogica.com.br>. Acesso em 30 de junho de 2022.

SÁNCHEZ GAMBOA, S. A. **Epistemologia da Educação Física**: as inter-relações necessárias. 2^o ed. Maceió: EDUFAL, 2010.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. Campinas-SP: Autores Associados, 2003.

SPADA, A. C; MOLINA, M. C. **Educação do Campo: Política Pública para a Educação Infantil do Campo**. In: Revista Presença Pedagógica: mai./jun. 2014, V. 20, N. 117, Editora Dimensão.

VENDRAMINI, C. R. **Educação do Campo na Perspectiva do Materialismo Histórico-Dialético**. Conferência proferida no II Encontro Nacional de Pesquisa em Educação do Campo realizado em Brasília no período de 6 a 8 de agosto de 2008.



Capítulo 7

**INCLUSÃO ESCOLAR: A CRIANÇA
COM SÍNDROME DE DOWN NO
ENSINO REGULAR**

*Ana Paula da Silva Azevedo de Souza
Lucia Maria de Lima*

INCLUSÃO ESCOLAR: A CRIANÇA COM SÍNDROME DE DOWN NO ENSINO REGULAR

Ana Paula da Silva Azevedo de Souza

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul-UFMS- Pedagogia

Lucia Maria de Lima

Faculdades Integradas de Naviraí – FINAV- Letras/ Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul- Normal Superior

Resumo: O objetivo desse artigo consiste em conhecer o processo de inclusão escolar de uma criança com síndrome de Down, mudança genética que acomete em alguns seres humanos, apresentando as características específicas da síndrome. Assim, destacamos a questão da inclusão desta criança na rede regular de ensino e as leis que visam garantir este direito. Nesse contexto, apresentamos o objetivo da escola inclusiva cuja intenção não é igualar a criança aos colegas, mas fazer com que ela aprenda dentro de suas possibilidades. As crianças com essas características necessitam de uma ação educativa apropriada para atender suas necessidades educacionais.

Palavras-chaves: Síndrome de Down. Educação Inclusiva. Ensino Regular

Introdução

Atualmente o meio educacional é palco de várias discussões dentre elas a inclusão de pessoas com síndrome de Down. Tais discussões não se efetivam em ações concretas e geralmente pouco avançam para melhorar a qualidade de ensino. O conhecimento mais profundo sobre as crianças com síndrome de Down e suas habilidades e limitações, é de extrema importância para familiares e professores que poderão estimular adequadamente a criança lhe proporcionando um grande desenvolvimento.

O tema inclusão é um assunto complexo, principalmente quando se fala de inclusão de pessoas com algum tipo de deficiência. Falar sobre inclusão hoje em dia é muito comum mais é preciso que haja mais do que meros discursos é necessário antes de tudo uma mudança de pensamento da sociedade em relação a essa

situação. A comunidade escolar necessita de uma preparação para que a inclusão deixe de existir só no discurso e realmente se efetive em ações concretas.

Contextualização da Educação Inclusiva

A Nossa constituição Federal de 1988 estabelece em seu artigo 208 que o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de atendimento educacional especializado a aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino. (BRASIL, 1988) Podemos dizer que ficou assegurado pela Constituição Brasileira (1988) o direito de todos à educação, garantido assim, o atendimento educacional de pessoas que apresentam necessidades educacionais especiais.

Alem disso, a Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, realizada em Salamanca, 1994, na qual foi firmado um compromisso com a educação para todos, ficando decidida a inclusão de crianças, jovens e adultos com necessidades educacionais especiais dentro do sistema regular de ensino. Segundo Declaração de Salamanca, a escola deve incluir todos, reconhecendo a diversidade, e precisa atender as necessidades de cada um, promovendo sua aprendizagem. (BRASIL, 1994).

No intuito de reforçar a obrigação do país em prover a educação, é publicada, em dezembro de 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96. Essa lei expressa em seu conteúdo alguns avanços significativos. Podemos citar a extensão da oferta da educação especial na faixa etária de zero a seis anos; a idéia de melhoria da qualidade dos serviços educacionais para os alunos e a necessidade de o professor estar preparado e com recursos adequados de forma a compreender e atender a diversidade dos alunos.

Segundo Mantoan (2000), a inclusão não é simplesmente inserir uma pessoa na sua comunidade e nos ambientes destinados a sua educação, saúde, lazer, trabalho. Incluir implica acolher a todos os membros de um dado grupo, independente de suas peculiaridades, considerar que as pessoas são seres únicos diferentes uns dos outros, e, portanto, sem condições de serem categorizadas.

A Inclusão da Criança com Síndrome de Down

Para compreender o aluno com síndrome de Down e desenvolver uma ação pedagógica que promova a sua inclusão escolar, antes de tudo é preciso considerar as características específicas desta criança.

A síndrome de Down não é uma doença e sim uma alteração genética natural, presente no mundo inteiro, por motivos ainda desconhecidos. Durante a gestação as células do embrião são formadas com 47 cromossomos em vez dos 46 que se formam normalmente, antigamente a pessoa com síndrome de Down era rotulada como deficiente mental e, em decorrência desse título, acabou sendo privadas de oportunidades de desenvolvimento tanto na área de trabalho como em outros setores da sociedade.

É importante deixar claro que a síndrome de Down não é uma doença e ninguém pode falar, portanto, que a criança vai sarar com tratamentos específicos. Essa Síndrome é uma condição de vida do indivíduo, um estado biológico alterado, em decorrência de anormalidades cromossômicas. Assim, quem porta essa alteração, sempre terá essa síndrome. (MARTINS, 2002). As escolas inclusivas devem reconhecer as diversas necessidades dos alunos e dar uma resposta a cada uma delas, assegurando educação de qualidade a todos, através do currículo apropriado, modificações organizacionais, estratégias de ensino usam de recursos e parcerias. Segundo Voivodic (2011), quando a criança com síndrome de Down frequenta escolas regulares, têm avanços significativos não só no seu desenvolvimento social, mas também em seu desenvolvimento cognitivo.

Segundo Voivodic (2011), não como implementar um processo de inclusão que vise de fato uma escolarização de qualidade sem levar em conta as características da criança com deficiência. A autora acredita que as dificuldades do aluno com síndrome de Down não são apenas inerentes a sua condição, mas têm um caráter interativo: dependem das características do aluno, dos ambientes familiar e educacional e da proposta educativa a ele oferecida.

Considerações Finais

Compreendemos a partir deste estudo que estão ocorrendo mudanças e adaptações na escola regular em função do processo inclusão. Entretanto tais

mudanças deveriam ocorrer de forma mais acentuada, visto que a maioria das mudanças ocorre apenas nos discursos, ficando as ações pendentes, o que dificulta o processo de inclusão nesse ambiente. A comunidade escolar necessita se adequar para que o aluno possa realmente vivenciar a inclusão. Nesse caso, é preciso explicar suas características, sem generalizar ou ignorar suas diferenças. A intenção da inclusão não é igualar a criança aos colegas, mas é fazer com que a criança com síndrome de Down, aprenda dentro de suas possibilidades.

Consideramos de acordo com o que entendemos por inclusão que não é só função da escola, mas da sociedade desenvolver projetos e condições para que a maioria dos alunos consiga ter sucesso na aprendizagem, independentemente das suas diferenças quer físicas, culturais, sociais, cognitivas, etc. O princípio da escola inclusiva é que todas as crianças aprendam juntas, independente das diferenças.

Referências

BRASIL/Ministério da Justiça, **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: Corde, 1994.

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

BRASIL, Ministério da Educação Especial. **Secretaria de Educação Especial**. Decreto Nº 6.571/2008. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

HOLDEN, B.; STEWART, P. **The inclusion of students with Down syndrome in New Zealand schools**. Down Syndrome News and Update., v.2, n.1, p.24-28, 2002.

MANTOAN, M. T. E. **Todas as crianças são bem vindas à escola**. Campinas: Unicamp [Trabalho apresentado no Laboratório de Estudos e Pesquisa em Ensino e Diversidade], 2000.

MARTINS, L.A.R. **A inclusão escolar do portador da síndrome de Down: o que pensam os educadores?** Natal, RN: EDUFRN, 2002.

VOIVODIC, M. A. **Inclusão escolar de crianças com Síndrome de Down**, 6º ed., Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.



AUTORES

Ana Paula da Silva Azevedo de Souza

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul-UFMS- Pedagogia

Andréa Silva Azevedo

Formada pela Fundação Visconde de Cairu, Aluna Especial do Programa de Doutorado Multi-Institucional em Difusão do Conhecimento, mestra em Mandarim como segunda língua estrangeira pela Communication University of China e pós-graduada em Gestão Pública pela UNILAB - Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira. Está ligada como pesquisadora ao Centro de Referência em Desenvolvimento e Humanidades (CRDH/ UNEB).

Andreza Karla de Souza Ribeiro Gomes

Professora dos anos iniciais do Ensino Fundamental, Pedagoga e Mestranda em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)

Anesio Marcilio dos Santos Pereira

Pós-graduando em Ensino de Língua Espanhola pela Faculdade Qualis; Graduado em Letras Português e Espanhol e suas respectivas literaturas pela Universidade de Pernambuco - Campus Mata Norte.

Celi Nelza Zülke Taffarel

Professora Doutora Titular, Participante Especial do Programa de Pós-Graduação em Educação/FACED/UFBA; Professora Visitante do Programa de Pós-Graduação em Ensino e Formação de Professores UFAL/Arapiraca.

Eliane Gonçalves dos Santos

Doutora em Educação nas Ciências, Docente do Curso de Ciências Biológicas – Licenciatura e do Programa de Pós-graduação em Ensino de Ciências (PPGEC) da Universidade Federal da Fronteira Sul - Campus Cerro Largo.

Eloisa da Silva Pauletti

Licenciada em Ciências Biológicas, Mestranda em Ensino de Ciências do Programa de Pós Graduação em Ensino de Ciências (PPGEC), da Universidade Federal da Fronteira Sul - Campus Cerro Largo.

Evericia Azevedo da Silva

Graduanda do Curso Superior de Pedagogia no Campus Avançado de Patu pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - CAP/UERN.

Gabriela do Espírito Santo

Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Ensino e Formação de Professores pela Universidade Federal de Alagoas – UFAL (Campus Arapiraca).

Italo José Sales Marques

Graduando do Curso Superior de Pedagogia no Campus Avançado de Patu pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - CAP/UERN.

Iure Coutre Gurgel

Professor do curso de Pedagogia do Campus Avançado de Patu - CAP/UERN.

Kaliane Valdemiro dos Santos

Graduanda do Curso Superior de Pedagogia no Campus Avançado de Patu pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - CAP/UERN.

Lucas Lafaiete Leão de Lima

Licenciando em Ciências Biológicas pela Universidade Federal da Fronteira Sul - Campus Cerro Largo.

Lucia Maria de Lima

Faculdades Integradas de Naviraí – FINAV- Letras/ Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul- Normal Superior

Luciano Soares da Silva

Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Ensino e Formação de Professores pela Universidade Federal de Alagoas – UFAL (Campus Arapiraca).

Manoel Honório Romão

Pesquisador em Educação em Saúde do Laboratório de Inovação Tecnológica em Saúde (LAIS), Biólogo e Mestre em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN).

Maria Carmem Freire Diógenes Rêgo

Professora do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico e do Programa de Pós-graduação em Educação do Centro de Educação da UFRN, Mestre e Doutora em Educação pela UFRN.

Pedro Henrique Ferreira de Melo

Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Ensino e Formação de Professores pela Universidade Federal de Alagoas – UFAL (Campus Arapiraca).



ISBN 978-658459984-0



9 786584 599840