

Gabriela Cristina Borborema Bozzo
(Organizadora)

EDUCAÇÃO:

Expansão, políticas públicas e
qualidade



Gabriela Cristina Borborema Bozzo
(Organizadora)

EDUCAÇÃO:

Expansão, políticas públicas e
qualidade



Editora chefe

Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira

Editora executiva

Natalia Oliveira

Assistente editorial

Flávia Roberta Barão

Bibliotecária

Janaina Ramos

Projeto gráfico

Camila Alves de Cremo

Ellen Andressa Kubisty

Luiza Alves Batista

Nataly Evilin Gayde

Thamires Camili Gayde

Imagens da capa

iStock

Edição de arte

Luiza Alves Batista

2023 by Atena Editora

Copyright © Atena Editora

Copyright do texto © 2023 Os autores

Copyright da edição © 2023 Atena

Editora

Direitos para esta edição cedidos à Atena Editora pelos autores.

Open access publication by Atena Editora



Todo o conteúdo deste livro está licenciado sob uma Licença de Atribuição *Creative Commons*. Atribuição-Não-Comercial-NãoDerivativos 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0).

O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos autores, inclusive não representam necessariamente a posição oficial da Atena Editora. Permitido o *download* da obra e o compartilhamento desde que sejam atribuídos créditos aos autores, mas sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

Todos os manuscritos foram previamente submetidos à avaliação cega pelos pares, membros do Conselho Editorial desta Editora, tendo sido aprovados para a publicação com base em critérios de neutralidade e imparcialidade acadêmica.

A Atena Editora é comprometida em garantir a integridade editorial em todas as etapas do processo de publicação, evitando plágio, dados ou resultados fraudulentos e impedindo que interesses financeiros comprometam os padrões éticos da publicação. Situações suspeitas de má conduta científica serão investigadas sob o mais alto padrão de rigor acadêmico e ético.

Conselho Editorial

Ciências Humanas e Sociais Aplicadas

Prof. Dr. Adilson Tadeu Basquerote Silva – Universidade para o Desenvolvimento do Alto Vale do Itajaí

Prof. Dr. Alexandre de Freitas Carneiro – Universidade Federal de Rondônia

Prof. Dr. Alexandre Jose Schumacher – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná

Prof. Dr. Américo Junior Nunes da Silva – Universidade do Estado da Bahia
 Prof^ª Dr^ª Ana Maria Aguiar Frias – Universidade de Évora
 Prof^ª Dr^ª Andréa Cristina Marques de Araújo – Universidade Fernando Pessoa
 Prof. Dr. Antonio Carlos da Silva – Universidade de Coimbra
 Prof. Dr. Antonio Carlos Frasson – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
 Prof. Dr. Antonio Gasparetto Júnior – Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais
 Prof. Dr. Antonio Isidro-Filho – Universidade de Brasília
 Prof. Dr. Arnaldo Oliveira Souza Júnior – Universidade Federal do Piauí
 Prof. Dr. Carlos Antonio de Souza Moraes – Universidade Federal Fluminense
 Prof^ª Dr^ª Caroline Mari de Oliveira Galina – Universidade do Estado de Mato Grosso
 Prof. Dr. Crisóstomo Lima do Nascimento – Universidade Federal Fluminense
 Prof^ª Dr^ª Cristina Gaio – Universidade de Lisboa
 Prof. Dr. Daniel Richard Sant’Ana – Universidade de Brasília
 Prof. Dr. Deyvison de Lima Oliveira – Universidade Federal de Rondônia
 Prof^ª Dr^ª Dilma Antunes Silva – Universidade Federal de São Paulo
 Prof. Dr. Edvaldo Antunes de Farias – Universidade Estácio de Sá
 Prof. Dr. Elson Ferreira Costa – Universidade do Estado do Pará
 Prof. Dr. Eloi Martins Senhora – Universidade Federal de Roraima
 Prof^ª Dr^ª Geuciane Felipe Guerim Fernandes – Universidade Estadual de Londrina
 Prof. Dr. Gustavo Henrique Cepolini Ferreira – Universidade Estadual de Montes Claros
 Prof. Dr. Humberto Costa – Universidade Federal do Paraná
 Prof^ª Dr^ª Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionale delle Figlie de Maria Ausiliatrice
 Prof. Dr. Jadilson Marinho da Silva – Secretaria de Educação de Pernambuco
 Prof. Dr. Jadson Correia de Oliveira – Universidade Católica do Salvador
 Prof. Dr. Jodeyson Islony de Lima Sobrinho – Universidade Estadual do Oeste do Paraná
 Prof. Dr. José Luis Montesillo-Cedillo – Universidad Autónoma del Estado de México
 Prof^ª Dr^ª Juliana Abonizio – Universidade Federal de Mato Grosso
 Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense
 Prof. Dr. Kárpio Márcio de Siqueira – Universidade do Estado da Bahia
 Prof^ª Dr^ª Kátia Farias Antero – Faculdade Maurício de Nassau
 Prof^ª Dr^ª Keyla Christina Almeida Portela – Instituto Federal do Paraná
 Prof^ª Dr^ª Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins
 Prof^ª Dr^ª Lucicleia Barreto Queiroz – Universidade Federal do Acre
 Prof. Dr. Luis Ricardo Fernandes da Costa – Universidade Estadual de Montes Claros
 Prof. Dr. Lucio Marques Vieira Souza – Universidade do Estado de Minas Gerais
 Prof^ª Dr^ª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
 Prof^ª Dr^ª Marianne Sousa Barbosa – Universidade Federal de Campina Grande
 Prof^ª Dr^ª Marcela Mary José da Silva – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
 Prof. Dr. Marcelo Pereira da Silva – Pontifícia Universidade Católica de Campinas
 Prof. Dr. Marcelo Pereira da Silva – Pontifícia Universidade Católica de Campinas
 Prof^ª Dr^ª Maria Luzia da Silva Santana – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
 Prof. Dr. Miguel Rodrigues Netto – Universidade do Estado de Mato Grosso
 Prof. Dr. Pedro Henrique Máximo Pereira – Universidade Estadual de Goiás
 Prof. Dr. Pablo Ricardo de Lima Falcão – Universidade de Pernambuco
 Prof^ª Dr^ª Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa
 Prof^ª Dr^ª Rita de Cássia da Silva Oliveira – Universidade Estadual de Ponta Grossa
 Prof. Dr. Rui Maia Diamantino – Universidade Salvador

Profª Drª Sandra Regina Gardacho Pietrobon – Universidade Estadual do Centro-Oeste

Prof. Dr. Saulo Cerqueira de Aguiar Soares – Universidade Federal do Piauí

Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará

Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande

Profª Drª Vanessa Ribeiro Simon Cavalcanti – Universidade Federal da Bahia /
Universidade de Coimbra

Prof. Dr. William Cleber Domingues Silva – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins

Educação: expansão, políticas públicas e qualidade

Diagramação: Ellen Andressa Kubisty
Correção: Maiara Ferreira
Indexação: Amanda Kelly da Costa Veiga
Revisão: Os autores
Organizadora: Gabriela Cristina Borborema Bozzo

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)	
E24	Educação: expansão, políticas públicas e qualidade / Organizadora Gabriela Cristina Borborema Bozzo. - Ponta Grossa - PR: Atena, 2023. Formato: PDF Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader Modo de acesso: World Wide Web Inclui bibliografia ISBN 978-65-258-1623-4 DOI: https://doi.org/10.22533/at.ed.234231508 1. Educação. I. Bozzo, Gabriela Cristina Borborema (Organizadora). II. Título. CDD 370
Elaborado por Bibliotecária Janaina Ramos – CRB-8/9166	

Atena Editora
Ponta Grossa – Paraná – Brasil
Telefone: +55 (42) 3323-5493
www.atenaeditora.com.br
contato@atenaeditora.com.br

DECLARAÇÃO DOS AUTORES

Os autores desta obra: 1. Atestam não possuir qualquer interesse comercial que constitua um conflito de interesses em relação ao artigo científico publicado; 2. Declaram que participaram ativamente da construção dos respectivos manuscritos, preferencialmente na: a) Concepção do estudo, e/ou aquisição de dados, e/ou análise e interpretação de dados; b) Elaboração do artigo ou revisão com vistas a tornar o material intelectualmente relevante; c) Aprovação final do manuscrito para submissão.; 3. Certificam que os artigos científicos publicados estão completamente isentos de dados e/ou resultados fraudulentos; 4. Confirmam a citação e a referência correta de todos os dados e de interpretações de dados de outras pesquisas; 5. Reconhecem terem informado todas as fontes de financiamento recebidas para a consecução da pesquisa; 6. Autorizam a edição da obra, que incluem os registros de ficha catalográfica, ISBN, DOI e demais indexadores, projeto visual e criação de capa, diagramação de miolo, assim como lançamento e divulgação da mesma conforme critérios da Atena Editora.

DECLARAÇÃO DA EDITORA

A Atena Editora declara, para os devidos fins de direito, que: 1. A presente publicação constitui apenas transferência temporária dos direitos autorais, direito sobre a publicação, inclusive não constitui responsabilidade solidária na criação dos manuscritos publicados, nos termos previstos na Lei sobre direitos autorais (Lei 9610/98), no art. 184 do Código Penal e no art. 927 do Código Civil; 2. Autoriza e incentiva os autores a assinarem contratos com repositórios institucionais, com fins exclusivos de divulgação da obra, desde que com o devido reconhecimento de autoria e edição e sem qualquer finalidade comercial; 3. Todos os e-book são *open access*, *desta forma* não os comercializa em seu site, sites parceiros, plataformas de *e-commerce*, ou qualquer outro meio virtual ou físico, portanto, está isenta de repasses de direitos autorais aos autores; 4. Todos os membros do conselho editorial são doutores e vinculados a instituições de ensino superior públicas, conforme recomendação da CAPES para obtenção do Qualis livro; 5. Não cede, comercializa ou autoriza a utilização dos nomes e e-mails dos autores, bem como nenhum outro dado dos mesmos, para qualquer finalidade que não o escopo da divulgação desta obra.







O volume *Educação: expansão, políticas públicas e qualidade* apresenta quinze artigos que figuram, na obra, capítulos de livros, por terem área do conhecimento, temática e/ou abordagem metodológica em comum. Dessa forma, os trabalhos versam sobre as questões elencadas no título da edição. É importante elencar o aspecto democrático dos autores dos capítulos e da editora em pauta, uma vez que os e-books ficam disponíveis em *open access*, ou seja, qualquer internauta pode acessar e mergulhar no universo educacional – seja na magia, seja na crítica e precarização – de forma gratuita.

A priori, há textos que discutem a educação com foco no aluno. Outros, por sua vez, na prática docente e, por fim, há aqueles que se dedicam a traçar críticas quanto ao sucateamento da educação básica brasileira, bem como o inaccessível à universidade pelas minorias devido às políticas públicas ineficientes para manter esses alunos na universidade.

A posteriori, aprofundemos um pouco mais nas temáticas apresentadas acima. Nesse sentido, destacamos: a autonomia na educação de jovens e adultos, a inclusão e formação do sujeito, a percepção docente relativas às novas diretrizes educacionais brasileiras, o modo como o mundo digital influencia na prática docente, o aspecto lúdico no ensino que tem como suporte a tecnologia, metodologias ativas no ensino de Língua Portuguesa, reflexão e capacidade imaginativa no Ensino Fundamental I e as diferentes formas de lidar com alunos diagnosticados com TDAH.

Portanto, além da democratização do conhecimento produzido nas universidades brasileiras – independentemente do estágio de formação do pesquisador – cabe elencar o papel fundamental da produção e difusão do conhecimento. Em uma realidade ainda muito burocrática e de silenciamento dos pesquisadores em formação, esquecemos que todos os pesquisadores estão em constante formação. Por fim, devemos encorajar nossos pesquisadores mirins a terem autonomia e, ao romper o silenciamento, emitir o grito de defesa de seu lugar de fala e de defesa do conhecimento produzido da área de Ciências Humanas e, em particular, da Educação, setor tão precarizado e sucateado no país.

Gabriela Cristina Borborema Bozzo


CAPÍTULO 1	1
A AUTONOMIA COMO PRESSUPOSTO ESSENCIAL NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS	
Nara Barreto Santos Ana Paula Cardoso Ramos	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.2342315081	
CAPÍTULO 2	11
ADOLESCÊNCIA, DIVERSIDADE E INCLUSÃO: PELA TRANSVERSALIDADE EDUCACIONAL NA CONSTRUÇÃO DO SUJEITO	
Luzia Cristina Nogueira de Araújo Katia Cristian Puente Muniz	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.2342315082	
CAPÍTULO 3	17
A PERCEPÇÃO DOS DOCENTES DO ENSINO TÉCNICO FRENTE À SUA FORMAÇÃO CONTINUADA EM TECNOLOGIA ASSISTIVA E A AGENDA 2030	
Andrea Ribeiro Ramos Roberto Kanaane	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.2342315083	
CAPÍTULO 4	27
A PRÁTICA DOCENTE E O USO DAS TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO (TICS) NO PERÍODO PANDÊMICO GERIDO PELA SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DO AMAZONAS	
Auricélia da Silva Vieira	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.2342315084	
CAPÍTULO 5	36
CENÁRIO TECNOLÓGICO, TRANSFORMAÇÃO DIGITAL E O PROFESSOR NO SÉCULO XXI	
David Lopes Maciel Gizele Ferreira da Silva Carlos Alberto Paraguassu Chaves Fabrício Moraes de Almeida	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.2342315085	
CAPÍTULO 6	47
FORMAÇÃO DOCENTE E POLÍTICAS EDUCACIONAIS: INDICADORES E DICOTOMIAS ENTRE AS ARTICULAÇÕES DAS REDES COLABORATIVAS	
Mônica Cavalcante da Costa	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.2342315086	
CAPÍTULO 7	57
APRENDIZAGEM E TECNOLOGIA DIGITAL: O APLICATIVO KAHOOT E A	

INTEGRAÇÃO ENTRE O LÚDICO E O ENSINAR

Juçara Rocha Soares Mapurunga

Caio Citó Rodrigues

Mirella Maria Bandeira do Carmo


 <https://doi.org/10.22533/at.ed.2342315087>**CAPÍTULO 864****A QUESTÃO DA INCLUSÃO NA REALIDADE EDUCACIONAL BRASILEIRA: O QUE CONSIDERAR**

Maria Clara Ramos Nery


 <https://doi.org/10.22533/at.ed.2342315088>**CAPÍTULO 977****A ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL E A LUTA PELA DEMOCRATIZAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR NO BRASIL**

Rosana Maria dos Santos

Rafael Cipriano de Souza

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.2342315089>**CAPÍTULO 10.....101****ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA VAI ALÉM DA GRAMÁTICA**


Ana Claudia Pitman Vilar

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.23423150810>**CAPÍTULO 11117****KAWAII CULTURE E A IMPORTÂNCIA DA GLOBALIZAÇÃO JAPONESA NO FIM DA SEGUNDA GUERRA MUNDIAL**

João Pedro Fernandes Rodrigues

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.23423150811>**CAPÍTULO 12..... 122****DOMÍNIO GRAMATICAL DE LÍNGUA PORTUGUESA: UMA EXIGÊNCIA INDISPENSÁVEL À ASCENSÃO PROFISSIONAL POR MEIO DE CONCURSOS PÚBLICOS DE ALTO PADRÃO**


Jéssica de Almeida Fernandes Moraes

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.23423150812>**CAPÍTULO 13..... 137****REFLEXÃO SOBRE A IMAGINAÇÃO E A CRIATIVIDADE NOS ANOS INICIAIS: UMA IMERSÃO NA LITERATURA**

Jacqueline Lorrane Brugalli Chagas Cagliari

Victória Maria Brugalli Chagas Cagliari

Anna Mirella Cibalde de Albuquerque Sousa

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.23423150813>


CAPÍTULO 14..... 144**PRODUÇÃO DO DESENHO ANIMADO SR. ELÉTRON E SEU IMPACTO NO PÚBLICO INFANTIL EM CONTRATURNO ESCOLAR**

Janesmar Camilo de Mendonça Cavalcanti

Jeovanna Costa Floriano

Ivana Azevedo


Gidelson Ferro da Silva

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.23423150814>**CAPÍTULO 15..... 150****TRANSTORNO DO DÉFICIT DE ATENÇÃO/HIPERATIVIDADE E A INDISCIPLINA: DIFERENTES CONCEITOS NO MEIO ESCOLAR**

Silvana Franzon Mosconi

João Paulo Aires

Adriano Charles Ferreira

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.23423150815>**SOBRE A ORGANIZADORA 163****ÍNDICE REMISSIVO..... 164**

A AUTONOMIA COMO PRESSUPOSTO ESSENCIAL NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Data de aceite: 03/08/2023

Nara Barreto Santos

Mestra em Educação de Jovens e Adultos.

Ana Paula Cardoso Ramos

Especialista em Organização e Processos de Ensino de Pós-Graduação Lato Sensu

RESUMO: O presente ensaio científico tem como objetivo trazer reflexões sobre a necessidade da escola considerar o educando como pessoa com autonomia no contexto social. E por isso a escola precisa rever a forma como essa modalidade de ensino, no Tempo Formativo III, o equivalente ao Ensino Médio tem sido tratada no âmbito escolar. Uma vez que esses educandos adquiriram uma autonomia social e familiar que antecede à escola. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica, com abordagem qualitativa e multirreferencial.

PALAVRAS-CHAVE: Educação. Educação de Jovens e Adultos. Autonomia

1 | INTRODUÇÃO

Tratar da autonomia como requisito essencial na educação de jovens e adultos, diz respeito a mudança paradigmática de uma educação tradicional, para um

paradigma que contemple os jovens e adultos com todas as suas potencialidades imanentes do próprio ser humano. É ter a sensibilidade de que eles têm suas especificidades que precisam imperativamente serem respeitadas no âmbito da aprendizagem. Cabe ao educador também ter condições na sua formação para colocar em prática, através de pesquisas, a mudança de perspectiva nesse processo de construção da aprendizagem. Somente assim esse grupo social poderá ter respeitadas as suas condições de vida, seus limites pessoais e sociais. E considerar seus limites, suas condições sociais é valorizar a sua autonomia ao longo da sua existência independente do âmbito escola.

A Educação de Jovens e Adultos é considerada por muitos autores como uma modalidade de ensino, tendo amparo jurídico na Lei de Diretrizes e Bases, Lei 9394/96, no art.37, § 1º que assegura:

Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos,

que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames.

Dar oportunidades educacionais apropriadas, conforme referência nessa Lei 9994//96, é justamente reconhecer as especificidades desse grupo social e considerá-lo com autonomia existencial prévia ao sistema escolar. Os jovens e adultos são indivíduos que são estigmatizados como analfabetos, destituídos de saberes ou conhecimento. Apesar disso, eles aprenderam a ter autonomia por imposição da própria vida, da própria sobrevivência. A sua autonomia antecede ao seu retorno à escola são pessoas que trabalham, se mantêm ou são provedores de família.

A dinâmica de vida desses educandos é de total autonomia de escolha para se sacrificarem na busca de sobrevivência, na busca de suas melhorias dentro da sociedade na qual eles vivem. É uma incoerência uma educação voltada para esse segmento escolar sem considerar sua trajetória de vida e seus saberes adquiridos na luta diária. Quando eles chegam na escola a sua autonomia já foi conquistada, já foi extraída pelas limitantes condições precárias de vida. Se a escola não ressalta e nem valoriza a autonomia desses educandos, ela irá fatalmente proporcionar uma educação inadequada contrária à previsão dessa modalidade de ensino na Lei de Diretrizes e Bases.

Foi em decorrência desse pensamento, que nós, como professoras, atuantes e pesquisadoras da EJA trouxe a proposta do tema: **“A Autonomia como Pressuposto Essencial na Educação de Jovens e Adultos”**. Este trabalho tem como objetivo trazer o conceito de autonomia no âmbito da Ciência Política, da Filosofia, da Psicologia e sob a perspectiva de Paulo Freire na sua obra *Pedagogia da Autonomia*. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica, uma reflexão na abordagem qualitativa e multireferencial. Está dividida em nos itens: Por uma Educação de Jovem e Adulto Baseada na Autonomia do Educando; A Autonomia sob a Perspectiva Freireana; Os Desafios da Aplicabilidade de uma Educação Centrada na EJA e a Conclusão.

2 | POR UMA EDUCAÇÃO DE JOVEM E ADULTO BASEADA NA AUTONOMIA DO EDUCANDO

Etimologicamente a palavra autonomia tem sua origem no grego, *autônomos*, significando aquele que é governa a si próprio. O termo “autonomia” tem um vasto conceito na literatura acadêmica. O seu conceito pode estar vinculado no âmbito da Ciência Política, no âmbito da Filosofia e no âmbito da Psicologia do Desenvolvimento Humano e no âmbito da Educação.

Dentre as diversas concepções que encontramos na Ciência Política temos a visão de Martins (2002) que afirma que o termo pode estar vinculado à ampla participação social, e, em outros, vinculado à participação política tratando-se o processo de descentralização

e desconstrução de poder. Pensar a autonomia no âmbito social e político é discuti-la na esfera da teoria política que foi largamente assimilada largamente pelas teorias da administração de empresas e escolas Martins (2002). A autonomia nesse aspecto refere-se à democracia vista por Rousseau, conforme afirma (Martins, 2002, p.):

O exercício da autonomia nos palcos da participação política e social está relacionado à democracia proposta por Rousseau para quem o princípio inspirador do pensamento democrático sempre foi a liberdade, como autonomia, isto é, como a sociedade é capaz de dar leis a si própria.

É notório que a referência do grande iluminista, invoca o período Iluminista do século XVIII, onde Rousseau (1712-1778) criou a ficção do Pacto Social onde os homens dariam poder ao Estado, como seu representante e esse criaria as leis para administrar eles próprios, já que no plano individual isso não seria tão plausível como no plano coletivo. É contraditório pensar a autonomia na perspectiva da democracia, uma vez que a existência de uma instituição democrática não implica na autonomia do indivíduo. Participar de certas ações na sociedade pode-se significar obrigatoriedade de participação, como no caso das eleições ocorridas no Brasil. Ninguém tem a autonomia de não ir na votação. A autonomia está muito além da participação do ser humano num Estado democrático.

Japiassu e Marcondes (2006) trazem um conceito semelhante ao de Martins (2002) dando sentido de autonomia como a liberdade política de uma sociedade, afirmando: “Liberdade política de uma sociedade capaz de governar-se por si mesma e de forma independente, quer dizer com autodeterminação. “No campo filosófico temos a concepção de Kant (1724-1804), Japiassu e Marcondes (2001, p. 21) explica:

Em Kant a autonomia é o caráter da vontade pura que só se determina em virtude de sua própria lei, que é conformar-se ao dever ditado pela razão prática e não por interesse externo: a autonomia da vontade é essa propriedade que tem a vontade de ser por si mesma sua lei (independentemente de toda propriedade dos objetos do querer). Portanto, o princípio da autonomia é: simples escolha de tal forma que as máximas de nossa escolha sejam compreendida ao mesmo tempo como leis universais nesse mesmo ato de querer.

A autonomia em Kant (1724-1804) tem como essência a vontade do ser em autodetermina-se independente de fatores externos, ele cria sua própria lei. O ser humano autônomo seria aquele que cria sua própria legislação moral e não submeteria a qualquer condição que não estivesse em consonância com a sua vontade.

No campo da Psicologia, tratando-se do desenvolvimento humano temos o conceito de Carl Rogers (1902-1987) na sua concepção a autonomia está relaciona-se ao centramento na pessoa humana, ela é fundamental para que o ser humano se desenvolva plenamente e de forma saudável, sem um direcionamento de quem quer que seja. Sobre essa perspectiva Martins (2002 p. 20) colabora afirmando:

Nessa perspectiva, o único indivíduo formado seria aquele que aprendeu

como aprender, como adaptar-se e como mudar, pois, somente assim poderia compreender que nenhum conhecimento é indiscutível e que a capacidade de adquirir conhecimentos seria sua única segurança. Martins.

A concepção de Carl Rogers (1902-1985) se aproxima bastante dos parâmetros educacionais uma vez que trata da questão da aprendizagem, partindo do indivíduo construindo a habilidade de construir seu conhecimento a partir da sua própria curiosidade. Esse é o grande desafio da sala de aula, como ensinar de forma a conduzir o educando sem subjugar-lo aos preceitos pré-estabelecidos do educador. Contudo o próprio Rogers (1973, p.34) traz uma solução: “O professor e o aluno se tornam colegas na responsabilidade de cada um quanto ao tempo de aula”. O autor já traz a alternativa de que o processo educativo é de responsabilidade tanto do educador quanto do educando. Mas para isso, teria que se repensar toda a estrutura organizacional da escola bem como toda a prática do educador na sala de aula.

É relevante dizer que os conceitos apresentados têm sempre a referência da autonomia como vontade do ser humano ainda que dentro da perspectiva da política é o coletivo que cria suas próprias leis. É a manifestação da vontade humana que impera independente dos fatores internos. Considerando como já fora dito que o educando da EJA chega ao ambiente escolar com autonomia para viver sua própria vida independente de um posicionamento diretivo da escola, essa autonomia deverá ser tratada de uma forma bem mais complexa.

É preciso ressaltar mais uma vez que essa modalidade de ensino requer um cuidado específico, pois o tempo para eles não é no futuro é no agora, não há tempo para uma aprendizagem eterna. O adulto não dispõe de tempo para se eternizar na construção de sua aprendizagem na escola, rever a construção da aprendizagem dessa modalidade de ensino se faz necessária. Contudo, considerando que os educandos da EJA chegam à escola com autonomia construída ao longo da sua história, como seria essa autonomia na sua aprendizagem? Seria uma autonomia construída com conscientização do que esse educando traz da sua história de vida e como a escola pode ajudá-lo ainda mais nas suas interações com a sociedade. Morin. (1996) escreve que o sujeito é autor e ator de sua história e das diferentes histórias sociais, na medida em que são múltiplas as influências dos diversos sistemas de que participa. É essa compreensão que os educadores devem ter na sua construção formativa de que ele não é o detentor único do conhecimento, sendo assim a aprendizagem é responsabilidade de todos e cabe o educador a compreensão de que o educando da EJA já construiu a sua história, já passou por diversos conflitos sociais na busca da sua sobrevivência. A escola não pode atuar de forma a desconhecer que os jovens e adultos capazes de manter-se e prover suas famílias e a escola será um espaço para despertar sua conscientização sobre sua condição de vida e o lugar que ocupa na sociedade.

O educando da EJA, retorna à escola e se encontra diante de educação ainda com

resquícios do positivismo, o conteúdo é dado, sem que ao menos ele tenha condições de opinar sobre o que ele gostaria de saber e como a escola poderia ajudá-lo. Ele é visto como mais um que deve aprender os conteúdos impostos por um sistema educacional que trata a escola como um instrumento de cumprir as leis administrativas.

O educando da EJA já tem a autonomia de sobrevivência na sociedade, contudo a escola que deve ajudá-lo ainda mais nessa construção, é uma empreitada coletiva, não basta a escola cumprir literalmente às leis impostas, ela deve romper com o preestabelecido e ouvir os valores sociais e culturais trazidos pelos educandos. São sujeitos de direitos, atuando na sociedade ainda com qualidade de vida inadequada. Consideramos a concepção de Charlot (2001) do que seja sujeito:

Ao se falar de sujeito tratamos de um ser Humano, aberto a um mundo, portador de desejos, movido por esses desejos, em relação com outros seres humanos (também sujeitos); um ser social que nasce e cresce em uma família (ou em substituto de família), que ocupa uma posição em um espaço social, que está inscrito em relações sociais; e ainda um ser singular, exemplar único da espécie humana, que tem uma história, e que interpreta o mundo, dá um sentido a esse mundo, à posição que ocupa nele, às relações com os outros, à sua própria história e à sua singularidade. (Charlot, 2001, p.33).

Há um ser humano, que busca compreender seu mundo, interpretando-o de acordo a sua experiência de vida. A escola deve aprender como conduzi-los a seu processo de conscientização, ela falha quando prioriza aspectos administrativos e trata os educandos da EJA, como os educandos do ensino regular. É contraditório priorizar aspectos administrativos e esquecer que cada ser humano, se desenvolve em sociedade com um fator único e singular que é a sua subjetividade.

3 | A AUTONOMIA SOB A PERSPECTIVA FREIREANA

Pensar em Paulo Freire é relembrar o seu método de alfabetização, a sua preocupação com o processo de conscientização dos adultos do campo. É também reviver sua epistemologia, como a dialogicidade, a educação democrática e libertária, bem como o tema da autonomia tão marcante nas suas obras ainda que implicitamente. A sua episteme não só traça caminhos necessários para o educador, como suas teorias oferecem reflexões para que o educador libere o educando de pensar que ele, como difusor de conhecimento, e a única autoridade desse conhecimento. A autonomia é uma categoria muito presente na obra de Paulo Freire.

No livro “A Pedagogia da Autonomia- Saberes necessários à Prática Educativa”, Freire (1996) tem como tema central em toda sua obra, a autonomia, uma tema emergente que contraria toda a pedagogia tradicional, o subtítulo: Saberes Necessários à Prática Educativa ressalta a importância do tema para Freire e para a própria prática em sala de aula de todo educador. Certamente, que como defensor de uma educação libertária,

saberia que ela só seria possível através da autonomia do educador e do educando. Para Freire (1996, p.71) “o trabalho de construção de autonomia é o trabalho do professor com os alunos e não do professor consigo mesmo”.

Nesse olhar de Freire (1996), o educador presume-se como detentor da autonomia. No entanto, se o educador não sabe ser autônomo, ele não terá condições de conduzir seu educando para se assumir-se como pessoa com autonomia. Freire(1996) se refere à essa possibilidade, porém implicitamente quando indica “Os Saberes Necessários à Prática Educativa” ele induz ao leitor, educador, que ele deverá saber e colocá-lo na sua prática educativa. É um saber imprescindível à toda construção da aprendizagem na sala de aula, sem esse saber a educação está fadada à subordinação do saber do educando aos saberes escolares.

Na educação, o termo “autonomia” está ligado à condição do aprendente de organizar seus próprios estudos, buscando fontes de informação e conhecimento, e construindo um saber ligado aos seus próprios objetivos. Em educação a distância, o termo “autonomia” é usado para evidenciar a independência do aluno em relação aos professores. Há uma liberdade na escolha dos caminhos e alvos da educação, o que significa, também, uma responsabilidade maior por parte do aprendiz.

Elucidando a interdependência dos contextos no qual o indivíduo se desenvolve, Morin et al. (1996) escreve que o sujeito é autor e ator de sua história e das diferentes histórias sociais, na medida em que são múltiplas as influências dos diversos sistemas de que participa. Neste sentido, para conhecer o potencial autônomo do sujeito, é fundamental compreender que tipo de relações o jovem estabelece na sua vida social. Nessa perspectiva, a autonomia é construída pelo próprio indivíduo, na medida em que existe uma relação de seu mundo interno, de sua própria auto-organização, com as condições externas em que ele se desenvolve. Assim, como resultados de seus estudos, Noom, Dekovic e Meeus (1999) identificaram o aparecimento de três níveis de habilidades da autonomia que em muito têm auxiliado na compreensão desta temática. Tais níveis incluem a autonomia atitudinal, emocional e funcional, as quais se desenvolvem de acordo com o contexto no qual o indivíduo está inserido.

A autonomia atitudinal ou cognitiva refere-se à percepção de metas pelo exame das oportunidades e desejos, considerando os processos cognitivos para criar as possibilidades de fazer suas próprias escolhas. Ela se evidencia quando os jovens são hábeis para definir suas metas e pensar sobre seus atos. Autonomia funcional ou conductual refere-se à percepção de estratégias pelo exame do auto respeito e controle, capacidade de tomar decisões e tratar os próprios assuntos sem a ajuda dos pais. Consiste no processo regulador de desenvolvimento de estratégias para alcançar as próprias metas. É alcançada quando os adolescentes são hábeis para encontrar formas para atingir suas metas.

Já a autonomia emocional refere-se aos delicados processos de independência emocional em relação aos pais e aos pares. Ela realmente ocorre quando o jovem sente

confiança em definir suas metas, independente dos desejos dos pais ou dos pares. Embora haja conceitos e especificidades de autonomia. A autonomia proposta por Paulo Freire(1921-1997) em suas obras, é a autonomia que cada ser humano tem de pensar sobre si, sobre sua realidade, sobre seus saberes e sua realidade de vida. Apesar de sua proposta ser estimulada no processo de aprendizagem da Educação de Jovens e Adultos, ela ainda não logrou êxito devido ao próprio reconhecimento pelo Estado e as políticas públicas sobre a importância dessa modalidade de ensino. Além disso, o processo de formação de professores praticamente não existe, principalmente nos cursos da licenciatura e Pedagogia. Dessa forma, as leis que protegem a educação brasileira não se efetivaram o que contribui para que Educação de Jovens e Adultos seja ainda precarizada, vista com discriminação pela sociedade brasileira e pelo próprio Estrado.

A autonomia abordada por Paulo Freire(1921-1997) é proposta implicitamente com todos os conceitos e especificidades de autonomia. Não há uma setorização, contudo a autonomia do sujeito é construída a partir de sua leitura da mundo, para um exercício de interpretação crítica e criativa. Quando o ser humano constrói uma leitura reflexiva e crítica sobre um fenômeno, sobre um contexto social, ele ganha força de interação dentro de uma sociedade. Isso significa que ao fazer uma leitura crítica, o ser humano, apreende o mundo com conscientização. Na proposta de Paulo Freire(1921-1997), conscientização é um processo de reflexão e ação, o que possibilita a constituição de um sujeito com autonomia.

Ao tratar da relação dialógica no livro: “Pedagogia do Oprimido”, Freire(2015) também traz implicitamente a questão da autonomia através de uma relação dialógica. Mas como o diálogo estimula a autonomia do sujeito? Considerando a concepção de Freire (2015) de que na relação dialógica existe a interação de subjetividades, não há uma relação de hierarquia, pode-se deduzir que ambos sujeitos desejam estabelecer o diálogo. Há a construção de uma escuta, onde um está atento ao que o outro diz, a uma reciprocidade de respeito a subjetividade do outro. Nesse viés, não há uma subordinação de um sujeito em relação ao outro, portanto há o respeito ao posicionamento ao que o outro tem a dizer. Ainda que seja dito no diálogo concepções divergentes entre os sujeitos. É um exercício ao pensar, ao refletir sobre um mundo conhecido pelos envolvidos.

É no diálogo concebido por Freire (2015, p.122) que o ser humano adquire consciência para conhecer suas atividades e a si mesmo, o que é não possível no mundo. Como subjetividade atuante o ser humano detém os limites de situações ao comunicar-se com o outro. O diálogo, portanto, contribui para o desenvolvimento do autoconhecimento do ser humano de forma que lhe possibilite conhecer se as concepções que ele adquire do mundo lhes são próprias ou ele assimilou de outros seres humanos na convivência em sociedade.

4 | OS DESAFIOS DA APLICABILIDADE DE UMA EDUCAÇÃO CENTRADA NA EJA

Existem muitas dificuldades e desafios na aplicabilidade de uma educação centrada na Educação de Jovens e Adultos, na rede pública do Estado da Bahia. Dentre eles podemos destacar a proposta de Paulo Freire(1921-1997) com o trabalho com os adultos do campo, atrelado a esse problema temos a questão da formação do professor; além disso podemos observar o que dificulta a fundamentação e a identidade da própria EJA.

A palavra autonomia vem do grego autônomos, uma junção de auto -, “de si mesmo” + nomos, “lei”, ou seja, “aquele que estabelece suas próprias leis”.Essa concepção encontra-se no dicionário comum. Em outras palavras é o indivíduo que vive com suas próprias regras, convicções, sem se submeter à opinião alheia. Diz respeito ao ser humano que embora viva em sociedade sabe discernir o que ele produz por si mesmo, do que está sob influência do outro. Esta temática discute como a leitura é o instrumento que tem como propósito a autonomia do indivíduo. É uma complexidade de relações que poderia se desenvolver, contudo o foco encontra-se na escola. A autonomia pode ser estimulada na prática de leitura, quando o educador, mostra ao educando não apenas o seu entendimento sobre uma realidade, mas quando traz para sala de aula outras perspectivas sobre o mesmo tema, através de outros autores e permite que o educando forme seus próprios conceitos e opiniões sobre determinado tema. Como afirma Freire (1996) ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para sua produção ou a sua construção. Paulo Freire(1921-1997) ao desenvolver as atividades com adultos no campo, ele buscou compreender o mundo do trabalho daqueles adultos, de forma a compreender o que eles eram capazes de produzir em face da realidade que eles conheciam. Diante disso, produzir e construir conhecimento implica em um diálogo que busque considerar o posicionamento do sujeito educando, diante o seu saber de vida, para que ele possa descobrir-se autônomo para construir o seu conhecimento. Considerar apenas o conhecimento do educador em sala de aula é criar um círculo de dependência na relação ensino e aprendizagem. Ele próprio se forma, quando lhe é dada a possibilidade de escolha para a produção do seu conhecimento. Os professores da EJA muitos ainda tem a formação adequada para trabalhar com os sujeitos da EJA, já que muitos nem compreendem a noção do sujeito, que Charlot(2001) aborda, o conceito se faz importante para enfatizar mais ainda a questão da importância da autonomia desses educandos. Se o educador no espaço pedagógico compõe o processo formativo, o educando também tem algo a dizer sobre a seu processo formativo dentro da escola. Mas essa perspectiva é negligenciada, subalterniza o educando da EJA, o colocando como um sujeito vazio. Isso é um grande entrave, já que despertar a autonomia de um indivíduo implica em dar-lhe voz, não somente uma carga de conteúdo inalcançável para quem ficou muito distante da escola. O grande desafio em sala de aula para o educador seria como aproveitar o conhecimento de mundo do educando da EJA e

adequá-la à sua área de conhecimento. Estabelecer o conhecimento vida desse educando e demonstrar a relação com o conteúdo desejado.

É difícil para muitos profissionais compreenderem o pensamento de que somos seres únicos, singulares, que interpretamos o mundo constantemente e simultaneamente estamos construindo um conhecimento, ainda que fora dos bancos escolares. A educação positivista ainda se encontra fortemente presente nos dias atuais. Foi aprendido durante décadas de que a escola deveria privilegiar o observável, o conteúdo em primeiro lugar, a aprendizagem do educando estava em segundo plano, a vivência, as experiências do indivíduo são, em última instância, discussão numa reunião pedagógica. Além disso, muitos professores na sua graduação não tiveram a oportunidade de estudar as especificidades do educando da EJA, o que contribui para uma educação limitada, atrofiada e mal interpretada nessa modalidade de ensino. Se faz necessário uma revisão curricular nas graduações atuais tanto na área da pedagogia quanto nas licenciaturas. A formação continuada precisa de investimento das políticas públicas educacionais para que o professor tenha espaço para discutir os obstáculos epistemológicos para os educandos da EJA.

CONSIDERAÇÕES

É muito importante que a escola reconheça a autonomia dos educandos da EJA no contexto social que antecede ao seu retorno à escola, pois esse entendimento favorece o estímulo da aprendizagem de acordo com a proposta dialógica de Paulo Freire(1921-1997). Não podemos afirmar que foi essa visão de Paulo Freire, quando executou seu método de alfabetização, contudo é correto afirmar que ele considerava os adultos do campo e onde eles estavam inseridos no contexto social, para estruturar o processo de alfabetização a partir de palavras que pertenciam ao mundo do trabalho desses adultos. Talvez o processo de formação do professor ,na perspectiva de valorizar a autonomia do educando, possibilite que ele reveja uma aprendizagem mais significativa e possa compreender que cada ano, o programa aplicado na EJA não poderia ser repetido de um ano para o outro , pois os sujeitos não são os mesmos e ouvi-los, faria toda diferença no conteúdo aplicado para Educação de Jovens e Adultos.

REFERÊNCIAS

CHARLOT, Bernard.(Org.)Os Jovens e o Saber: Perspectivas Mundiais. Porto Alegre: Artmed, 2001.p.33.

CASTORIADIS, Cornelius. A instituição imaginária da sociedade (título original: L'Institution imaginaire de la Société, Paris, Éditions du Seuil, 1975); tradução de Guy Reynaud, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1991.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia. Saberes necessários para a Prática Educativa. São Paulo: Editora Paz e Terra,1996.

_____. Pedagogia do Oprimido. 5ª edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

Japiassú, Hilton e Marcondes, Danilo. Dicionário Básico de Filosofia. Japiassu e Marcondes. 4ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006.

MARTINS, Angela Maria. Autonomia e Educação: Trajetória de Um Conceito. Cadernos de Pesquisas. n. 115. março de 2002.

MORIN, E.; PRIGOGINE, I. et al. A sociedade em busca de valores. Lisboa: Instituto Piaget, 1996.

NOOM, M. J.; DEKOVIC, M.; MEEUS, W. H. J. Autonomy, attachment and psychosocial adjustment during adolescence: a double-edged sword?. Journal of Adolescence, v. 22, n. 6, p. 771-783, 1999.

ROGERS, Carl. Tornar-se pessoa. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

_____. Liberdade para aprender. Belo Horizonte: Interlivros, 1973.

São. Paulo: Saraiva, 1996. BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, **LDB**. 9394/1996.

REICHERT, Claudete Bonatto; WAGNER, Adriana. Considerações sobre a autonomia na contemporaneidade. Estud. pesqui. psicol., Rio de Janeiro, v. 7, n. 3, dez. 2007. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1808-42812007000300004&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 30 ago. 2023.

Conceito de autonomia em: https://www.google.com/search?sxsrf=ALeKk035xuMuxxZN5F83KUB36x1Nq2_gYg%3A1598785344768&ei=QIdLX_S9Lpay5OUPh-mwgAg&q=conceito+de+autonomia&oq=conceito+de+autonomia&gs_lcp=CgZwc3ktYWIQDDIHCCMQ6gIQJzIHCCMQ6gIQJzIHCCMQ6gI

ADOLESCÊNCIA, DIVERSIDADE E INCLUSÃO: PELA TRANSVERSALIDADE EDUCACIONAL NA CONSTRUÇÃO DO SUJEITO

Data de aceite: 03/08/2023

Luzia Cristina Nogueira de Araújo

Universidade Veiga de Almeida (UVA)
Orcid id 0000-0002-0084-9296

Katia Cristian Puente Muniz

Universidade Veiga de Almeida (UVA) e
Fundación Esplai (Barcelona)
Orcid id 0000-0002-6998-7021

RESUMO: Este estudo apresenta uma discussão teórica sobre a relação dual entre as práticas escolares e os modos singulares em que os adolescentes, surdos e ouvintes, constroem seus conhecimentos e sociabilidades. As Políticas Públicas direcionadas aos adolescentes que versam sobre a inclusão qualitativa nas escolas brasileiras ressaltam a importância do respeito às diversidades como uma possibilidade de superação aos desafios encontrados no processo de aprendizagem. Todavia, no epicentro desses desafios observa-se que a democratização do ensino encontra dificuldades na coexistência dessas diversidades por desconhecer as singularidades, marcadas por diferenças psíquicas, culturais, linguísticas, sociais, religiosas, étnicas, gênero e condições especiais. Consequentemente, os

adolescentes ainda padecem em superar os obstáculos relacionados à educação ofertada em suas salas de aula. O trabalho, a partir do marco teórico da psicanálise traz uma reflexão sobre o contexto escolar no qual estudantes surdos e ouvintes vivenciam e se identificam em suas dificuldades.

PALAVRAS-CHAVE: Diversidade. Inclusão. Adolescente.

ABSTRACT: This study presents a theoretical discussion about the dual relationship between school practices and the unique ways in which deaf and hearing adolescents construct their knowledge and sociabilities. Public policies aimed at adolescents that focus on qualitative inclusion in Brazilian schools emphasize the importance of respecting diversities as a possibility for overcoming challenges encountered in the learning process. However, at the center of these challenges, it is observed that the democratization of education encounters difficulties in the coexistence of these diversities due to a lack of knowledge of the singularities marked by psychic, cultural, linguistic, social, religious, ethnic, gender, and special conditions differences. Consequently, adolescents still suffer from overcoming obstacles related to

the education offered in their classrooms. This work, based on the psychoanalytic theoretical framework, brings a reflection on the school context in which deaf and hearing students experience and identify themselves in their difficulties.

KEYWORDS: Diversity. Inclusion. Adolescent.

INTRODUÇÃO

Na contemporaneidade vive-se sob a égide da enunciação da inclusão e respeito às diversidades humanas, tanto na sociedade civil quanto nas políticas públicas educacionais. No entanto, adolescentes, ouvintes e surdos, ainda vivem as vicissitudes do mesmo espaço escolar que se constrói a partir das e nas inter-relações estabelecidas entre aqueles que constituem o cotidiano da sala de aula. É interessante observar que, mesmo com suas diferenças linguísticas, alunos ouvintes e surdos estabelecem laços sociais que os unem pelo traço da identificação - a adolescência.

O Brasil vem preconizando, através de Políticas Públicas, compromissos para com uma ampliação de oportunidades de educação qualitativa para estudantes adolescentes, independentemente de diferenças e condições especiais. Na prática, contudo, muitas de tais oportunidades ainda continuam encontrando sérios obstáculos. Por mais que programas do governo venham tentando superar a questão do analfabetismo, a implantação da universalização do ensino, a democratização do acesso ao ensino, que possibilitem esses sujeitos de sentirem incluídos no espaço escolar de forma efetiva, ainda não foi encontrada uma proposta que solucionasse o déficit entre os adolescentes que entram na escola e aqueles que progridam nos bancos escolares.

Este estudo, baseado nas experiências profissionais das autoras em duas escolas públicas regulares do estado do Rio de Janeiro, cujo resultado das trocas dialógicas sobre adolescentes ouvintes e surdos, resultou reflexões sobre como as escolas se mostram distanciadas de quem são esses sujeitos e de como eles se constroem a partir das práticas pedagógicas disponibilizadas à sua formação. Nessa perspectiva, o estudo pretende apresentar uma reflexão sobre o quanto práticas escolares indissociáveis do respeito às formas de como os adolescentes constroem conhecimentos podem afetar a construção desses estudantes na sua constituição enquanto sujeitos sociais e emocionais.

A DISCURSO ESCOLAR, OS ADOLESCENTES E SUAS VICISSITUDES

Nossa escola brasileira, socialmente reconhecida como agência de inclusão social, parece tornar-se o epicentro de um processo social de produção de excluídos. Assim, o aumento de conflitos interpessoais nos espaços escolares e a dificuldade de acesso dos estudantes adolescentes à uma aprendizagem significativa são fatores que afetam o ambiente educacional e, por esse motivo, exige-se dos agentes envolvidos conhecer as condições que podem circundar esse fenômeno.

Nessa perspectiva, a escola como um dos espaços representativos na formação de adolescentes deve acolher e viabilizar um processo educacional que atenda a esses sujeitos, considerando, nos seus lugares e modos de realização, as diferenças linguísticas, as diferenças culturais, as diferenças nas maneiras de acessar os espaços e recursos didáticos, de fazer leituras de mundo e de construir conhecimento. Deve ainda, por definição, formar adolescentes que possam estabelecer relações de interdependência – e possibilitar a mobilidade social.

Entretanto, nossas escolas brasileiras ainda entendem o adolescente como alguém que se distingue por não se encaixar em um padrão estabelecido pelo grupo dominante cultural, o que reforça uma reprodução no campo do simbólico (BOURDIEU; PASSERON 2014). O universo dos adolescentes na condição escolar é retratado pelas transversalidades educacionais, inerentes aos campos do saber, a partir de temas clássicos como o desempenho escolar, conflitos no espaço escolar, relação professor-aluno, projeto de vida, práticas disciplinadoras, violência simbólica e institucional. Ao serem identificados a partir desses recortes, os estudantes têm como interlocutor nas escolas essas interpretações de sua realidade. Isso porque elas alimentam os modelos de gestão e práticas de sala de aula que constituem boa parte da vida escolar. Estão construídas nas premissas estruturalistas, onde cada um tem uma função pré-determinada, como ser ouvinte ou ser surdo, ser surdo oralizado ou não. Nessa estrutura não se permite furos e tudo parece possível se encaixar sistemicamente, como nas perspectivas funcionalistas clássica da ordem social (PARSONS, 2010). Ao contrário, na perspectiva psicanalítica o mal-estar da cultura é permanente e de todos os sujeitos, pois no seu seio encontra-se nossa renúncia à satisfação da sexualidade e da agressividade em prol do coletivo (MUNIZ, 2022). Nunca nos completamos ou nos satisfazemos plenamente, porque há sempre uma falta. Todos convivemos com esse mal-estar que pode ser observado nas formas como as pessoas se relacionam entre si: nos atos de governar, educar, psicanalisar (FREUD, 1937/1973, p. 3.361, Apud MUNIZ, 2022, p. 164). A escola se imbuí de um discurso regulador e se insere no capitalismo que “se apresenta em um discurso onde não se fazem laços, mas desejos de segurança, sucesso, beleza, desempenho e juventude que se colocam diante do desamparo de um capitalismo desumanizante e amplificam os traços narcísicos’ (Ibid., p. 162). Para Lacan o sujeito é sujeitado à linguagem do Outro e é alienado na ordem simbólica, o que inevitavelmente é causa de mal-estar, pois ele precisa fazer laços sociais, para ser o que é. A escola é parte da linguagem do Outro (o cultural) e se encontra na construção do discurso capitalista (LACAN, 1992) no qual o sujeito do inconsciente, o sujeito enquanto adolescente, é induzido a fazer laços com diversos outros ao seu redor e com o saber, sendo este dado tão somente como meio a consumir para suprir a falta que todo sujeito tem ao estar em sociedade e assim alcançar a felicidade. O contexto escolar também opera com o discurso que Lacan denominou de universitário, no qual a linguagem da ciência é predominante, inclusive na definição do que seja ser estudantes, ser bom

aluno, ser jovem, ser adolescente, ser surdo e ser ouvinte. Tais entendimentos acabam por ignorar a própria singularidade (FREUD, 1996) na construção desses sujeitos sociais e potencializam a realização de uma inclusão excludente, furtando-se da aceitabilidade de suas diferenças enquanto seres concretos, que almejam alcançar uma inclusão que aceite e valorize as diferenças individuais e aprenda a conviver com as adversidades da condição humana. Assim o contexto escolar não cria possibilidades dialógicas que de fato compreendam que os adolescentes ouvintes e surdos, como sujeitos, estabelecem laços afetivos, por estarem em uma fase conhecida pela sua complexidade física, emocional, mental, sexual e social, bem como almejam sentir-se pertencentes nos inúmeros e diferenciados espaços sociais pelos quais transitam cotidianamente. Como um sujeito do inconsciente, enquanto um sistema psíquico regido por leis próprias, sua subjetividade se constitui num largo processo de transformações da puberdade libidinal, de escolhas do outro, de identificações, de direcionamento de seus desejos para caminhos ainda desconhecidos por ele próprio. Antes de ser adolescente, ouvinte ou surdo, são sujeitos. A insatisfação, a busca pelo prazer de ser no mundo, as fantasias que não se concretizam, os sonhos, as demandas atravessam os sujeitos nessa fase paradigmática do ser humano (MUNIZ, 2022). São essas singularidades e características peculiares que os aproximam.

Deve-se ressaltar que as diferenças linguísticas entre os sujeitos ouvintes e surdos estão tão somente relacionadas com a estrutura das suas línguas. Enquanto os estudantes ouvintes utilizam canal oral-auditivo, os estudantes surdos podem utilizar-se da Libras (Língua Brasileira de Sinais) que utilizam canal gestual-visual ou da própria oralização, nesse último caso, são os surdos oralizados que utilizam a leitura labial, portanto, o canal visual. Essas diferenças não os impedem de se identificarem pelo fato de que ambos estão inseridos no mesmo espaço escolar, com suas diferenças linguísticas, mas que são constituídos e constituintes do mesmo processo educacional que, todavia, não os atendem nas suas singularidades, bem como se identificam em suas características específicas do Ser adolescente. Não se pode minimizar o processo de identificação entre os sujeitos pela presença ou pela falta da “voz”. As pessoas quando se identificam entre si, estão se identificando com um outro, cujos alguns traços lembram a si próprios (FREUD, 1921/1992).

Resguardados tais posicionamentos, a escola como espaço privilegiado de formação para o exercício da cidadania, como um direito humano, deve viabilizar práticas pedagógicas que melhor respondam à heterogeneidade e à pluralidade das condições, interesses e aspirações dos adolescentes. Nessa perspectiva, a educação deve fornecer condições à esses estudantes de permanência na escola para progredirem no trabalho e nos estudos posteriores, como assegura o artigo 22 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996).

Judith Butler (2016) ao destacar os direitos humanos circunscreve algumas questões sobre “se e como os sujeitos podem ser representados na legislação e sobre o que poderia ser considerado como um reconhecimento cultural e institucional suficientes para tais

sujeitos”(p.198).

Fazer uma solicitação para tornar-se cidadão não é tarefa fácil, mas debater os termos mediante os quais essa cidadania é conferida é, sem dúvida, ainda mais difícil. Nessa perspectiva, o cidadão, *é ele mesmo* um intercâmbio de coligações; (...) um sujeito que não está apenas em marcha, mas que é constituído e reconstituído no decorrer do intercâmbio social. (2016, p.200)

Encontrar um adolescente no corredor da escola, ou na sala de aula com o olhar vazio, distraído e perdido é lugar comum. Muitos, e com evidente expressão, aceitam a violência simbólica, ressaltada por Foucault (2000) e Bourdieu e Passeron (2014), que as instituições ainda praticam ao impor um arbítrio cultural sem conhecer o contexto sociocultural dos alunos, acarretando, assim, uma concepção educacional ineficaz de produções de significados para entendimentos de si e do mundo.

Diante dos conflitos em sala de aula representados por situações de rejeição das características dos adolescentes e a angústia destes em não estarem conseguindo “acompanhar” os conteúdos disponibilizados, podem consolidar a permanência/evasão na educação básica, o baixo desempenho escolar, a rejeição à qualquer orientação para o devir e na pouca ou ausente projeção de futuro.

CONCLUSÃO

Percebe-se que adolescentes ouvintes e surdos incluídos no ambiente educacional se identificam em suas singularidades, apesar de se diferenciarem em seus modos de comunicação. São igualmente caracterizados pela fase da adolescência e dividem o mesmo espaço educacional que ainda se encontra obsoleto e distante da preconizada e almejada educação qualitativa apregoada nos documentos oficiais.

Esse quadro pode acarretar angústias e frustrações nos adolescentes por não se sentirem capazes de atender as imposições das transversalidades acadêmicas que caracterizam os campos dos saberes e fazeres pedagógicos. Como consequência, surgem a falta de interesse e evasão escolar. Desse modo esse estudo, ainda em continuidade, pretendeu apontar a necessidade de viabilizar possíveis práticas pedagógicas significativas, das quais os adolescentes possam perceber a escola como um *locus* de formação, acolhimento e humanização, como forma de dar sentido a sua existência.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Luzia Cristina Nogueira de. A inclusão socioeducacional dos surdos e a psicanálise: entre os ditos discursivos. **Tese** (Doutorado) Universidade Veiga de Almeida, Programa de Pós-Graduação Strictu Sensu em Psicanálise, Saúde e Sociedade. Rio de Janeiro: 2020.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução**: Elementos para uma teoria do sistema de ensino. Rio de Janeiro: Vozes, 2014.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da educação Brasileira**, Lei nº 9.394/96.LDB. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm> Acesso em 02/02/2019.

BUTLER, Judith. **Quadros de Guerra**.: quando a vida é passível de luto?. 2ªed. Tradução Sérgio Lamarão e Arnaldo Marques da Cunha. Rio de janeiro: Civilização Brasileira, 2016.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do Poder**. Rio Janeiro: Graal, 2000.

FREUD, Sigmund. **Três Ensaio sobre Sexualidade e outros trabalhos** (1905). Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud. Um caso de Histeria, Três Ensaio sobre Sexualidade e outros trabalhos (1901-1905). Rio de Janeiro: Imago, 1996. p.117-257.

FREUD, Sigmund. **Psicologia de las massas y analisis del yo** (1921). Em: Obras Completas. Volumen XVIII. Buenos Aires, Amorrortu Editores, 1992.

LACAN, Jacques. **Seminário 17 - O avesso da psicanálise**. (1969/1970) Rio de Janeiro: Zahar, 1992.

MUNIZ, Katia Cristian Puente. Mal-estar e ativismo juvenil: ato do desejo. **Tese** (Doutorado) Universidade Veiga de Almeida, Programa de Pós-Graduação Strictu Sensu em Psicanálise, Saúde e Sociedade. Rio de Janeiro: 2022.

PARSONS, Talcott. **Estrutura da ação social** Vol. 1 - Marshall, Pareto, Durkheim: Um estudo de teoria social com especial referência a um grupo de autores europeus recentes: Volume 1. Rio de Janeiro: Vozes, 2010.

A PERCEPÇÃO DOS DOCENTES DO ENSINO TÉCNICO FRENTE À SUA FORMAÇÃO CONTINUADA EM TECNOLOGIA ASSISTIVA E A AGENDA 2030

Data de aceite: 03/08/2023

Andrea Ribeiro Ramos

Centro Estadual de Educação Tecnológica
Paula Souza

Roberto Kanaane

Centro Estadual de Educação Tecnológica
Paula Souza

Formação Continuada, Educação Profissional.

ABSTRACT: This work presents the perception of the professional technical education teacher in view of his continuous training in assistive technology aiming at the full participation of the disabled in society and in meeting the Sustainable Development Goals (SDGs) of the 2030 Agenda. teachers about their continuing education in assistive technologies. The approach adopted was exploratory and bibliographic research, and questionnaires. As a result, the limitations regarding the knowledge and use of assistive technology by teachers were obtained. What can be concluded refers to the need to expand training on the topic to enhance the teaching-learning binomial respecting the SDGs of the 2030 Agenda.

KEYWORDS: Assistive Technology, Continuing Education, Professional Education.

RESUMO: Este trabalho apresenta a percepção do docente do ensino técnico profissional frente à sua formação continuada em tecnologia assistiva visando a plena participação do deficiente na sociedade e o atendimento aos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) da Agenda 2030. O objetivo caracteriza-se pela percepção dos docentes sobre sua formação continuada em tecnologias assistivas. A abordagem adotada foi a pesquisa exploratória e bibliográfica, e questionários. Obteve-se como resultado as limitações quanto ao conhecimento e uso da tecnologia assistiva pelos docentes. O que se pode concluir, refere-se à necessidade de se ampliar a formação sobre o tema para potencializar o binômio ensino -aprendizagem respeitando os ODS da Agenda 2030.

PALAVRAS-CHAVE: Tecnologia Assistiva,

1 | INTRODUÇÃO

Após 2 anos de negociação entre a sociedade civil e os 193 Estados-membros da Organização das Nações Unidas (ONU) foi concluída em setembro 2015 a agenda

2030, que inclui 17 objetivos de desenvolvimento sustentável (ODS) e 169 metas.

A Agenda 2030 se constitui, segundo o documento traduzido pelo Centro de Informação das Nações Unidas para o Brasil (2015), como:

um plano de ação para as pessoas, para o planeta e para a prosperidade.

Ela também busca fortalecer a paz universal com mais liberdade. Reconhecemos que a erradicação da pobreza em todas as suas formas e dimensões, incluindo a pobreza extrema, é o maior desafio global e um requisito indispensável para o desenvolvimento sustentável.

Todos os países e todas as partes interessadas, atuando em parceria colaborativa, implementarão este plano. Estamos decididos a libertar a raça humana da tirania da pobreza e da penúria e a curar e proteger o nosso planeta. Estamos determinados a tomar as medidas ousadas e transformadoras que são urgentemente necessárias para direcionar o mundo para um caminho sustentável e resiliente. Ao embarcarmos nesta jornada coletiva, comprometemo-nos que ninguém seja deixado para trás.

Os 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável e 169 metas que estamos anunciando hoje demonstram a escala e a ambição desta nova Agenda universal. Eles se constroem sobre o legado dos Objetivos de Desenvolvimento do Milênio e concluirão o que estes não conseguiram alcançar. Eles buscam concretizar os direitos humanos de todos e alcançar a igualdade de gênero e o empoderamento das mulheres e meninas. Eles são integrados e indivisíveis, e equilibram as três dimensões do desenvolvimento sustentável: a econômica, a social e a ambiental.

Ressalta-se no texto aprovado que “ninguém seja deixado para trás” e deste modo, evidencia-se que dentre os 17 ODS, por diversas vezes, surgem termos voltados especificamente a inclusão, como: educação inclusiva, crescimento econômico inclusivo, industrialização inclusiva, cidades e assentamentos humanos inclusivos e sociedades pacíficas e inclusivas, ratificando a relevância do tema, uma vez que segundo dados da ONU (2018) cerca de um bilhão ou 15% da população mundial correspondem a pessoa com deficiência, e aproximadamente 80% delas estão em idade para trabalhar.

Mesmo com todos os esforços para a inclusão da pessoa com deficiência estabelecidos na agenda 2030, apenas em 3 de dezembro de 2018 a ONU lançou o primeiro relatório mundial sobre deficiência e desenvolvimento, conforme o site da entidade. Segundo o secretário-geral da ONU, António Guterres, o relatório (ONU, 2018) “mostra que pessoas com deficiências estão em desvantagem” no que diz respeito à maioria dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS). Ademais, com o contexto da globalização, tem-se o advento das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) perpassando as transformações sociais e as mudanças de valores da sociedade, pois “a informação e o conhecimento passaram a ser elementos primordiais” na atualidade segundo Menino (2014, p. 30).

No entanto, a pessoa com deficiência está à margem das transformações, pois de acordo com o secretário geral da ONU Antonio Guterres (ONU, 2018) “em muitas

sociedades, pessoas com deficiências frequentemente acabam desconectadas, vivendo em isolamento e enfrentando discriminação”.

Com tantas transformações e esforços da sociedade mundial visando o desenvolvimento sustentável e inclusivo a educação se apresenta como uma via de inclusão. O trabalho apresenta-se, também, como outra via de inclusão, uma vez que possibilita a atuação da pessoa de forma plena e sem assistencialismos, e as tecnologias digitais têm contribuído para a inclusão, além de contribuírem para potencializar aprendizagem.

Neste sentido, salienta-se a importância da formação continuada dos docentes do ensino técnico profissional em tecnologias assistivas para potencializarem a aprendizagem da pessoa com deficiência, contribuindo assim para a implementação da agenda 2030.

Em função do exposto tem-se como problema de pesquisa: Qual a percepção dos docentes sobre sua participação em cursos, capacitações e ou treinamentos para a utilização da Tecnologia Assistiva?

O objetivo refere-se à caracterização da percepção dos docentes de ensino profissional quanto sua formação continuada em tecnologias assistivas, visando contribuir para a participação do deficiente na sociedade e o atendimento aos ODS da agenda 2030.

2 | REFERENCIAL TEÓRICO

Segundo Maria Teresa Égler Mantoan (2015, p. 21-22):

um novo paradigma do conhecimento está emergindo das interfaces e das novas conexões que se formam entre saberes outrora isolados e partidos e dos encontros da subjetividade humana com o cotidiano, o social, o cultural. Redes cada vez mais complexas de relações, geradas pela velocidade das comunicações e informações, estão rompendo as fronteiras das disciplinas e estabelecendo novos marcos de compreensão entre as pessoas e do mundo em que vivemos.

Ratificado por Galvão Filho (2012) ao afirmar que “com as novas tecnologias, as mudanças, transformações e avanços ocorrem de forma muito rápida, fazendo com que as informações e os novos saberes se tornem muito mais rapidamente superados e ultrapassados”.

Deste modo, tem-se conforme Galvão Filho (2012) que:

as possibilidades tecnológicas hoje existentes, as quais viabilizam essas diferentes alternativas e concepções pedagógicas, para além de meras ferramentas ou suportes para a realização de tarefas, se constituem elas mesmas em realidades que configuram novos ambientes de construção e produção de conhecimentos, que geram e ampliam os contornos de uma lógica diferenciada nas relações do homem com os saberes e com os processos de aprendizagem.

De acordo Peterossi (2005, p. 105) “as novas tecnologias estão alterando a natureza do que é preciso aprender, de quem precisa aprender, de quem ensina e do como pode ser ensinado”, legitimado por Galvão Filho (2012) ao assegurar que “as Tecnologias

de Informação e Comunicação mudaram definitivamente as formas da humanidade se relacionar com o saber, com o ensinar e o aprender”, trazendo para a sala de aula o uso corrente e constante das tecnologias.

Neste contexto de mudanças, transformações na sociedade, nas relações de ensino e aprendizagem, bem como o avanço das tecnologias de informação e comunicação, a inclusão da pessoa com deficiência nas unidades escolares, culminou no uso da Tecnologia Assistiva (TA) para auxiliar o professor a potencializar a aprendizagem da pessoa com deficiência, uma vez que, segundo Bersch (2006, p. 146):

A Tecnologia Assistiva (TA) é composta de recursos e serviços. O recurso é o equipamento utilizado pelo aluno, e que lhe permite ou favorece o desempenho de uma tarefa. E o serviço de TA na escola é aquele que buscará resolver os “problemas funcionais” desse aluno, encontrando alternativas para que ele participe e atue positivamente nas várias atividades do contexto escolar.

Segundo o Comitê de Ajudas Técnicas - CAT, instituído pela portaria nº 142 de 16 de novembro de 2006 conforme Sartoretto e Bersch (2019):

tecnologia assistiva é uma área do conhecimento, de característica interdisciplinar, que engloba produtos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivam promover a funcionalidade, relacionada, à atividade e participação de pessoas com deficiência, incapacidades ou mobilidade reduzida, visando sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social.

Segundo Bersch (2017) “o objetivo da tecnologia assistiva é proporcionar à pessoa com deficiência maior independência, qualidade de vida e inclusão social, através da ampliação de sua comunicação, mobilidade, controle de seu ambiente, habilidades de seu aprendizado e trabalho”.

Ressalta-se que para que os ODS da agenda 2030 da ONU sejam atingidos, é necessário uma verdadeira transformação da sociedade e a escola possui papel extremamente relevante, pois conforme Oliveira e Oliveira (2018, P. 15):

Sem dúvida, a escola é um ambiente formativo para todos – professores, escolares, gestores, servidores ou familiares - e a contemporaneidade nos coloca frente ao desafio de repensar a organização e estrutura atual para atender a uma nova perspectiva, a da inclusão escolar.

De acordo com Mantoan e Santos (2010, p. 9) “a defesa da inclusão, como uma nova perspectiva educacional nas escolas públicas e privadas, tem como objetivo o acolhimento de todos os alunos em suas especificidades”, uma vez que segundo Oliveira e Oliveira (2018, p. 15):

Ao falar de uma escola inclusiva não podemos perder de vista que estamos nos referindo a um processo altamente complexo, uma vez que exigirá o abandono de um determinado paradigma e seu quadro de concepções e assumir uma nova lógica em relação ao processo educativo, ou seja, “em vez de pensar o problema segundo cânones da lógica formal, que é a lógica da exclusão dos opostos, caberia pensá-los em termos dialéticos,

em que os polos opostos não se excluem, mas se incluem, determinando-se reciprocamente" (SAVIANI, 2012, p. 23). Isso significa que ao mesmo tempo em que negamos a escola atual – por não incorporar a diversidade da constituição humana – temos que afirmá-la como o ponto de partida para as transformações necessárias na constituição do que estamos chamando de *inclusiva*.

A partir desta conjuntura, verifica-se a importância da formação continuada em tecnologia assistiva do docente uma vez que “a educação escolar passa a ter um papel fundamental na formação dos indivíduos para exercerem funções no sistema produtivo social” (OLIVEIRA, 2016).

Concomitantemente, ao lado da educação, o trabalho exerce papel fundamental na vida da pessoa com deficiência e a tecnologia perpassa os dois ambientes, uma vez que grande parcela desta camada da população está em idade ativa para o trabalho, destarte segundo Mendes, Nunes, Ferreira e Silveira (2004, p. 106) que:

através do trabalho o indivíduo com deficiência pode demonstrar suas potencialidades e competências e construir uma vida mais independentes e autônoma. Consequentemente, o trabalho exerce também um efeito reabilitador, na medida em que contribui para o aumento da autoestima e nível de ajustamento pessoal.

Verifica-se então a relevância da educação profissional, que une a educação e o trabalho, para contribuir com a formação da identidade do indivíduo ao propiciar sua entrada no mercado de trabalho.

No campo profissional tem-se que “o principal fator competitivo da atualidade é a capacidade de um indivíduo, uma empresa, um país transformar conhecimento em inovação e, primordialmente, inovação tecnológica” (PETEROSSO, 2014, p.24-25) evidencia-se então a necessidade de uma formação de qualidade, pois “a capacitação profissional e o aprendizado tecnológico são mecanismos estratégicos para a inserção do Brasil no cenário econômico internacional” (PETEROSSO, 2014, p. 17).

A partir deste contexto, tem-se ainda “o apelo social pelo compromisso desses cursos com uma ação socialmente produtiva e potencial para atender demandas por formação em serviço para setores produtivos específicos” (PETEROSSO, 2014, p.29).

3 | MÉTODO

A pesquisa realizada possui enfoque qualitativo conforme perspectiva abordada por Sampieri, Collado e Lúcio (2013, p. 36), fundamentando-se “na compreensão e interpretação dos fenômenos, por meio das percepções e dos significados produzidos pelas experiências dos participantes”.

Quanto aos fins, adquiriu-se caráter exploratório, pois, conforme definido por Vergara (2016), trata-se de uma área em que há pouco conhecimento acumulado e sistematizado e de grande interesse da sociedade, ressalta-se então a importância do estudo em função

da necessidade de produzir conhecimento e disseminá-lo dado o pouco material existente a respeito do tema em nossa sociedade.

O trabalho é uma *survey* realizado no campo, como técnica de coleta de dados foram encaminhados as unidades de ensino técnico profissionalizante questionários, com propósito exploratório e corte transversal, segundo Freitas, Oliveira, Saccol e Moscarola (2000, p. 105):

a pesquisa *survey* pode ser descrita como a obtenção de dados ou informações sobre características, ações ou opiniões de determinado grupo de pessoas, indicado como representante de uma população-alvo, por meio de um instrumento de pesquisa, normalmente um questionário.

A população é composta pelos professores da Instituição, não probabilística por tipicidade, por se constituir de elementos chave, segundo Vergara (2016) “é constituída pela seleção de elementos que os pesquisadores consideraram representativos da população-alvo” tendo sido constituída por 143 respondentes.

O objeto de estudo foi uma instituição de ensino técnico profissionalizante do Estado de São Paulo que compõe uma rede com 223 Escolas Técnicas Estaduais distribuídas por 165 municípios paulistas, com classes descentralizadas.

Foram encaminhados por e-mail questionários, com questionamentos sobre inclusão, tecnologia assistiva, legislação sobre o tema, e o termo de consentimento para os diretores das unidades em 31 de outubro de 2019, com instrução para repassarem aos docentes das unidades da Instituição.

Quanto aos docentes, a instituição conta com 11.879 docentes nas escolas técnicas destes 143 responderam ao questionário o que corresponde a aproximadamente 1% do total de docentes contratados. Conforme dados do Sistema de Informações ao Cidadão.

Os e-mails das unidades foram obtidos via site da Instituição, no entanto não puderam ser encaminhados para as unidades localizadas nas cidades de Santa Cruz das Palmeiras, Guarulhos e Taboão da Serra, pois não há e-mail cadastrado para estas localidades no site da Instituição.

Segundo consulta ao Sistema Integrado de Informações ao Cidadão nas ETECs de Santa Cruz das Palmeiras há 5 professores, em Taboão da Serra 10 professores e em Guarulhos 4 professores que não receberam o formulários com o questionário.

4 | RESULTADOS E DISCUSSÃO

No questionário encaminhado aos docentes indagou-se quanto ao conhecimento do termo tecnologias assistivas?

Quanto ao conhecimento total sobre tecnologias assistivas constatou-se que 18 (12,6%) dos respondentes o possuem; 79 (55,2%) possuem conhecimentos parciais e 46 (32,2%) não reúnem conhecimento sobre a temática.

Na sequência questionou-se quanto a participação do docente em cursos, capacitações e/ou treinamentos para a utilização de tecnologias assistivas. Tendo sido constatado que 115 (82,1%) já participaram desta capacitação.

Evidencia-se então a necessidade de formação continuada do docente sobre o tema, pois conforme Gil (2005, p. 53):

quando falamos em tecnologias e recursos que auxiliam a criança ou adolescente com deficiência na sala de aula, devemos lembrar que eles não são recursos que magicamente farão o aluno superar suas dificuldades. Qualquer que seja o auxílio pensado, sempre passa pela percepção que o professor tem sobre as dificuldades e possibilidades de seu aluno. O auxílio só faz sentido a partir desta relação. Por isso, dizemos que não há regras, existem sugestões para ajudar o professor a pensar em possibilidades, mas isto sempre será posterior a este primeiro contato e conhecimento prévio do professor em relação a criança ou adolescente.

Deste modo, cabe ao docente segundo Rehem (2009, p. 60) possuir as “competências que “utilizam, integram ou mobilizam os conhecimentos” e com o uso da Tecnologia Assistiva contribuir com a inclusão dos estudantes na educação, salientado por Mantoan (2013, p. 62) ao afirmar que “é fundamental que o professor nutra uma elevada expectativa em relação à capacidade dos alunos de progredir e não desista nunca de buscar meios que possam ajudá-los a vencer os obstáculos escolares”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ressalta-se a importância de se utilizar as vias de inclusão para o aprimoramento da sociedade, e como a cultura perpassa o indivíduo conforme explicitado por Moran (2011) na unidualidade do ser humano de se constituir na e pela cultura, a escola possui papel primordial no desenvolvimento de uma cultura de inclusão e deste modo “todo professor, para desenvolver sua prática no atendimento à diversidade, precisa refletir, acima de tudo, sobre o processo de inclusão escolar e as modificações que este acarreta nas escolas” (ZANATA e CAPELLINI, 2012, p. 74)

Ademais, “numa perspectiva de escola aberta para todos torna-se evidente a necessidade, por parte do educador, de buscar conhecimentos específicos e recursos que auxiliem sua prática, bem como sua formação profissional” (ZANATA e CAPELLINI, 2012, p.74).

Salienta-se então a importância de formação adequada aos docentes, como estratégia de desenvolvimento profissional e de aprimoramento da sociedade em busca de atingir os objetivos de desenvolvimento sustentáveis da Agenda 2030, pois “o professor, por se defrontrar com uma nova realidade, precisa saber criar meios para reformular sua prática e adaptá-la às novas situações de ensino, bem como atuar como sujeito da sua própria formação, ou seja, autoformando-se” (ZANATA e CAPELLINI, 2012, p. 74)

A formação contínua do docente é tática fundamental para a inclusão no ambiente

escolar, conseqüentemente no ensino técnico profissionalizante tem-se duas vias de inclusão, a educação e o trabalho pois conforme Farias (2015, p. 17) “para entendermos melhor a relação entre a arte de ensinar, a técnica e o trabalho, podemos sintetizar o ensino técnico como a revolução na adequação da educação à tecnologia e à qualificação profissional para o mercado de trabalho”, evidencia-se então a necessidade de mobilizar investimentos no capital humano que compõe esta modalidade de ensino. Salienta-se, portanto, a importância do treinamento docente e da formação continuada com práticas, técnicas e estratégias, visando a qualificação do docente frente às tecnologias assistivas voltada a inclusão da pessoa com deficiência e, conseqüentemente contribuir para a implementação dos ODS da Agenda 2030 quanto a formação continuada.

Com o aprimoramento das discussões sobre inclusão e a necessidade de implementação dos ODS da Agenda 2030 a formação continuada em tecnologia assistiva é fundamental para o anáqo da sociedade.

Por tratar-se de um estudo preliminar de caráter exploratório, afere-se que o artigo retrata percepções introdutórias sobre a temática abordada, deste modo, sugere-se a possibilidade de novas pesquisas acadêmicas e estudos sobre os resultados apresentados visando ampliar o escopo e ao mesmo tempo apresentar alternativas de ação.

REFERÊNCIAS

BERSCH, Rita. Introdução à tecnologia assistiva. 2017. Disponível em: <http://www.assistiva.com.br/Introducao_Tecnologia_Assistiva.pdf>. Acesso em 21 jun. 2019.

BERSCH, Rita. Tecnologia assistiva e educação inclusiva. 2006. Disponível em: <<https://studylibpt.com/doc/3893375/tecnologia-assistiva-e-educa%C3%A7%C3%A3o-inclusiva>>. Acesso em 10 fev. 2020.

FARIAS, Elizabete B. **Um olhar para o ensino técnico: o ensino profissionalizante e a educação no Brasil**. 1. ed. São Paulo: Porto de ideias, 2015.

FREITAS, Henrique, OLIVEIRA, Mirian, SACCOL, Amarolinda & MOSCAROLA, Jean. O método de pesquisa survey. *Revista de Administração*, São Paulo v. 35, n.3, p.105-112, julho/setembro 2000. Disponível em: <http://www.clam.org.br/bibliotecadigital/uploads/publicacoes/1138_1861_freitashenriquerausp.pdf>. Acesso em 18 jun 2020.

GALVÃO FILHO, T. Tecnologia Assistiva: favorecendo o desenvolvimento e a aprendizagem em contextos educacionais inclusivos. In: GIROTO, C. R. M.; POKER, R. B.; OMOTE, S. (Org.). *As tecnologias nas práticas pedagógicas inclusivas*. Marília/SP: Cultura Acadêmica, p. 65-92, 2012. www.galvaofilho.net/assistiva.pdf. Disponível em: <<http://www.galvaofilho.net/noticias/artigos.htm>>. Acesso em: 14 jan. 2020.

GIL, Marta. **Educação inclusiva: o que o professor tem a ver com isso?** São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2005.

MANTOAN, Maria Teresa Égler. **Inclusão escolar – O que é? Por quê? Como fazer?** 1 reimpressão. São Paulo: Summus, 2015

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **O desafio das diferenças nas escolas**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

MANTOAN, Maria Teresa Égler e SANTOS, Maria Terezinha Teixeira dos. **Atendimento educacional especializado: políticas públicas e gestão nos municípios**. 1. ed. São Paulo: Moderna, 2010.

MENDES, Enicéia Gonçalves; NUNES, Leila Regina D'Oliveira de Paula; FERREIRA, Julio Romero e SILVEIRA, Lígia Cardoso. Estado da arte das pesquisas sobre profissionalização do portador de deficiência. **Temas psicol.**, Ribeirão Preto, v. 12, n. 2, p. 105-118, 2004. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413389X2004000200003&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 17 ago. 2019.

MENINO, Sergio Eugenio. **Educação Profissional e Tecnológica na Sociedade do Conhecimento**. 1. ed. São Paulo: Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza, 2014. (Coleção Fundamentos e Práticas em Educação Profissional e Tecnológica, v.2)

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

PETEROSSI, Helena Gemignani & MENESES, João Gualberto de Carvalho. **Revisitando o saber e o fazer docente**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005.

PETEROSSI, Helena Gemignani. **Subsídios ao estudo da Educação Profissional e Tecnológica**. 2. ed. São Paulo: Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza, 2014 (Coleção Fundamentos e Práticas em Educação Profissional e Tecnológica, v.1).

OLIVEIRA, Ivaniide Apoluceno. **Epistemologia e Educação**. 1. ed. Petrópolis: Vozes, 2016.

OLIVEIRA, Anna Augusta Sampaio de e OLIVEIRA, Jáima Pinheiro de. Os desafios para a constituição de uma escola inclusiva: em cena a formação de professores. In: OLIVEIRA, Anna Augusta Sampaio de, FONSECA, Kátia de Abreu & REIS, Marcia Regina dos. **Formação de professores e práticas educacionais inclusivas**. Curitiba: CRV, 2018.

ONU BRASIL, Organização das Nações Unidas. 2018. Primeiro relatório da ONU sobre deficiências e desenvolvimento aponta lacunas na inclusão. Disponível em: <<https://nacoesunidas.org/primeiro-relatorio-da-onu-sobre-deficiencias-e-desenvolvimento-aponta-lacunas-na-inclusao/>>. Acesso em: 10 fev. 2020.

ONU BRASIL, Organização das Nações Unidas. 2015. ONU: Países chegam a acordo sobre nova agenda de desenvolvimento pós-2015. Disponível em: <<https://nacoesunidas.org/onu-paises-chegam-a-acordo-sobre-nova-agenda-de-desenvolvimento-pos-2015/>>. Acesso em: 8 ago. 2020.

ONU BRASIL, Organização das Nações Unidas. 2015. Disponível em: <<https://nacoesunidas.org/wp-content/uploads/2015/10/agenda2030-pt-br.pdf/>>. Acesso em: 8 ago. 2020.

REHEM, Cleunice Matos. **Perfil e formação do professor de educação profissional técnica**. 1. ed. São Paulo: SENAC, 2009.

SAMPIERI, H. R.; COLLADO, C. F.; LUCIO M. P.B. **Metodologia de Pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Penso Editora, 2013.

SARTORETTO, Mara Lúcia & BERSCH, Rita. **Assistiva – Tecnologia e Educação**. 2019. Disponível em: <<http://www.assistiva.com.br/tassistiva.html/>>. Acesso em 27 set. 2019.

VERGARA, Sylvia Constant. *Projetos e Relatórios de Pesquisa em Administração*. 16.ed. São Paulo: Atlas, 2016.

ZANATA, Eliana Marques & CAPELLINI, Vera Lúcia Messias Fialho. Formação de professores: da educação especial à inclusiva – alguns apontamentos. *In: ZANIOLO, Leandro Osni & DALL'ACQUA, Maria Júlia C. Inclusão escolar: pesquisando políticas públicas, formação de professores e práticas pedagógicas*. Jundiaí: Paco Editorial, 2012, p. 69-85.

CAPÍTULO 4

A PRÁTICA DOCENTE E O USO DAS TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO (TICS) NO PERÍODO PANDÊMICO GERIDO PELA SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DO AMAZONAS

Data de aceite: 03/08/2023

Auricélia da Silva Vieira

Doutora em Ciências da Educação (2022) e Mestra em Ciência da Educação pela Universidade San Lourenço - unisal/ Py (2016), Especialista em Gestão Escolar (2010) e Especialização em Metodologia do Ensino Superior (2009) pela Faculdade Salesiana Dom Bosco, graduada em Normal Superior pela Universidade do Estado do Amazonas (2008). Professora de ciclo (Semed) desde de 2005 e de Metodologia do Estudo (Seduc) desde de 2016.

RESUMO: O presente artigo versa sobre a prática docente e o uso das tecnologias de informação e comunicação no contexto pandêmico gerido pela secretaria de educação do estado do Amazonas. Nesse sentido, por meio da pesquisa bibliográfica, levantou-se teoricamente o embasamento para a abordagem dos capítulos, tendo como pressupostos a compreensão do trabalho docente em relação à aplicação das TICs no período em que o mundo enfrentou a pandemia da COVID-19 bem como o letramento digital. O objetivo de modo geral é identificar se os docentes entendem que na sua prática, a partir

do período pandêmico, é necessário ser letrado digitalmente e fazer uso das tecnologias de informação e comunicação (TICs). A discussão a ser empreendida diz respeito às considerações teóricas sobre a implantação da tecnologia de informação e comunicação e da educação a distância. Para contribuir, dentre outros não menos relevantes, são evocados os textos de Adriana dos SANTOS (2011), com o artigo *Tecnologias de informação e comunicação: limites e possibilidades no ensino superior*, bem como o texto de Antônio NÓVOA (2022), com o livro *Escolas e professores: proteger, transformar, valorizar*.

PALAVRAS-CHAVE: Educação; Prática docente; Tecnologias de informação e comunicação (TICs); Período pandêmico.

INTRODUÇÃO

O seguinte trabalho versa sobre a temática da prática docente e uso de tecnologias de informação e comunicação (TICs) no contexto pandêmico gerido pela Secretaria de Estado de Educação e Qualidade de Ensino do Amazonas (SEDUC-AM), bem como contempla a discussão do letramento digital.

O aporte teórico parte dos pressupostos da abordagem de categorias teóricas citadas a fim de levantar questões e apresentar conceitos que auxiliem a compreensão do trabalho docente em relação à aplicação das TICs no período que o mundo enfrentou a pandemia de COVID-19. Assim sendo, o objetivo do trabalho é identificar se os docentes entendem que na sua prática, a partir do período pandêmico, é necessário ser letrado digitalmente e fazer uso das tecnologias de informação e comunicação (TICs).

Desse modo, a pesquisa justifica-se por investigar de que modo o processo de educação a distância e a utilização de TICs podem ocorrer, sendo este o foco da pesquisa, para que essa adaptação seja entendida em seus processos e problemas, uma vez que fará parte, não somente da história da educação no Brasil, mas também do novo cotidiano escolar.

O problema de pesquisa é dado em partes mediante algumas condições. Inicialmente, um dos entraves ocorre pela multiplicidade dos sujeitos a serem investigados, os professores, em relação à gestão que lhes dirige, uma vez que, mesmo havendo uma direção maior dada pela secretaria de educação do estado, há as coordenadorias distritais e as diretorias com gestão local.

O objeto da pesquisa são professores efetivos da rede pública do estado do Amazonas, atuantes no período pandêmico, uma vez que a educação também deparou-se com um gigantesco problema e foram os professores que lidaram com essa situação carregando uma experiência única e interessante ao contexto científico, pois, inauguraram uma evolução, ou melhor, uma revolução no âmbito digital que, há tempos, timidamente adentrava as escolas e, com a pandemia, precisou ser incorporado e posto em prática de modo brusco. Entrementes, o ensino foi salvo graças às tecnologias de informação e comunicação e aplicadas pelos docentes que tiveram que se adaptar tão abruptamente.

Ao fim das exegeses, espera-se que a compreensão sobre as TICs esteja clara, pois, mesmo como soluções, podem apresentar dificuldades também. Para fins de esclarecimento, as discussões levantadas são bastante associáveis e próximas em diversos pontos, por isso, faz-se necessário explicar que é possível que se busquem citações de autores que serão melhor trabalhados em subseções diferentes, mas que podem contribuir também em outros tópicos.

DESENVOLVIMENTO

O ENSINO PELAS TECNOLOGIA DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO (TICS)

Para iniciar as discussões, faz-se necessário trazer a conceituação a respeito das tecnologias de informação e comunicação. Inicialmente, convém citar o conceito de tecnologia, como sendo o conjunto de técnicas, habilidades ou processos que visam a facilitação na execução de alguma atividade ou resolução de algum problema. A forma mais

comum de se utilizar tecnologia é por meio de ferramentas tecnológicas.

Adriana dos Santos (2011), pesquisadora da área da educação, traz uma definição proveitosa à discussão aqui iniciada a respeito das TICs quando diz que “o termo tecnologias da informação e comunicação (TIC) refere-se à conjugação da tecnologia computacional ou informática com a tecnologia das telecomunicações” (SANTOS, 2011, p. 131).

Diante disso, atribui-se como tecnologia de informação e comunicação os meios, que hoje são digitais, de difusão, transmissão e recepção de informação no intuito comunicativo, isto é, interação e troca de dados. Com o alcance global, pode-se considerar como TICs as plataformas que permitem conexão de som e imagem, como as redes sociais ou aplicativos designados para este fim, bem como os programas de acesso informativo, entre eles sites de pesquisa, livros eletrônicos, bibliotecas digitais, e as ferramentas que dispõem transmissão de conhecimento.

KENSKI corrobora ao dizer que há eras tecnológicas e que “todas as eras correspondem ao predomínio de um determinado tipo de tecnologia [...], cada uma à sua maneira, ‘eras tecnológicas’” (KENSKI, 2003, p. 19). De acordo com cada época, novas ferramentas surgem para facilitar a realização de algum intento. Com o passar dos séculos, a tecnologia foi aprimorando-se e fornecendo novas ferramentas. Assim sendo, Kenski faz então a conexão com o contexto digital, no qual estamos inseridos:

[...] articuladas às tecnologias da inteligência nós temos as ‘tecnologias de comunicação e informação’ que, por meio de seus suportes (mídias, como o jornal, o rádio, a televisão...), realizam o acesso, a veiculação das informações e todas as demais formas de ação comunicativa, em todo o mundo. (KENSKI, 2003, p. 21).

A esse constante aprimoramento atribui-se o termo “inovação”. Ricoy e Couto (2014) alegam ainda que “no âmbito educativo, o termo inovação refere-se à incorporação de componentes novas que permitam melhorar, produzir mudanças entendidas como elemento de renovação pedagógica” (p. 899). As duas teóricas creditam à constante aprimoração das ferramentas tecnológicas a inclusão de novos métodos, práticas e concepções. Isso quer dizer que os tais avanços só ocorrem com o que podemos alinhar de “atualização”, ou seja, o que for bom pode ser melhorado e o que não for, pode ser substituído por algo que seja mais produtivo e proveitoso.

Curado Silva (2017) prossegue debatendo sobre a prática pedagógica não ser meramente transmissão e aceitação de conhecimentos, pelo contrário, a palavra-chave vem a ser “produção”, ou “construção”, uma vez que a ação é reflexiva e mútua, assim como se pretende transformar o mundo, transforma o homem no sentido de emancipá-lo (p. 129). Entretanto, ao professor, enquanto mediador, faz-se indispensável a compreensão do “processo de produção do saber e na busca de diferentes possibilidades para iniciar os estudantes, de modo rigoroso e crítico, no universo da cultura” (p. 129).

A exegese aqui feita depara-se outra vez com o termo práxis, somado ao adjetivo

“inovadora”, que remete ao contexto de atualização constante. Ricoy e Couto (2014) referem-se “à possibilidade de inovar com os novos recursos tecnológicos, a partir da integração de estratégias didáticas dinâmicas e interativas que propiciem a aprendizagem significativa nos alunos” (p. 900).

Cabe, portanto, ao professor a responsabilidade de manter-se na tarefa de atualizar constantemente suas práticas, métodos e ferramentas para que possa fazer o ensino escolar caminhar lado a lado com o movimento tecnológico da sociedade, pois é inevitável que o corpo social não inclua em sua cultura o que a tecnologia oferece, uma vez que se trata de um interesse do capital que isso ocorra. O objetivo principal sempre será garantir a aprendizagem do aluno com máximo aproveitamento, pois a tecnologia serve para facilitar o alcance de objetivos para os quais ela é aplicada com suas ferramentas.

É conveniente trazer agora o texto de Martines et al. (2018), *O uso das TICs como recurso pedagógico em sala de aula*, que, como o título já sugere, refere-se à implementação, seus pontos positivos e seus imbróglis, das ferramentas de tecnologia de informação e comunicação. Para o grupo de autores, “ao educador é conferida a responsabilidade de arquitetar a construção do saber no intuito de revisá-lo e ampliá-lo, democratizando-o na troca de experiências com os educandos” (MARTINES et al., 2018, p. 5). Em concordância com a discussão empreendida acima, cabe ao professor a tarefa de buscar novos caminhos para a garantia da aprendizagem e isso pode ser feito por meio da aplicação das TICs. Para eles, assim sendo:

O uso das tecnologias por si só não representa mudança pedagógica, se for usada somente como suporte tecnológico para ilustrar a aula, o que se torna necessário é que ela seja utilizada como mediação da aprendizagem para que haja uma melhoria no processo ensino aprendizagem. (MARTINES et al. 2018, p. 3).

Para o grupo de teóricos, a simples utilização das tecnologias em aula não garantem a aprendizagem, tampouco funcionam integralmente. A inserção das TICs deve ocorrer na centralidade do processo de ensino, logo, as tecnologias de informação e comunicação precisam ser a mediação pela qual acontecerá a transmissão de saberes e conhecimentos. Na melhoria deste processo de transmissão e verificação de aprendizagem é onde deve residir o objetivo da implementação das TICs.

É importante ter conhecimento de leis que asseguram a efetividade e legitimidade da utilização das TICs não apenas no contexto a distância de educação, bem como no modo regular presencial e a pesquisadora Adriana dos Santos (2011) traz a respeito da legislação do ensino que concerne à educação a distância. Conforme Santos (2011) aponta:

A Educação a Distância é a modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos. Esta definição está presente no Decreto 5.622, de

Desse modo, é válido salientar que também é genuíno e reconhecido o ensino ministrado a distância, garantido por lei. É possível atribuir a legalização por dois motivos, o primeiro deles pela necessidade de alcançar a todos que não podem ter acesso ao presencial tradicional, sobretudo pelo contexto pandêmico vivido atualmente, e o segundo por representar uma forma de a escola acompanhar as inovações e atualizações tanto dos cidadãos quanto das maneiras de transmissão de conhecimento e conteúdo curricular. Assim, a EAD é válida e útil à educação no geral.

Santos (2011) faz menção aos *Referenciais de Qualidade para Educação Superior à Distância* (2007) a respeito de como este documento trata da educação a distância. Conforme citado, “não há um modelo único de educação a distância, os programas podem apresentar diferentes desenhos e múltiplas combinações de linguagens e recursos educacionais e tecnológicos” (MEC, 2007 *apud* SANTOS, 2011, p. 141). Fica evidente que a preocupação concentra-se no alcance do objetivo de transmissão de conteúdo, informação, conhecimento, e quanto a sua forma, é livre no quesito de ferramentas didáticas e tecnológicas.

O CONTEXTO ESCOLAR PANDEMICO E O LETRAMENTO DIGITAL

Este tópico tem por objetivo discorrer sobre a modalidade de ensino não presencial no período pandêmico e seus desdobramentos, pois não houve setor da sociedade que não tenha sofrido impactos. Na área da educação não poderia ser diferente. A escola teve de lidar com duras penas e não parar, assim, permaneceu tão firme quanto pôde diante desse cenário.

Entretanto, nessa nova configuração enquadrar-se-ão outras instâncias da sociedade além da social e interativa de comunidade. A educação desponta com novas possibilidades, dentre as quais, as TICs fazem-se utilíssimas. Para Santos (2011), “para que as TIC sejam implantadas na educação, devemos ter a clareza de que os fatores pedagógicos e técnicos devem ser tratados de forma associativa e não separadamente” (p. 133). Mas não foi bem assim que ocorreu, pois o mundo teve que enfrentar a pandemia de COVID-19 trouxe modificações e necessidade de adaptação em todas as áreas possíveis.

De acordo com Santos (2011), “todas as relações dos homens com outros homens e com a natureza são mediadas pelas tecnologias, instrumentais, simbólicas ou organizacionais, desencadeando processos de transformações tanto na natureza como no próprio homem” (SANTOS, 2011, p. 134). Sem tecnologia não há interação que se encaminhe à inovação em qualquer âmbito. O homem como agente de transformação necessita da tecnologia para encurtar processos e melhorar ações, aprimorando as atividades laborais em vistas de facilitar a vida humana.

Nesse sentido, toma-se, na construção desta subseção teórica, o texto de António NÓVOA (2022), pesquisador português doutor em ciências da educação, atual reitor da universidade de Lisboa, intitulado *Escolas e professores: proteger, transformar, valorizar*, no qual a reflexão feita leva em conta o cenário pandêmico, a revolução digital vivida pela educação, no que abrange à gestão educacional no geral, educadores, alunos, materiais didáticos, avaliação e o próprio trabalho docente, além de considerar os entraves da figura humana do professor e suas demandas de adaptação realizadas de modo brusco.

Para fins de abertura, Nóvoa (2022), forma pela qual será o teórico referido doravante, salienta a importância que o docente ocupa em todo e qualquer processo que a educação venha a precisar passar, no entanto, não somente. Para ele, é essencial que haja uma interação entre as partes, “a educação implica a existência de um trabalho em comum num espaço público, implica uma relação humana marcada pelo imprevisto, pelas vivências e pelas emoções, implica um encontro entre professores e alunos mediado pelo conhecimento e pela cultura” (p. 6). É importante destacar que não se constrói unilateralmente a educação em si, envolve emoções, erros, desencontros, acertos e acordos. O papel da cultura na consolidação do conhecimento também não passa despercebido, precisa igualmente receber atenção, pois trata-se de uma das variáveis.

Para Nóvoa (2022), “achar que tudo termina com a aula do professor, por muito notável que ela seja, isso sim seria cair num preocupante “facilitismo”. A nossa palavra como educadores será inútil se não for capaz de despertar a palavra própria do educando” (p. 19). Nesse sentido, mostra-se imprescindível, para o pesquisador, reconhecer que o professor é um dos atores principais, porém, não se resume a ele, tampouco em relação à formação dos alunos. Crer que o professor é o único responsável pela carreira do estudante, no que diz respeito à aquisição de conhecimento, não deve ser o caminho. Outros fatores e outros agentes também contribuem para isso, até mesmo o próprio educando, com suas escolhas. Portanto, de acordo com o teórico, “a cooperação é uma das chaves da educação do nosso século” (NÓVOA, 2022, p. 19), ou seja, a sinergia de todos os envolvidos, a saber, família, Estado, sociedade e escola.

Nóvoa (2022) aponta para um dos principais objetivos da instituição escolar, no entanto, de forma diferente do que se imaginaria. De acordo com ele:

A escola tem de nos pôr em contacto com realidades e culturas que, sem ela, nos teriam ficado inacessíveis. Nesse sentido, não pode limitar-se a reproduzir a vida, mas tem de aspirar a ser mais do que “esta” vida, abrindo viagens e oportunidades que, de outro modo, jamais teriam acontecido. A escola não se pode nunca desviar da sua finalidade primordial: conseguir que os alunos aprendam a pensar. Para isso, precisa do esforço analítico, mas também da pulsão criadora, precisa da capacidade de ler, e da vontade de escrever. (NÓVOA, 2022, p. 18).

Os limites de projeção da escola precisam ir além de si própria e mais ainda, é necessário mirar na formação do aluno de forma completa, para integrá-lo ao mundo com

capacidade reflexiva de pensar, isto é, dando vistas à emancipação humana como tratado no capítulo anterior. A escola, portanto, juntamente com o professor, devem construir a formação do aluno com contribuições da família e comunidade, bem como do Estado, para entregar um estudante com capacidade de pensar.

Nóvoa segue sua discussão e novamente destaca a importância da atitude dos docentes em adaptar as metodologias e a forma como o conteúdo poderia ser apreendido. Para o pesquisador, “no plano da educação, talvez as três lições mais importantes a tirar desta pandemia sejam a importância dos professores, da flexibilidade e dos ambientes de aprendizagem” (NÓVOA, 2022, p. 26-27). Quanto aos mestres, é evidente onde se localiza tal importância, mas quanto à flexibilidade, é referente ao processo inteiro requerê-la, do processo mais simples ao mais complexo, e da pessoa mais indireta à mais interessada na educação. Ademais, sobre os ambientes de aprendizagem, estes foram parte essencial por fazer algo que talvez a escola não esteja fazendo há algum tempo, levar o ensino-aprendizagem para dentro de casa e a qualquer hora, compartilhado com toda a família, mesmo de que forma forçosa.

A pandemia tornou evidente que o potencial de resposta está mais nos professores do que nas políticas ou nas instituições. Professores bem preparados, com autonomia, a trabalharem em conjunto, dentro e fora do espaço escolar, em ligação com as famílias, são sempre a melhor garantia de soluções oportunas e adequadas. (NÓVOA, 2022, p. 27).

É necessário, neste ponto, destacar as críticas tecidas pelo pesquisador. A figura do professor faz diferença quando possui preparação em todos os aspectos, a saber, no emocional, no conhecimento, na sensibilidade, enfim, em constante observância dos fatores externos e sempre oferecendo o melhor que pode.

Além disso, o teórico também fala sobre autonomia em concordância à palavra “conjunto”, em relação ao espaço interno e externo à escola. Nessa segunda inserção, já não dependeria mais apenas do professor, entretanto, ele não deixa de ser necessário. A família recebe parte desta responsabilidade quando os professores saem de cena. O cenário, entretanto, aponta como central a figura docente, isso remonta a um quadro que não faz tanto sentido, ou deixa claro até demais que a docência tem recebido mais trabalho e responsabilidade do que de fato lhe cabe, outrossim, a importância merecida não acompanha ao supracitado. Um problema para ser discutido seriamente.

Desse modo, Nóvoa (2022) afirma que “a pandemia revelou que a mudança é não só necessária, mas urgente e possível” (p. 30). Para ele, a aula é de suma importância, mas não somente por si própria, mas pelas evidências e descobertas por ela fornecidas, cientificamente falando. Assim, o “dia a dia escolar não pode girar em torno da ‘aula’, mas antes em torno do ‘estudo’” (NÓVOA, 2022, p. 29), tais constatações, acerca de êxito de metodologias, verificação de aprendizagem, capacidade quantitativa de apreensão de conteúdo, métodos avaliativos eficazes, entre outras coisas, só podem ser observadas, ou

melhor, descobertas, com estudo reflexivo aplicado sobre a culminância de todo o processo educativo: a aula. A pesquisa mostra-se, portanto, uma chave para a constante melhoria e adaptabilidade de docentes e discentes nesta relação de trabalho de modo eficiente, pois, para o teórico isso se trata da “dimensão central da educação” e concentra-se entre “a interação humana, a convivialidade, a aprendizagem da vida em comum” (NÓVOA, 2022, p. 29).

Por fim, a respeito da prática docente, é necessário, segundo as orientações de Nóvoa, que haja empatia em todo o processo. Segundo o pesquisador, “a empatia, enquanto capacidade de nos colocarmos no lugar de outro e de sentirmos com ele, é um elemento fundamental da educação” (NÓVOA, 2022, p. 49). Diante disso, não se constrói conhecimento sem efetivamente haver vinculação afetiva e empática entre os atores deste processo, sobretudo em sua instância final que é a sala de aula.

METODOLOGIA

Quanto à metodologia, o método de abordagem utilizado foi o indutivo, uma vez que *“É uma forma de raciocínio que guia o processo mental desde situações singulares ou concretas até o mais amplo e gerais através de observações, o que permite a chegar a conclusões gerais”* (ALVARENGA, 2012, p. 8) e a pesquisa parte dos casos particulares obtidos na coleta, partindo para as constatações mais abrangentes confirmados pelas discussões teóricas feitas nos capítulos anteriores.

A pesquisa teve como *locus* a cidade de Manaus, onde desenvolveu a coleta de dados no ano de 2022 com professores que trabalharam nos anos de 2020 e 2021 e lidaram com o início, o ápice e a atenuação da pandemia de COVID-19 por meio da plataforma “Google Forms”. Foi estabelecido que esses professores trabalhassem na zona oeste de Manaus, fossem efetivos e da rede pública estadual, ou melhor, da Secretaria de Estado de Educação e Qualidade de Ensino do Amazonas (SEDUC-AM). O número de professores que responderam os formulários foram 32 (trinta e dois).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho desenvolvido findou por comprovar A importância da prática docente e o uso das tecnologias no período pandêmico no estado do Amazonas, pois foi possível identificar, teoricamente, que os docentes compreendem que sua prática pedagógica no período da pandemia foi indispensável, pois hoje muitos reconhecem a importância do letramento digital em sua profissão e na vida pessoal, uma vez que utilizar as tecnologias de informação e comunicação (TICs) é acrescentar novos conhecimentos aos seus já adquirido. Mesmo que não se trate de uma pesquisa quantitativa ou de campo, as suposições fazem-se necessárias devido ao peso pretendido para esta análise.

Desse modo, pode-se afirmar que os professores, por meio de estudos, compreendem

a imprescindibilidade das tecnologias da informação e comunicação (TICs) no trabalho docente. Além disso, foi possível evidenciar como a rede pública estadual do Amazonas, (SEDUC-AM), geriu a educação e, por conseguinte, os professores no período pandêmico, e assim, constatou-se o modo como os tais docentes enfrentaram a educação no modo a distância, frente ao distanciamento social gerado pelo Coronavírus, com pouquíssimos recursos e treinamentos, com a implementação das TICs ampliando os níveis do letramento digital.

Ao fim das exegeses, espera-se que a compreensão sobre as TICs em relação à EAD esteja clara, pois, mesmo como soluções, podem apresentar dificuldades também. Para fins de esclarecimento, as discussões levantadas pelos pesquisadores citados são bastante associáveis e próximas em diversos pontos, por isso, faz-se necessário explicar que é possível que se busquem citações de autores que serão melhor trabalhados em subseções diferentes, mas que podem contribuir também em outros tópicos. Assim sendo, parte-se então para as exegeses acima apresentadas.

REFERÊNCIAS

ALVARENGA, Estelbina Miranda de. **Metodologia da investigação Qualitativa e Quantitativa**. 2 ed. Assunción, 2012.

CURADO SILVA, Kátia Augusta C. P. C. da. **Epistemologia da Práxis na formação de professores: perspectiva crítico-emancipadora**. Revista de Ciências Humanas: Frederico Westphalen, v. 18, n. 2, p. 121-135, 2017. Disponível em: <http://revistas.fw.uri.br/index.php/revistadech/article/view/2468/2545>. Acesso em: 17 de abril de 2022.

KENSKI, Vani Moreira. **Tecnologias e ensino presencial e a distância**. 6. ed. Campinas: Papirus, 2003.

MARTINES, Régis dos Santos; MEDEIROS, Liziany Müller; SILVA, Juliane Paprosqui Marchi da; CAMILLO, Cíntia Moralles. **O uso das TICs como recurso pedagógico em sala de aula**. In: Congresso internacional de educação e tecnologias: encontro de pesquisadores em educação a distância, 2018, São Carlos - SP. Anais: Educação e tecnologias: aprendizagem e construção do conhecimento, v. 4, n. 1, São Carlos, UFSCar, 2018, p. 1-12.

NÓVOA, António. **Escolas e professores: proteger, transformar, valorizar**. Colaboração Yara Alvim. Salvador: SEC/IAT, 2022. 116 p.

RICOY, María Carmen; COUTO, Maria João V. S. **As boas práticas com TIC e a utilidade atribuída pelos alunos recém-integrados à universidade**. Educ. Pesqui., São Paulo, v. 40, n. 4, p. 897-912, 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/i/2014.v40n4/>. Acesso em 24 de fevereiro de 2022.

SANTOS, Adriana dos. **Tecnologias de informação e comunicação: limites e possibilidades no ensino superior**. Anuário da produção acadêmica docente, v. 5, n. 12, p. 129-150, 2011. Disponível em: <https://repositorio.pgskroton.com/bitstream/123456789/1463/1/Artigo%209.pdf>. Acesso em 25 de fevereiro de 2022.

CENÁRIO TECNOLÓGICO, TRANSFORMAÇÃO DIGITAL E O PROFESSOR NO SÉCULO XXI

Data de submissão: 28/06/2023

Data de aceite: 03/08/2023

David Lopes Maciel

Professional Master in Master of Science in Emergent Technologies in Education. MUST UNIVERSITY, Boca Raton, Flórida. Porto Velho, Rondônia.
<https://orcid.org/0000-0002-8539-4023>.

Gizele Ferreira da Silva

Executive MBA in Electric Sector Business Administration from Fundação Getúlio Vargas – FGV. Porto Velho, Rondônia.
<http://lattes.cnpq.br/1960598429024733>.

Carlos Alberto Paraguassu Chaves

Postdoctoral in Health Sciences - Institute of Neurosciences and Behavior - UnB/Universita Degli Studi Di L'Aquila - IT. Porto Velho, Rondônia.
<http://lattes.cnpq.br/2978339514056200>.

Fabrcio Moraes de Almeida

PhD in Physics (UFC), with post-doctorate in Scientific Regional Development (DCR/CNPq). Researcher of the Doctoral and Master Program in Regional Development and Environment (PGDRA/UFRO). Porto Velho, Rondônia.
<http://lattes.cnpq.br/5959143194142131>
<https://orcid.org/0000-0003-4173-4636>.

do professor com a dinâmica do cenário tecnológico do século XXI, a transformação digital e quais competências são necessárias para o seu desenvolvimento profissional no exercício da docência com o advento do exponencial crescimento e inserção da tecnologia na vida acadêmica de forma geral, desde a educação básica até o ensino superior, vivenciamos profundas mudanças que afetam dentre outras áreas à docência, os meios didáticos, os ambientes educacionais, as metodologias e a forma de gestão da educação. As teorias da aprendizagem continuam influenciando os métodos educacionais dentro do contexto pedagógico, entretanto, com o advento das novas tecnologias e das inúmeras possibilidades que elas trazem com sigio, bem como, a mudança comportamental dos acadêmicos influenciados pelos ambientes virtuais e a grande expansão da internet, vêm gradualmente alterando os cenários da educação em nível global. Desta forma, os professores, protagonistas chave no processo de ensino e aprendizagem, agora enfrentam inúmeros desafios antes improváveis, este fato demanda maior expertise e a busca do entendimento de forma holística e clara de um cenário que se encontra em constante mudança, que

RESUMO: O capítulo trata da prática

refletirá e exigirá daqueles um esforço adicional na busca de maior eficiência no exercício da docência, influenciando educadores a iniciar um processo de educação continuada em face das informações disponibilizadas. Buscamos, ainda, relacionar as teorias com as ferramentas disponibilizadas na Web 2.0 e com os novos métodos de aprendizagem baseados nas novas tecnologias, tais como, Elearning, blended e-learning, flipped classroom, todos dentro do rol das metodologias ativas.

PALAVRAS-CHAVE: Transformação Digital. Web 2.0. Ferramentas. Professores. Tecnologia.

TECHNOLOGICAL SCENARIO, DIGITAL TRANSFORMATION AND THE TEACHER IN THE 21ST CENTURY

ABSTRACT: The article deals with the teacher's practice with the dynamics of the technological scenario of the 21st century, the digital transformation and what skills are necessary for their professional development in the exercise of teaching with the advent of the exponential growth and insertion of technology in academic life in general. , from basic education to higher education, we have experienced profound changes that affect, among other areas, teaching, didactic means, educational environments, methodologies and the form of education management. However, the same technology that changes scenarios and cultures, also offers a number of tools to teachers, thus enabling them to improve their skills and technical skills, of course, it is up to the professional to seek their self-development, as well as it is of fundamental importance the support of its managers and all those involved in the academic community of which it is a part. With the advent of the internet, the possibilities for training and self-development become limitless. In the development of this paper, we carry out bibliographic research in several literatures, we search for renowned authors and theories focused on the learning of new technologies, especially those that involve teaching and education, pedagogical training and those that allow the creation of a greater interaction between teachers and students in the school environment, we seek complementary contents aiming to make available the largest number of information on the availability of digital tools that are part of Web 2.0 and Web 3.0 that in general, these resources can in the context of the continuing education of professionals in this area, facilitate the its self-development since the domain and the appropriate use of these, can represent a qualitative leap in the way of teaching. This paper is structured around the themes of "The Social Importance of Digital Information and Communication Technologies - TDIC and the Internet". We discuss the integration of digital resources in teachers' pedagogical practice, as well as the diversity and purpose of resources and tools available in Web 2.0.

KEYWORDS: Digital Transformation. Web 2.0. Tools. Teachers. Technology.

1 | INTRODUÇÃO

A educação, nas últimas décadas, vem passando por diversas mudanças, estas influenciadas pelo advento e inserção das novas formas de aprendizagem e a transformação digital, isto é, utilizando meios tecnológicos, ambientes interativos e múltiplas plataformas, sejam eles de caráter presencial ou virtual, desta forma, as relações dentro das entidades de ensino sofrem alterações estruturais, com a globalização, a escola é impulsionada para

uma nova dimensão, as ondas tecnológicas, e hoje a chamada educação 4.0 apresenta inúmeros desafios para os gestores, professores.

Além disso, em resumo, para toda a comunidade acadêmica. Entretanto, a mesma tecnologia que muda cenário e culturas também disponibiliza inúmeras ferramentas aos professores, possibilitando assim, seu aperfeiçoamento técnico e de suas competências, claro, cabendo ao Profissional a busca pelo seu autodesenvolvimento, bem como, é de fundamental importância o apoio de seus gestores e de todos os envolvidos na comunidade acadêmica da qual este faz parte. Com o advento da internet, as possibilidades de formação e de autodesenvolvimento tornam-se ilimitadas.

Neste artigo, realiza-se uma pesquisa bibliográfica, relacionando os autores e teorias voltadas para a aprendizagem e as novas tecnologias, principalmente as que envolvem o ensino e a educação, a formação pedagógica e as que possibilitam a criação de uma maior interação entre docentes e discentes no ambiente escolar, buscamos conteúdos complementares objetivando disponibilizar o maior número de informações sobre a disponibilidade de ferramentas digitais que fazem parte da Web 2.0 e Web 3.0, sendo que, de forma geral, estes recursos podem, no contexto da educação continuada dos profissionais desta área, facilitar o seu auto desenvolvimento, uma vez que o domínio e o uso adequado destas, podem representar um salto qualitativo na forma de ensinar.

Este artigo está estruturado em torno das temáticas de transformação digital e o professor no século XXI, de forma que discorreremos sobre a integração dos recursos digitais na prática pedagógica dos docentes, bem como, apresentar a diversidade e finalidade dos recursos e ferramentas disponíveis na Web 2.0.

1.1 A TRANSFORMAÇÃO DIGITAL

Em 2000, a expressão “transformação digital” foi utilizada pela primeira vez há vinte anos, por Patel e McCarthy, inicialmente associada ao processo de digitalização. A definição conceitual foi proposta em 2004, por Erik Stolterman e Anna Fors, isto é, a transformação digital pode ser entendida como as mudanças que a tecnologia digital causa ou influencia em todos os aspectos da vida humana (PACHECO, SANTOS e WAHRHAFTIG, 2020).

A transformação digital de acordo com Kane et al. (2015), no contexto da engenharia de processos, pode ser definida como a adoção de processos e práticas de negócios para ajudar a organização a competir em um mundo cada vez mais digital. Dessa forma, a transformação digital tem duas implicações: Primeiro, isto é, a transformação digital é fundamentalmente o negócio responde às tendências digitais que estão acontecendo. E segundo, significa os mecanismos e a forma como a organização implementa a tecnologia é apenas uma parte da transformação digital. Diante disso, a Educação tende absorver esses processos e práticas, nas dimensões: tecnológica, organizacional e social.

Dessa forma, as tecnologias de informação e comunicação, como a Web 2.0,

desempenham um fator primordial na transformação digital no contexto educacional. E ainda, a relação entre a educação e inovação, que implica a Educação 4.0, isto é, o salto da educação da era industrial para a educação da era digital.

1.2 A INTERNET

O surgimento da Internet está diretamente relacionado ao trabalho de peritos militares norte-americanos que desenvolveram a ARPANET, rede da Agência de Investigação de Projetos Avançados dos Estados Unidos, durante a disputa do poder mundial com a URSS. A Força Armada dos Estados Unidos, em 1962, segundo Turner, encomendou um estudo para avaliar como suas linhas de comunicação poderiam ser estruturadas de forma que permanecessem intactas ou pudessem ser recuperadas em caso de um ataque nuclear. Turner e Muñoz (2002, p. 27).

Em meio a guerra fria, os Estados Unidos, temendo um ataque nuclear, iniciou, através do Departamento de Defesa por intermédio da ARPA - Administração dos Projetos de Pesquisa Avançada, o projeto que culminou com a primeira rede de informação em 1968, a motivação militar logo tomou outros rumos quando, na década de 70, as universidades adentram e passam a usar a rede, agora chamada de ARPANET, para fins de socialização dos conhecimentos gerados em seu cernes, já na década de 80, outras redes de computadores dos centros de pesquisas adentram e se interligam estruturando assim a espinha dorsal (backbone) de uma rede composta de várias redes, a INTERNET.

Já no fim da década de 80, a rede passa a receber apoio de entidades e empresas privadas tais como a IBM2, MCI3 e o Instituto responsável pela rede de computadores das instituições educacionais de Michigan – MERIT, este grupo forma uma associação denominada de Advanced Network and Service (ANS), através dos esforços do pesquisador Tim Berners-Lee, da Organização Europeia para a Investigação Nuclear (CERN). Estabelece um marco para o sucesso e a popularização da internet ao criar a World Wide Web – WWW ou Web, Segundo (CASTELLS, 2003) “este software, permitia obter e acrescentar informação de e para qualquer computador conectado através da internet: HTTP, MTML, URI (mais tarde chamado de URL)”.

Na década de 90, a ARPANET foi desativada, em seu lugar surgiu o Backbone Defense Research Internet (DRI); em paralelo, na Europa, surge o Backbone europeu (EBONE), que interligava alguns Países à Internet.

Contudo, só em 1993 a Internet deixa de ser uma rede específica da área acadêmica e passa a ser explorada comercialmente tornando-se a principal base para a construção de novos backbones em nível global, desta abertura derivam as redes que conhecemos hoje, uma das denominações para o termo Internet mais aceita para o autor Castells, ele expõe que a Internet é “Uma complexa e extensa rede de redes de computadores que, através de ferramentas de acesso à informação, como o correio eletrônico (e-mail), sites de busca,

World Wide Web, dentre outros recursos, possibilita que os usuários estejam interligados” (CASTELLS, 2003, pag. 53)

2 | O PROFESSOR NO SÉCULO XXI

O professor como protagonista dos processos de ensino e aprendizagem é ponto focal para fomentar as mudanças necessárias na sala de aula, ele deve deter os conhecimentos e as competências necessárias a fim de entregar com eficiência e eficácia as um ensino de excelência, socialmente inclusivo e justo. Para (Cardoso, 2001):

No seu conjunto as competências esperadas dos educadores e professores integram-se num perfil de docente intelectual, reflexivo e crítico, com a sabedoria para ler a sociedade em que vive e para que está a educar. É, evidentemente, um perfil desejável em qualquer circunstância, mas, sem dúvida, o processo de globalização e as diversidades que transporta reforçam a sua necessidade. É um perfil que inclui capacidades e atitudes para interpretar a sociedade da informação em diversos níveis. Por um lado, na sua face mais visível que são as grandes possibilidades técnicas que oferece para cada poder intercomunicar a nível global, mas, por outro, na sua face menos evidente que é a complexidade social, económica, política e ideológica que ela representa. (Cordoso, C. novembro de 2001).

Por sua vez, os gestores escolares têm a árdua missão de criar os meios e mecanismos que possibilitem o seu corpo docente estar atualizado, ofertando-lhe cursos e capacitações em um processo de educação continuada, corroborando com este pensamento Prata:

A formação continuada dos profissionais da educação (direção, pedagogos, professores e outros) é uma condição estratégica de atualização e promoção que, conseqüentemente, contribui para a melhoria da qualidade de ensino/aprendizagem e criação de novos modelos de gestão. “Essa condição pode cumprir-se com rapidez e extensão através da tecnologia, mediante o uso dos recursos da TV, vídeos e informática e na criação de redes virtuais de informação e produção de conhecimentos” (Prata, pag.1, 2002)

2.1 A INTERNET E A TRANSFORMAÇÃO DIGITAL

Segundo o relatório de Economia da Informação de 2017: Digitalização, Comercio e Desenvolvimento da UNCTAD – Conferência das Nações Unidas sobre Comércio e Desenvolvimento, o Brasil surge em 4º lugar no rank mundial de usuários conectados à internet, este fato demonstra que o Brasileiro gosta de tecnologia e das conveniências que a rede de computadores disponibiliza aos mesmos, neste contexto podemos questionar: Qual a importância do uso ético, crítico e intencional dos recursos digitais na Educação? No acesso ao mundo virtual, assim como, nos ambientes presenciais, exigem-se comportamentos e atitudes considerados como adequados pelos padrões estabelecidos em normas, leis e pela sociedade tais como: respeito, empatia, percepção e gentileza, bem

como, deve-se ter cuidado com sua segurança.

Entretanto, não raro percebemos comportamentos inadequados para o ambiente virtual, na maioria das vezes decorrente da falta de conhecimento sobre ética e segurança digital que em última estância podem gerar consequências graves que, nem sempre são conhecidas pelos usuários. Neste contexto, a escola possui papel preponderante no desenvolvimento de uma educação digital, que necessita transpor a barreira do ensinar e ir além do uso técnico das ferramentas tecnológicas disponíveis na internet, e avançar rumo ao preparo de alunos que possam diante das inúmeras possibilidades e das constantes inovações tecnológicas, atuarem eticamente nos ciberespaços, evitando assim, os constrangimentos e implicações legais que o seu comportamento inadequado pode vir a acarretar.

Os desafios da escola são imensuráveis, só com a formação adequada de professores e gestores será possível mitigar ou até superar os paradigmas enfrentados com o advento das novas tecnologias, fato este, já preconizado por (MORAN, 1997):

Ensinar com a Internet será uma revolução, se mudarmos simultaneamente os paradigmas do ensino. Caso contrário, servirá somente como um verniz, um paliativo ou uma jogada de marketing para dizer que o nosso ensino é moderno e cobrar preços mais caros nas já salgadas mensalidades. A profissão fundamental do presente e do futuro é educar para saber compreender, sentir, comunicar-se e agir melhor, integrando a comunicação pessoal, a comunitária e a tecnológica. (Moran, 1997).

Ao discorrermos sobre a história e evolução da Internet, buscamos relacionar e promover reflexões sobre a influência desta, no meio educacional, neste contexto, não poderíamos memorizar a importância das tecnologias digitais da comunicação e informação (TDIC), um dos recursos advindo da Web 2.0 que guarda estreita relação com a educação.

Entretanto, é de fundamental importância verificarmos que estas ferramentas e mecanismos não trarão grandes benefícios se não houver uma infraestrutura que as permitam ser inseridas no meio social e alcancem as comunidades escolares em seu local de origem, desta forma, faz-se necessário observamos como está distribuída a internet de uma geral para podermos então observar quais possibilidades ou limitações nossos professores e alunos enfrentam quando tratarmos de infraestrutura de rede de dados. O Brasil, segundo dados do censo Escolar (INEP, 2018):

Contava, em 2018, com 181.939 escolas de educação básica. Dessas, 28.673 (15,8%) ofertavam o ensino médio, dados de 2018, censo divulgado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) em 31 de janeiro. A disponibilidade de recursos tecnológicos (laboratório de informática, internet e internet banda larga) nas escolas de ensino médio é maior do que a observada para o ensino fundamental. Esses recursos são encontrados em mais de 60% das escolas em todas as dependências administrativas. Biblioteca ou sala de leitura está presente em mais de 80% em todas as dependências administrativas, passando de 90% nas redes federais e privadas.

Entretanto, o censo (INEP, 2018) nos informa que, apesar de nas escolas de ensino Médio, em sua maioria, a internet ser uma realidade, com taxa de implantação em 95,1% delas de ensino médio, apenas 78,1% destes espaços de aprendizagem possuem o laboratório de informática, no entanto, vale ressaltar algumas informações que apresentam um panorama geral do uso da internet no Brasil, o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, em sua publicação (IBGE, 2019), mostra que uma evolução mais rápida foi verificada no acesso domiciliar a internet. Em 2016, 67,9% da população residia em domicílios com acesso à internet. Em 2017, essa proporção passou para 74,8%.

Entre os mais pobres, essa elevação foi ainda mais intensa. A proporção da população residindo em domicílios com acesso à internet, entre aqueles com renda domiciliar per capita inferior a US\$ 5,50 PPC4 por dia, passou de 47,8% em 2016 para 58,3% em 2017. Dentre os equipamentos mais utilizados para esse acesso, encontra-se o telefone celular, equipamento que se tornou na última década o meio de comunicação mais acessível para a população em geral, este já ultrapassou em 2019.

Segundo o IBGE, existe 1,4 smartfone por habitante no Brasil, este fato, por si só, nos indica que possuímos um canal de comunicação com capilaridade e potencial extremamente importantes para uso com fins educacionais, já não cabe em alguns Estados brasileiros a proibição do uso desta ferramenta em sala de aula, o fato é que, se decidirmos avançar com uma educação que busque o avanço tecnológico, teremos que abolir estas leis e qualificar nossos professores e gestores para uso intenso das TDICs e da TICs nos ambientes educacionais, possibilitando, assim, a formação de alunos para uma sociedade da era da informação.

Com tudo, o Brasil apresenta déficits quando se trata da qualificação de nossos docentes para o uso adequado dos equipamentos e das inúmeras ferramentas disponibilizadas na Rede de Computadores, para (CRESPO, 2013) Apud (Ito, 2008), foi destacado no Digital Youth Project (2008), realizado sob a coordenação de Mizuko Ito, que as motivações dos jovens, e, portanto, dos chamados nativos digitais, baseiam-se no interesse por estabelecer amizades (friendship driven) ou por desenvolver interesses (interest driven).

Além disso, “A investigação mostra que a juventude de hoje procura a sua autonomia entre novos mundos de comunicação, amizade, lazer e expressão pessoal,” é comum que os pais preocupem-se com o tempo que seus filhos perdem ou passam online, usando recursos tais como o SMS, YOUTUBE e GAMES, para os investigadores do Digital Youth Project, o motivo para os jovens considerarem estas atividades atraentes e importantes é que o mundo digital possibilita a criação de novas oportunidades para os jovens desenvolverem (...) normas sociais, explorar interesses, desenvolver capacidades técnicas e experimentar novas formas de expressão.

Destarte, a educação neste contexto contemporâneo exige uma formação e especialização de profissionais capazes de lidar com este cenário, novas habilidades e

competências digitais devem nortear suas ações no ambiente escolar, suas práticas pedagógicas devem integrar recursos digitais a fim de atender as demandas dos discentes, como supracitado os “nativos digitais”.

3 | WEB 2.0

Uma breve contextualização sobre o surgimento da Web 2.0, conforme supracitado, em meados de 1990, ARPANET foi desativada e transferida para o National Science Foundation Network - NSFNET6 , ligada à CSNET, que ligava as universidades em torno da América do Norte, e posteriormente conecta-se à European Unix Network (EU net), que interligava as instalações de investigação em toda a Europa, ainda nesta década, acontece a expansão da internet permitindo, assim, a descentralização e a democratização do acesso à informação em larga escala, através de hiperligações e URLs, surge a Web 1.0 no final da década, com o uso de páginas em código HTML, sua principal característica era a não possibilidade de intervenção direta por parte dos usuários, estes eram meros leitores consumidores.

Já em 2003, acontece o crescimento do uso do correio eletrônico (E-mail) e a ampliação das redes sociais derivadas das primeiras redes criadas na década passada no meio acadêmico. Com o advento das redes sociais os usuários passam a colaborar ativamente, tornam o intercâmbio de informações mais dinâmico, agora é possível produzir e transformar essa informação, caracterizando assim a Web 2.0 em que os indivíduos se tornam disseminadores das Redes Sociais, corroborando com este pensamento (GIL, 2019), na “Web 2.0 inicia o processo de protagonismos dos sujeitos. Dessa forma, é por meio do compartilhamento de informações de forma reflexiva e crítica que esse emaranhado de informações pode ser transformado em conhecimento”.

3.1 A WEB 2.0 – DIVERSIDADE E FINALIDADE DE SEUS RECURSOS

Para os autores (Bassani, Barbosa, & Eltz, 2013), as aplicações da web 2.0 estão alicerçadas na utilização das possibilidades dessa plataforma, que cria efeitos na rede através de uma arquitetura de participação, este tipo de aplicação chama-se de software social, ainda para (Bassani, Barbosa, & Eltz, 2013) Et al Spyer, “o termo social software é usado para se referir ao tipo de programa que produz ambientes de socialização pela internet, ele é que está por trás da colaboração online” (2007, p. 21), como redes de relacionamento (Orkut, Facebook), blogs, microblogs (Twitter), wikis, compartilhamento de arquivos e outros.

Entendendo os recursos da web 2.0 como artefatos tecnológicos digitais, estes vão além do espaço caracterizado pela possibilidade de produção e distribuição de conteúdo educativos, são plausíveis que, ao utilizamos estes recursos nos ambientes acadêmicos, estes possam trazer como resultado inovações pedagógicas. Em seu artigo “Práticas

pedagógicas com a web 2.0 no ensino fundamental”, os autores (Bassani, Barbosa, & Eltz, 2013) destacam o (...) uso de três ferramentas da Web 2.0: o blog, o prezi e o Google Earth.

Enquanto espaço de compartilhamento, colaboração e criação de conteúdo, sejam textos, imagens ou vídeos, e principalmente pela publicitação das atividades pedagógicas, o blog, no contexto educacional, é uma das ferramentas da Web 2.0 mais utilizadas. No contexto educacional, o professor pode fazer uso destas ferramentas de diversas formas, algumas exigem um conhecimento mais aprofundado de tecnologia e maior maturidade para o uso adequado, é o caso de prezi, mais utilizada no meio acadêmico, enquanto o blog, pode ser utilizado como estratégia pedagógica para a criação de portfólios digitais, espaço de intercâmbio e colaboração, espaço de debate – roleplaying¹ (RPG) e espaço de integração, (MUST UNIVERSITY, 2018).

Além dos recursos supracitados no parágrafo anterior, forneceremos uma lista de outros recursos que podem agregar no processo de ensino, em todos os níveis, novas formas de relacionamentos e metodologias de ensino, o site “atividadeparaeducaçãoespecial.com” apresenta em seu artigo “ INCLUSÃO: OS RECURSOS DA WEB 2.0 QUE PODEM AUXILIAR O PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM” algumas ferramentas e seus recursos, tais como: WEBOFFICE – ferramenta que possibilita o acesso de documentos e compartilhamento de qualquer lugar; GOOGLE DOCS - ferramenta gratuita para compartilhamento de documentos; MICROSOFT OFFICE LIVE, SKYDRIVE, ZOHO, estes três últimos possuem o mesmo objetivos dos demais, possibilitando hospedar e compartilhar documentos criados nos ambientes educacionais por professores e alunos.

Dentre as inúmeras ferramentas personalizáveis disponibilizadas na Web 2.0, os professores podem contar de forma gratuita com o “Google apps for education” um conjunto de programas voltados para a Educação, que permita a colaboração entre professores e alunos. Já para o compartilhamento de documentos audiovisuais, o professor pode contar com o Picasa, flickr, Photobucket, facebook e Slideshare. Em se tratando de compartilhamento de vídeos, a principal ferramenta é o Youtube, ou o youtube for schools e o youtube education.

Além disso, contamos com o Viddler, para compartilhar vídeos educacionais e acrescentar comentários em trechos específicos do vídeo atividadeparaeducaçãoespecial.com, 2019). Outro recurso, este mais recente, é o Podcast, que possui a finalidade de difundir áudios, podem ser criados por aplicativos como Loudblog, e o educasting, para as videoconferências, estão disponíveis também na forma gratuita, o Skype, Yugma e o Ivisit. Já as transmissões de vídeos ao vivo podem ser realizadas a partir do Teleclip, Stiokam e o Ustream. Com a finalidade de criar pesquisas orientadas, os professores e alunos, podem contar com a WEBQUEST.

¹ RPG é uma sigla em inglês que pode ser traduzida como “Jogo de Interpretação de Papéis” ou “Jogo de Interpretação de Personagens”. Nele um grupo de amigos se reúne para construir uma história, como se fosse um teatro de improviso.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nos resultados supracitados, é possível verificar que apesar do exponencial crescimento no uso da internet, principalmente nas classes mais baixas, o acesso é realizado de forma desigual. As classes sociais que se sobressaem no acesso à internet são também as que possuem o maior índice de renda per capita. Este fato demonstra a clara desigualdade social e como esta influencia negativamente na socialização da informação na rede de computadores. Nesse cenário, a democratização da internet apresenta a urgente necessidade de transpor os paradigmas relacionados ao acesso igualitário dos cidadãos à Cultura Digital.

Se de um lado a sociedade, sofre de uma forma geral com a desigualdade de acesso aos meios digitais, do outro, os educadores e dentro deste cenário o professor, possuem papel fundamental e decisivo por ser peça fundamental na geração e transformação dos conhecimentos que balizam os comportamentos sociais, colaborando de forma coletiva, proativa e em rede.

Por fim, este trabalho buscou realizar as observações balizadas em conhecimento consolidados no meio acadêmico objetivando difundir os recursos disponibilizados pela web 2.0, para que não só os professores, mas também os agentes envolvidos nas comunidades escolares possam apropriar-se destes e através deles melhorar seus indicadores de domínio e acesso às Novas Tecnologias de Comunicação e Informação - NTCIs, bem como, permitir, com uso intenso, criar a possibilidade de não viver em um paradoxo por não dominar as novas tecnologias de informação e comunicação.

REFERÊNCIAS

ALONSO, M. **Gestão escolar: revendo conceitos**. SP, Brasil/Sudeste: PUC. 2014.

ATIVI614. **OS RECURSOS DA WEB 2.0 QUE PODEM AUXILIAR O PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM**, disponível em < <https://atividadeparaeducacaoespecial.com/inclusao-os-recursos-da-web-2-0-que-podem-auxiliar-o-processo-de-ensino-e-aprendizagem>>, acessado em 13 de outubro de 2020.

BASSANI, P. B., Barbosa, D. N., & Eltz, P. T. **Práticas pedagógicas com a web 2.0 no ensino fundamental**. ESPAÇO PEDAGÓGICO, pp. 286-300. doi:<http://dx.doi.org/10.5335/rep.2013.3556>; acesso em: 12 de outubro de 2020.

BRASIL, IBGE, C. d. **(Educação: 2018 - Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua**. IBGE, PNAD. Rio de Janeiro: IBGE, Coordenação de Trabalho e Rendimento. doi:9788524044953. 2019).

BRASIL, INEP, A. d. **Dados do censo escolar**, disponível em <<http://portal.inep.gov.br/artigo>>. Acesso em: 11 de outubro de 2020.

CAMARÁ, F. T. **DINÂMICAS DA SOCIEDADE EM REDE E SEUS IMPACTOS**. Em B. D. Ana Pinto Martinho, Internet – Comunicação em Rede (pp. 109 - 116). Lisboa, Portugal: Internet: Comunicação em Rede is licensed under a Creative Commons Atribuição-Partilha nos termos da mesma licença 3.0 Unported License. 2013.

CARDOSO, C. **Os desafios da diversidade e das novas tecnologias**. Revista: a Página da Educação, N.º 107, Ano 10, novembro 2001, Página n.º 18.

CARVALHO, E. J. G. DE. **Diversidade cultural e gestão escolar: alguns pontos para reflexão**. Teoria e Prática da Educação, v. 15, n. 2, p. 85-100, 17 mar. 2013.

CASTELLS, M. **A galáxia da internet: reflexões sobre a internet**, os negócios e a Sociedade (Vol.1). (J. Z. Editor, Ed., & Maria Luiza X. de A. Borges, Trad.) Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil:Zahar. (2003).

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede**. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

CRESPO, M. **OS TABLETS E SMARTPHONES COMO MÉDIA EMERGENTES Um futuro já demasiado presente?** Em B. D. Ana Pinto Martinho, Internet – Comunicação em Rede (pp. 137 - 144). Lisboa, Portugal: Internet: Comunicação em Rede is licensed under a Creative Commons Atribuição-Partilha nos termos da mesma licença 3.0 Unported License. (2013).

GIL, H. **Boletim informativo Cybercentro Castelo Branco**. Disponível em: <https://repositorio.ipcb:https://repositorio.ipcb.pt/bitstream/10400.11/2404/1/A%20passa_gem%20da%20Web%20Henrique.pdf>. Acesso em 27 de setembro de 2020.

KANE, G., PALMER, D., NGUYEN, A., KIRON, D., & BUCKLEY, N. (2015). **Strategy, not technology, drives digital transformation**. MIT Sloan Management Review. <https://sloanreview.mit.edu/projects/strategy-drives-digital-transformation>

MORAN, José Manuel. **Como usar uma Internet na educação**. Ci. Inf., Brasília, v. 26, n. 2, pág., maio de 1997. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-19651997000200006&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 10 de outubro de 2020. <https://doi.org/10.1590/S0100-19651997000200006>.

MORAN, José Manuel. **Textos sobre Tecnologias e Comunicação**, disponível em <www.eca.usp.br/prof/moran/textosead.htm> NISKIER, Arnaldo. Educação a distância: a tecnologia da esperança; políticas e estratégias a implantação de um sistema nacional de educação aberta e a distância. São Paulo: Loyola, 1999. Acessado em: 10 de outubro de 2020.

MUST UNIVERSITY. **Contextos de aprendizagem: Web 2.0 e o contexto escolar**. THE WEB AS AN INTERACTIVE EDUCATIONAL TOOL - EDU611-2.3, 14. (P. C. Santos, Trad., & P. C. Santos, Compilador) Boca Raton, Florida, US: Priscila Costa Santos. 2018.

PACHECO, Roberto Carlos dos Santos. SANTOS, Neri dos. WAHRHAFTIG, Ramiro. **Transformação digital na Educação Superior: modos e impactos na universidade**. Revista NUPEM, Campo Mourão, v. 12, n. 27, p. 94-128, set./dez. 2020 Link: <http://revistanupem.unespar.edu.br/index.php/nupem/article/view/825/456>

PRATA, C.L. **Gestão Escolar e tecnologias**. Disponível em: < <https://goo.gl/ndQmiJ>> Acesso em: 12 de agosto de 2020.

TURNER, David; MUÑOZ, Jesus. **Para os filhos dos filhos de nossos filhos: uma visão da sociedade internet**. São Paulo: Summus, 2002.

FORMAÇÃO DOCENTE E POLÍTICAS EDUCACIONAIS: INDICADORES E DICOTOMIAS ENTRE AS ARTICULAÇÕES DAS REDES COLABORATIVAS

Data de aceite: 03/08/2023

Mônica Cavalcante da Costa

RESUMO: Este artigo pretende discutir brevemente sobre formação docente, profissionalidade, mas também propor que muito há por (des)construir na educação e ressaltar que o fazer pedagógico e os maus resultados e também os resultados por vezes limitados em testes de larga escala não devem ser medidos apenas pela qualidade e qualificação docente. Essa responsabilização lança alerta sobre os programas que jogam foco neste campo ou apenas acentuadamente nos professores, que no seu percurso profissional desenvolvem uma desmotivação, um desinteresse por inexistência de retorno, não apenas financeiro, mas também de reconhecimento, de avanço no seu plano de carreira.

PALAVRAS-CHAVE: formação docente, formação inicial e continuada, profissionalidade, planos de educação, política de educação.

INTRODUÇÃO

Este artigo sobre formação docente,

profissionalidade, mas também propor que muito há por (des)construir na educação e ressaltar que o fazer pedagógico e os maus resultados e também os resultados por vezes limitados em testes de larga escala não devem ser medidos apenas pela qualidade e qualificação docente. Essa responsabilização lança alerta sobre os programas que jogam foco neste campo ou apenas acentuadamente nos professores, que no seu percurso profissional desenvolvem uma desmotivação, um desinteresse por inexistência de retorno, não apenas financeiro, mas também de reconhecimento, de avanço no seu plano de carreira

Com o objetivo de subsidiar nosso conteúdo acerca da política educacional referente a formação docente da educação escolar básica pública, seus respectivos entes federativos nos processos de adequação/elaboração, apresentamos a seguir alguns marcos legais que devem ser considerados para este fim.

- I. Constituição da República Federativa do Brasil de

1988;

- II. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional;
- III. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014 – Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências.

Assim, considerando a importância do contexto, destacamos também do sítio do Observatório do Plano Nacional de Educação, “que tem como objetivo contribuir para que ele se mantenha vivo e cumpra seu papel como agenda norteadora das políticas educacionais no País”, antes de algumas considerações.

Dos 2,2 milhões de docentes que atuam na Educação Básica do país, aproximadamente 24% não possuem formação de nível superior (Censo Escolar de 2015). Após 2006, prazo dado às redes públicas e privadas para cumprir a obrigatoriedade do diploma de nível superior para os docentes (LDB/1996), somente os já formados puderam participar de concursos, mas os indicadores só refletem o fato a partir de 2010.

Daquele ano até 2015, o número de diplomados cresceu quase 10 pontos percentuais (68,9%, em 2010, a 76,4%, em 2015). Vale ressaltar que os dados por região mostram grande disparidade entre o Norte e o Nordeste, onde há menos docentes com formação adequada, e as outras regiões do Brasil. E boa parte dos professores da Educação Infantil ainda não tem magistério nem curso superior (em 2014, eram 15,3%, segundo o INEP).

OBJETIVO

O objetivo pretensioso deste artigo é abrir um debate sobre o lugar dos professores na estrutura de empregos no Brasil, antes de entrar propriamente na análise dos dados estatísticos dos vários órgãos aqui que coletam dados sistemáticos sobre os docentes até o momento de realização desta pesquisa o faziam segundo lógicas diversas, sendo que, a qualquer das fontes a que se recorra, não é possível chegar ao número preciso de professores no país, situação que está sendo alterada pelo Censo da Educação Básica.

Para que aconteça um ganho de qualidade na formação do professor – seja ela inicial ou continuada – é preciso que a Educação Básica entre na agenda de prioridade das universidades. Os currículos das licenciaturas pouco tratam das práticas de ensino e são distantes da realidade da escola pública. De modo geral, a formação continuada se propõe a tampar os buracos deixados pela inicial.

Atualmente, apenas 31,4% dos professores da Educação Básica possuem Pós-Graduação, segundo dados do Censo Escolar. A deficiência na formação inicial de nossos docentes é um dos grandes entraves na melhoria da qualidade da educação. Nesse sentido, a formação continuada representa um grande aliado, na medida em que possibilita que o professor supra lacunas na sua formação inicial ao mesmo tempo em que se mantém em constante aperfeiçoamento em sua atividade profissional.

É importante que o MEC cumpra seu papel de fiscalizador, assegurando uma qualidade mínima para os cursos de pós-graduação ofertados. Levantamento realizado pela revista Nova Escola com os dados divulgados pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) no fim de 2010 sobre os 165 programas de mestrado e doutorado nas áreas de Educação e Ensino revelou que 40% deles são considerados de nível bom - o que equivale à nota 4, numa escala de 1 a 7. Outros 38% foram classificados como “regulares”. Apenas 20% obtiveram nota acima de 5.

A instituição de diferentes medidas pelo governo federal a partir dos anos 2000, como a Rede Nacional de Formação Continuada de Professores de Educação Básica (2004) e a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica (2009), indicam que o MEC vem assumindo postura de responsabilização do poder público pelo desempenho e pela carreira dos professores da educação básica; acena ainda como horizonte para a instituição de um sistema nacional de educação. Essa questão reveste-se de especial complexidade dado o tamanho continental do País e o regime de pluralidade entre os entes federados, que incluem União, estados e municípios.

JUSTIFICATIVA

A formação de professores no país ainda sofre os impactos do crescimento efetivo tão recente e rápido das redes públicas e privadas de ensino fundamental, e das improvisações que foram necessárias para que as escolas funcionassem em regime do Plano Nacional de Educação. Assim, este artigo foi desenvolvido como encaminhamento de Seminário: Marcos Regulatórios e Iniciativas Governamentais da Política Educacional na América Latina, ministrado pelo Professor Dr. Antônio Cabral Neto, no Programa de Pós-Graduação em Educação.

Assim, foram abordados aspectos relativos à formação e profissionalidade docente, tomando como referências os aspectos normativos e dados estatísticos pertinentes ao tempo e ao tema organizado.

Fora elaborado como requisito avaliativo e um trabalho escrito abordando um ângulo da temática apresentada Políticas educacionais na América Latina.: Formação e trabalho docente: um debate necessário; contida numa questão problema, seguida de uma reflexão lógica sobre a mesma. O mesmo trabalho obteve conceito A; nota final 9,5; e recomendação para o EPEN 2018.

INDICADORES EDUCACIONAIS

Os indicadores permitem acompanhar, avaliar, sugerir, decidir, interferir ou mudar o rumo de um processo ou conjunto de atividades visando atingir determinados objetivos. No caso “os indicadores educacionais atribuem valor estatístico à qualidade do ensino, atendo-se não somente ao desempenho dos alunos, mas também ao contexto econômico

e social em que as escolas estão inseridas” (INEP, 2018).

Portanto, o emprego dos indicadores educacionais são essenciais para o conhecimento de um dos principais determinantes da condição de vida da população na medida em que a educação é imprescindível para a promoção da cidadania, inserção social e desenvolvimento pleno dos cidadãos. Por esses motivos, os institutos de estatística procuram retratar comparativamente os diversos aspectos das características educacionais da população, desde a organização do sistema educacional até os determinantes e os efeitos da educação adquirida.

Assim para monitorar esses objetivos, são desenvolvidos instrumentos que permitem avaliar continuamente a posição e evolução das Metas e Estratégias do Plano Nacional de Educação.

Tendo como ponto de partida a Meta 15 do PNE - Formação de professores, que trata de

“Garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de 1 ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam. (PNE 2014-2024)”

O indicador mensurado no Relatório do 1º Ciclo de Monitoramento de Metas do PNE 2014-2016, foi *“proporção de docências com professores que possuem formação superior compatível com a área de conhecimento em que lecionam na educação básica”*.

TABELA 1 Docências com professores que possuem formação superior compatível com as disciplinas que lecionam, por grande região e etapa de ensino – Brasil – 2013-2015

Educação Infantil									
Regiões	2013			2014			2015		
	Docências	Compatibilidade		Docências	Compatibilidade		Docências	Compatibilidade	
		n	%		n	%		n	%
Centro-Oeste	46.591	24.739	53,1	50.420	27.331	54,2	53.033	28.518	53,8
Nordeste	149.085	43.774	29,4	154.384	49.372	32,0	158.227	52.631	33,3
Norte	40.633	15.993	39,4	42.212	17.649	41,8	43.551	18.548	42,6
Sudeste	322.558	147.572	45,8	350.156	166.381	47,5	360.571	172.366	47,8
Sul	118.851	53.805	45,3	130.397	60.666	46,5	143.953	66.774	46,4

Anos Iniciais do Ensino Fundamental									
Regiões	2013			2014			2015		
	Docências	Compatibilidade		Docências	Compatibilidade		Docências	Compatibilidade	
		n	%		n	%		n	%
Centro-Oeste	445.092	297.911	66,9	448.497	300.012	66,9	459.361	310.510	67,6
Nordeste	1.701.617	639.901	37,6	1.678.549	671.698	40,0	1.699.454	694.027	40,8
Norte	570.000	286.535	50,3	584.870	307.539	52,6	600.057	321.417	53,6
Sudeste	2.053.977	1.181.932	57,5	2.127.069	1.280.588	60,2	2.076.599	1.280.998	61,7
Sul	893.673	563.136	63,0	896.793	582.221	64,9	888.728	583.823	65,7

Anos Finais do Ensino Fundamental									
Regiões	2013			2014			2015		
	Docências	Compatibilidade		Docências	Compatibilidade		Docências	Compatibilidade	
		n	%		n	%		n	%
Centro-Oeste	360.536	167.294	46,4	360.657	165.474	45,9	366.509	170.316	46,5
Nordeste	1.641.189	488.953	29,8	1.587.586	488.477	30,8	1.562.747	490.314	31,4
Norte	591.635	198.774	33,6	582.969	202.118	34,7	590.112	202.494	34,3
Sudeste	1.769.095	1.061.037	60,0	1.719.428	1.071.357	62,3	1.723.409	1.028.560	59,7
Sul	691.020	418.783	60,6	670.999	412.458	61,5	675.660	417.574	61,8

Ensino Médio									
Regiões	2013			2014			2015		
	Docências	Compatibilidade		Docências	Compatibilidade		Docências	Compatibilidade	
		n	%		n	%		n	%
Centro-Oeste	300.468	145.645	48,5	300.576	144.289	48,0	312.885	147.696	47,2
Nordeste	847.841	383.656	45,3	852.726	398.702	46,8	890.787	411.185	46,2
Norte	314.783	193.084	61,3	318.665	188.108	59,0	335.766	187.200	55,8
Sudeste	1.301.075	788.946	60,6	1.353.304	850.517	62,8	1.346.460	853.029	63,4
Sul	510.614	313.979	61,5	523.059	326.812	62,5	504.056	320.839	63,7

Fonte: Elaborada pela Direção/Inep com base em dados do Censo da Educação Básica/Inep.

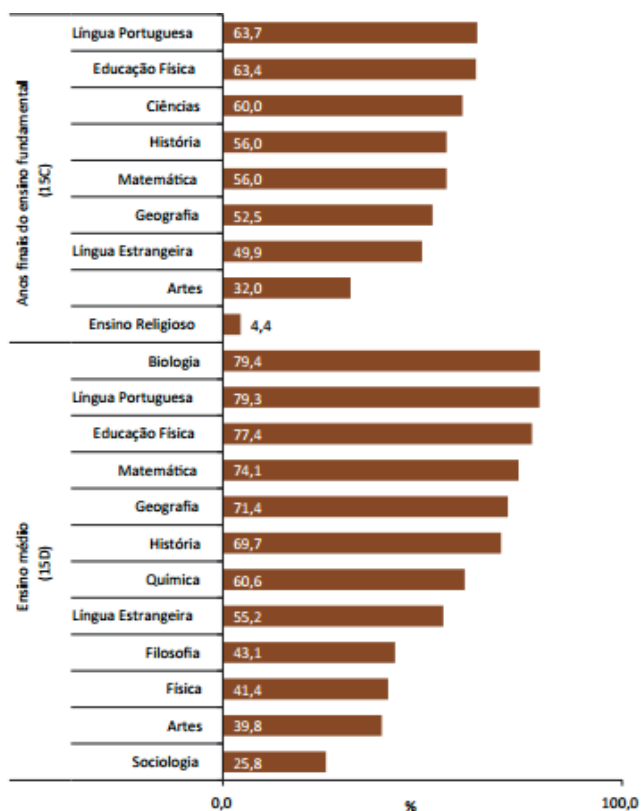
No Relatório do 2º Ciclo de Monitoramento de Metas do PNE (2014-2016) Na Meta 15, passou-se a utilizar o Indicador de “adequação da formação do docente da educação básica” (Brasil. Inep, 2014), por ser mais informativo que o indicador anteriormente utilizado, uma vez que considera não só a formação do professor e a disciplina que leciona, mas também em quantas turmas essa relação pode ser considerada adequada.

Indicador 15C: Proporção de docências dos anos finais do ensino fundamental com professores cuja formação superior está adequada à área de conhecimento que lecionam.

Meta: 100% das docências dos anos finais do ensino fundamental com professores com formação superior adequada à área de conhecimento em que atuam até 2024.

Indicador 15D: Proporção de docências do ensino médio com professores cuja formação superior está adequada à área de conhecimento que lecionam.

Meta: 100% das docências do ensino médio com professores com formação superior adequada à área de conhecimento em que atuam até 2024.



Percentual de docências de professores com formação superior adequada à área de conhecimento que lecionam, por disciplina – Indicadores 15C e 15D – Brasil – 2016

Nota: As disciplinas estão apresentadas em ordem decrescente do percentual do indicador.
Fonte: Elaborado pela Direção/Inep com base em dados do Censo da Educação Básica/Inep (2016).

Tabela 2: Percentual de docências de professores com formação superior adequadas à área de conhecimento que lecionam

Em se tratando dos indicadores apresentados no sítio do Observatório do Plano Nacional de Educação, a respeito de que todos os professores e professoras da Educação Básica devem possuir formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam até 2024, conforme determina a Meta 15 do Plano Nacional de Educação (PNE).

Assim, a partir da divulgação do Censo Escolar 2014, o Todos Pela Educação elaborou o indicador “*monitorar a proporção de docentes do Ensino Médio que possuem formação adequada na sua área de conhecimento*”.

Para a construção do indicador foram considerados os professores de matemática, língua portuguesa, história, geografia, química, física, biologia, filosofia, sociologia, educação física, artes, língua estrangeira ou ensino religioso. Professores são os indivíduos que estavam em efetiva regência da classe em 25/05/2012. Não inclui os professores de turmas de atividade complementar e de atendimento educacional especializado.

Considera-se professores com formação na disciplina em que atua aqueles cuja formação superior é em licenciatura ou em bacharelado com complementação pedagógica na mesma matéria da disciplina. Para professores de artes, considera-se formado na disciplina em que atua aqueles que são formados nas licenciaturas de Educação Artística, Artes Visuais, Dança, Música ou Teatro.

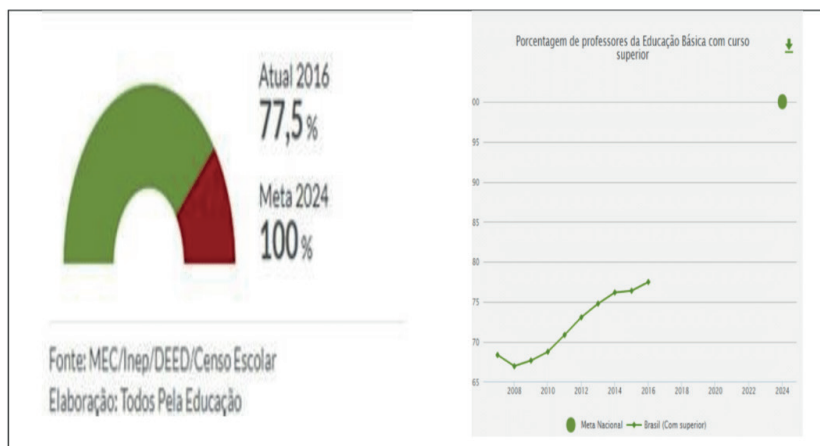


Gráfico 1: Porcentagem de professores da Educação Básica com Ensino Superior.

Fonte: <http://www.observatoriodopne.org.br/metas-pne/15-formacao-professores>.

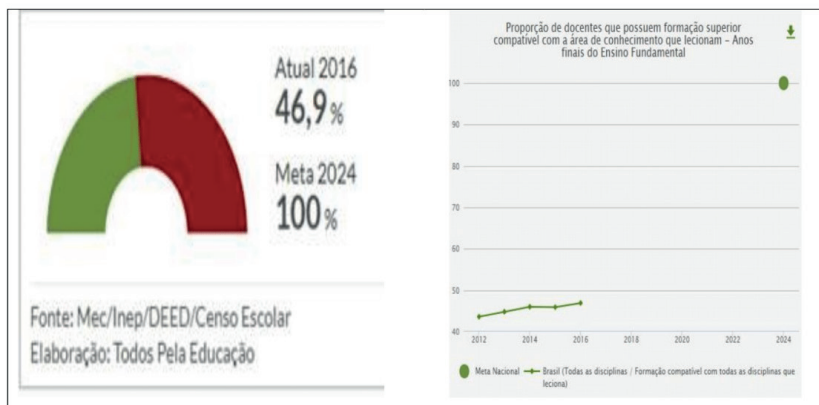


Gráfico 2: Porcentagem de docentes dos anos finais do Ensino Fundamental que possuem formação superior na área em que lecionam

Fonte: <http://www.observatoriodopne.org.br/metaspne/15-formacao-professores>.

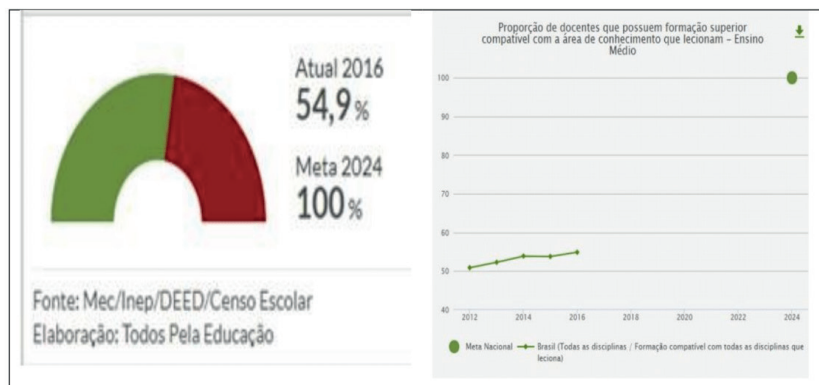


Gráfico 3: Porcentagem de docentes do Ensino Médio que possuem formação superior na área que lecionam.

Fonte: <http://www.observatoriodopne.org.br/metaspne/15-formacao-professores>.

Apresentados as tabelas e os gráficos, voltemos para a discussão sobre formação docente e profissionalidade[1]sem, contudo, nos abstermos de examinar com atenção as informações contextualizadas fazendo um comparativo entre o que diz o Relatório de Monitoramento de Ciclos, e os indicadores assinalados no Observatório do Plano Nacional de Educação.

Como apontado nos gráficos referentes a meta 15, a formação de professores e a profissionalidade da docência são de interesses intrínsecos às reformas educativas, desencadeadas em muitos países, inclusive no Brasil. Então, quais indicadores de desempenho podem ser utilizados para acompanhar a performance do PNE e o que pode ser feito para que os resultados sejam melhorado, ou mesmo materializados ao cabo dos

respectivos prazos e deste plano?

(...) O Plano, se entendido como eixo das políticas educacionais, pode representar um avanço, a despeito de alguns limites e ambiguidades do texto aprovado. Em que consistem os avanços, limites e ambiguidades do Plano. O art. 12 define a perenidade dos planos nacionais de educação, bem como aponta o nono ano de vigência do atual Plano como momento político para que o Poder Executivo encaminhe ao Congresso Nacional projeto de lei referente ao PNE para o período (...) subsequente, além de especificar que tal processo incluirá diagnóstico, diretrizes, metas e estratégias para o próximo decênio. (...) Os processos deverão abarcar questões sobre a concepção de sistema, natureza, composição, organização, estrutura e subsistemas, entre outras. Importante não perder de vista que o SNE tem bases constitucionais e que o esforço a ser feito se direciona à instituição deste e se articula a questões mais amplas, envolvendo desde a concepção de federalismo até a regulamentação do regime de colaboração e as alterações na LDB, a reforma tributária, entre outros. (DOURADO, 2016)

Como se manter confiante ante as políticas educacionais pautadas pelo atual governo como a Reforma do Ensino Médio e a Base Nacional Comum Curricular que também divergem do teor do PNE, como atesta Andressa Pellanda, coordenadora de políticas educacionais da Campanha Nacional pelo Direito à Educação. “Não temos garantidos os insumos de qualidade necessários, como financiamento e valorização de professores e nem a dimensão de uma nova pedagogia, como pleiteada pelos estudantes durante as ocupações das escolas”, garante.

Os especialistas reforçam a necessidade de um arranjo institucional entre municípios, estados e União para que o regime de colaboração, já previsto na Constituição Federal, saia do papel. “O Plano Nacional de Educação é complexo, mas necessário, e carece de consensos e pactos mínimos”, conclui Thiago Alves, professor do Departamento de Planejamento e Administração Escolar da UFPR.

Ou seja, nessa perspectiva, a recente medida de congelamento de recursos da Educação por 20 anos, a Emenda Constitucional nº 95/2016, combinada com a reforma trabalhista que criou a jornada intermitente, a terceirização irrestrita, o notório saber, a discussão que sobre o fim da obrigatoriedade de vários componentes curriculares pela nova BNCC, o desenho de um cenário de criminalização da “escola sem partido”, desprofissionalização e perda de identidade da profissão docente, essas medidas desencadeiam uma suspeição sob as conquistas já alcançadas nos Planos de Educação Nacional, Estaduais e Municipais.

[1] O termo “profissionalidade” expressa a dimensão relativa ao conhecimento, aos saberes, técnicas e competências necessárias à atividade profissional. Por meio da profissionalidade, o professor adquire as competências necessárias para o desempenho de suas atividades docentes e os saberes próprios de sua profissão. Ela está ligada às seguintes categorias: saberes, competências, pesquisa, reflexão, crítica epistemológica, aperfeiçoamento, capacitação, inovação, criatividade, pesquisa, dentre outras, componentes dos processos de apropriação da base de conhecimento da docência como profissão. (NUNES, RAMALHO, 2003)

REFERÊNCIAS

BARROSO, João. **A regulação das políticas públicas de educação**: espaços, dinâmicas e actores. Lisboa (PT): EDUCA, 2006.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Seminário Internacional “Reforma e avaliação da Educação Superior** – tendências na Europa e na América Latina. São Paulo: Inep/MEC, 2005.

. Ministério da Educação. **Plano de Desenvolvimento da Educação**: razões, princípios e programas. Brasília, 2007.

.. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Relatório do 1º ciclo de monitoramento das metas do PNE : biênio 2014- 2016. – Brasília, DF : Inep, 2016.

.. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Relatório do 2º Ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação – 2018. – Brasília, DF : Inep, 2018.

CABRAL NETO, Antônio; OLIVEIRA, Dalila Andrade; FRAGA, Livia (Orgs). **O trabalho docente: desafios no cotidiano da educação básica**. São Paulo: Mercado de Letras, 2013.

CABRAL NETO, Antônio. Política educacional: contexto e significados. In: CABRAL NETO, Antônio; FRANÇA, Magna (Orgs.). **Políticas Educacionais**: dimensões e perspectivas. Campinas (SP): Mercado de Letras, 2016, p. 19-54.

DOURADO, Luiz Fernando. Plano Nacional de Educação: Política de Estado para a educação brasileira. Brasília-DF Inep/MEC 2016.

EDUCAÇÃO E SOCIEDADE: **Revista de Ciência e Educação**. v. 25 n. 87. São Paulo: Cortez, mai/ago. 2004. (Dossiê Globalização e educação: precarização do trabalho docente.)

GATTI, Bernardete; SÁ BARRETO, Elba Siqueira; ANDRE, Marli D. Afonso. **Políticas docentes no Brasil**: um estado da arte. Brasília: Unesco, 2011.

GATTI, Bernardete; SÁ BARRETO, Elba Siqueira. **Professores do Brasil**: impasses e desafios. Brasília: Unesco, 2009.

MEC/INEP. PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO PNE 2014-2024. **LINHA DE**

BASE. Disponível em: <http://www.publicacoes.inep.gov.br/portal/download/1362>.

NUÑEZ, I. B. e RAMALHO, B. L. A profissionalização da docência: um olhar a partir da representação de professoras do ensino fundamental. Rev. Iberoamericana de Educación, 10,1-15, 2008.

PORTAL VERMELHO. PNE chega ao quarto ano com apenas um dispositivo cumprido. Acessado em 26 de junho de 2018. Disponível em <http://www.vermelho.org.br/noticia/312243-1>.

APRENDIZAGEM E TECNOLOGIA DIGITAL: O APLICATIVO KAHOOT E A INTEGRAÇÃO ENTRE O LÚDICO E O ENSINAR

Data de submissão: 09/06/2023

Data de aceite: 03/08/2023

Juçara Rocha Soares Mapurunga

Universidade de Fortaleza/UNIFOR
Fortaleza - Ceará
<http://lattes.cnpq.br/4786343404992733>

Caio Citó Rodrigues

Universidade de Fortaleza/UNIFOR
Fortaleza - Ceará
<http://lattes.cnpq.br/8823622531108124>

Mirella Maria Bandeira do Carmo

Universidade de Fortaleza/UNIFOR
Fortaleza/Ceará
<http://lattes.cnpq.br/1579468533835285>

RESUMO: Com este trabalho, os autores apresentam a experiência em desenvolver um objeto de aprendizagem, utilizando uma tecnologia digital que contribuisse para a prática pedagógica de professores do Curso Psicologia da Universidade de Fortaleza (Unifor), possibilitando a inserção da metodologia ativa no ambiente acadêmico e auxiliando os alunos no processo de aprendizagem, buscando fazer desta uma experiência mais ativa por parte do corpo discente e integrando alunos e professores. Nesta perspectiva, foi elaborado o quiz “Introdução à Psicanálise” no aplicativo Kahoot, com afirmações, questionamentos

e proposições elaboradas a partir dos temas estudados em sala de aula, visando obter dados sobre o conhecimento dos alunos que posteriormente foram discutidos com a professora-orientadora a fim de traçar diretrizes que viessem a sanar as dúvidas oriundas do quiz e esclarecer eventuais questionamentos sobre o conteúdo de forma integral. Dessa forma, a metodologia ativa, um novo conceito educativo que estimula processos de ensino-aprendizagem de caráter crítico-reflexivo, foi uma forte aliada na execução do quiz com os alunos, o que facilitou o mapeamento das dificuldades oriundas do corpo discente com o conteúdo em questão.

PALAVRAS-CHAVE: Metodologia ativa. Aprendizagem. Quiz. Monitoria.

LEARNING AND DIGITAL TECHNOLOGY: THE KAHOOT APPLICATION AND THE INTEGRATION BETWEEN LUDIC AND TEACHING

ABSTRACT: With this paper, the authors present the experience in developing a learning object, using a digital technology that could contribute to the pedagogical practice of professors of the Psychology

Course at the Universidade de Fortaleza (Unifor), enabling the insertion of the active methodology in the academic environment and helping students in the learning process, seeking to make this a more active experience on the part of the students and integrating them and the teachers. In this perspective, the quiz “Introduction to Psychoanalysis” was prepared in the Kahoot application, with statements, questions and propositions elaborated from the themes studied in the classroom, aiming to obtain data on the knowledge of the students that were later discussed with the teacher- advisor in order to draw up guidelines that would solve the doubts arising from the quiz and clarify any questions about the content in an integral way. In this way, the active methodology, a new educational concept that stimulates teaching-learning processes of a critical-reflexive nature, was a strong ally in the execution of the quiz with the students, which facilitated the mapping of the difficulties arising from the students with the content in question.

KEYWORDS: Active methodology. Learning. Quiz. Student Tutoring

1 | INTRODUÇÃO

Este estudo buscou relacionar aplicativos e jogos online que podem ser utilizados em sala de aula em formato de quiz com o conteúdo da disciplina Teorias Psicológicas II: Psicanálise do primeiro semestre do Curso de Psicologia da Universidade de Fortaleza - UNIFOR. O uso de quizzes é uma forma interativa de aprofundar e avaliar a aprendizagem do estudante. Seu principal objetivo é incentivar os estudantes a pesquisar, refletir e discutir os conteúdos e conceitos trabalhados em sala de aula através de questões de ordem teóricas e práticas. É cada vez mais desafiador para o professor manter o estudante interessado e motivado em uma aula teórica. Assim sendo, o uso das novas tecnologias e demais metodologias ativas auxilia o docente a dinamizar suas aulas, tornando-as interessantes e atrativas e colocando o estudante no centro no processo de ensino e aprendizagem. Verificar e avaliar a aprendizagem do discente pode ser considerado atualmente o grande desafio do professor, e o uso das novas tecnologias pode facilitar o processo de avaliação.

O processo de avaliação da aprendizagem com o uso de quizzes são possibilidades viáveis ao processo de aprendizado e avaliação, ajudando no desenvolvimento das habilidades e de raciocínio do estudante, além de incentivar a discussão e trabalho em grupo, interferindo positivamente na relação professor-estudante. No mesmo sentido, destaca Morán (2015) que desafios e atividades podem ser planejados e avaliados com apoio de tecnologias.

A avaliação em formato de quiz faz parte da chamada avaliação formativa, definida por Costa e Oliveira (2015) como uma ampla variedade de métodos que os professores usam para realizar avaliações em processo de compreensão do desenvolvimento do estudante, das necessidades de aprendizagem e do progresso acadêmico. Avaliações formativas ajudam os professores a identificar os conceitos que os estudantes estão com mais dificuldades para entender, as competências que estão tendo obstáculos em trabalhar

e os padrões de aprendizagem que ainda não alcançaram a fim de pensar em que ajustes podem ser feitos (COSTA; OLIVEIRA, 2015).

A metodologia ativa é um novo conceito educativo que estimula processos de ensino e aprendizagem de caráter crítico-reflexivo, no qual o educando participa de forma direta e se compromete com seu aprendizado à medida que ele se insere na teorização e traz elementos novos, ainda não considerados nas aulas ou na própria perspectiva do educador (SOBRAL; CAMPOS, 2012; BERBEL, 2011).

O professor não pode deter-se a utilizar, raramente, um projetor para apresentação de slides, é necessário ir além. Logo, o uso de atividades que possibilitam a ação e reflexão do aluno torna-se um fator preponderante no ensinar e no aprender. Os quizzes, por exemplo, são atividades que podem ser realizadas no espaço escolar, através de ferramentas digitais, contribuindo de forma eficaz na construção de conhecimentos e no processo de avaliação do aluno, auxiliando a aprendizagem de maneira significativa e lúdica (ARAÚJO et al., 2011).

Neste sentido, alguns estudos têm demonstrado a utilização do quiz em diferentes áreas do conhecimento, verificando a sua eficácia como recurso pedagógico que motiva a ação dos estudantes e auxilia no processo de aprendizagem (ARAÚJO et al., 2011; SALES et al., 2014; SILVA et al., 2010).

Desta maneira, o objetivo foi desenvolver um objeto de aprendizagem que contribuísse para a prática pedagógica de professores da disciplina, possibilitando a inserção desta metodologia no ambiente acadêmico e auxiliando os alunos no processo de aprendizagem.

2 | METODOLOGIA

Os autores realizaram no presente artigo uma pesquisa qualitativa, em que, segundo Marconi e Lakatos (2011), se pauta na análise e interpretação de aspectos profundos onde se buscou descrever a complexidade do comportamento humano a partir do fornecimento de dados sobre atitudes, comportamentos e tendências, por exemplo, posteriormente analisados.

Desse modo, no intuito de se obter estes dados anteriormente citados, foi-se elaborado um quiz – partindo da proposta de se trabalhar com metodologias ativas – no aplicativo Kahoot que foi, mais tarde, trabalhado nas aulas que antecederam a segunda avaliação semestral da disciplina de Teorias Psicológicas II: Psicanálise e nos Grupos de Estudos Dirigidos, os GED, contando com a participação de sessenta alunos, sendo, este quiz, organizado e efetuado pelos monitores. O quiz contava com questões, proposições e assertivas sobre os conteúdos trabalhados em sala e, após cada pergunta, um tempo específico foi dado para que os alunos pudessem responder às questões. A partir da resposta, o aplicativo informava qual item estaria correto e se iniciava uma discussão

mediada pelos monitores para sanar dúvidas e para mapear os principais pontos de dificuldade por parte do corpo discente.

As questões elaboradas poderiam conter entre dois e quatro itens e eram representadas por um símbolo específico para cada item. De acordo com a resposta do aluno, era sinalizado no seu dispositivo a resposta que o discente julgava correta. Mediante a apresentação ainda na lousa do item correto, dava-se início ao que julgamos ser a parte mais importante do trabalho: as discussões. Nesse momento, os alunos discutiam entre si sobre os itens enquanto os monitores auxiliavam na discussão com o objetivo de sanar as dúvidas e de, como já dito, mapear os pontos onde estavam havendo maiores confusões e maiores questionamentos.

3 | RESULTADOS E DISCUSSÃO

De acordo com Cassundé, Mendonça e Muijder (2017), o labor docente pode ser interpretado como a profissão do conhecimento, visando transmitir um saber de modo relevante. Tendo surgido há muito tempo, o papel ocupado pelo professor no início – aqui se tratando do professor universitário – era adquirido através da titulação de bacharel, ao passo que se exigia desse mestre um movimento de constante atualização do próprio saber, especializações, pesquisas, experiência e capacidade de avaliar os alunos, sendo, assim, apto a exercer a docência (CASSUNDÉ; MENDONÇA; MUYLDER, 2011).

Assim, como em outras profissões, o trabalho do professor evoluiu, sendo este demandado de novas metodologias que fossem mais bem recebidas pelos alunos (CASSUNDÉ; MENDONÇA; MUYLDER, 2011). A metodologia ativa é composta por uma gama de acessórios que possibilita ao professor a utilização de novas técnicas passíveis de serem utilizadas durante o ensino, de modo que o dinamize.

Nesse íterim, o aplicativo Kahoot foi a ferramenta utilizada pelos monitores visando uma melhoria do desempenho acadêmico, visto que havia a necessidade de proporcionar um ambiente lúdico que facilitasse a resolução de obstáculos encontrados no decorrer da disciplina e que servisse ao professor como uma opção a ser levada em consideração em atividades corriqueiras da docência. Como foi constatado no estudo de Sobral e Campos (2012), a utilização desses métodos ativos propõe a elaboração de situações de ensino que promovam uma aproximação crítica do aluno com a realidade e a reflexão sobre problemas que geram interesse e desafios. Nessa ótica, foi exigido do corpo discente que se apropriasse do espaço dos grupos de estudo, de modo que pudessem se colocar, trazendo suas dúvidas, debatendo e conversando com os monitores e com os colegas. O quiz e a sua aplicação foi permeada pelos benefícios da relação muito positiva no processo de aprendizagem que se estabelece entre os alunos da disciplina e os monitores desta. Devido ao contato bem próximo entre esses dois entes, as perguntas afloravam com mais naturalidade e a timidez deu lugar a espontaneidade durante o processo de aprendizagem

da disciplina que introduz a psicanálise no curso de psicologia.

De acordo com Berbel (2011), as metodologias ativas têm o potencial de despertar a curiosidade à medida que os alunos se inserem na teorização e trazem elementos novos a esse processo. Assim, a utilização de jogos como facilitadores de aprendizagem torna-se imprescindível à contribuição do conhecimento destes. Partindo disso e do que disse Carl Rogers (1969) ao defender a aprendizagem significativa, o aluno sendo exposto a metodologias que o chamem atenção e o interessem, práticas que tendem a prender mais a atenção e o interesse destes, pode de fato aprender, sendo o responsável pelo seu processo de aquisição do conteúdo. Durante o quiz, os autores prezaram por uma metodologia diferenciada, mesmo que com a roupagem de uma avaliação clássica de perguntas e respostas. O quiz contava com cores, com símbolos, com animações e com dispositivos comuns ao cotidiano dos jovens aprendizes – celulares, computadores e tablets. Desse modo, prendendo a atenção dos alunos com algo interessante e fazendo deles autores do processo de aprendizagem, foi possível observar que não só o interesse em estudar a psicanálise foi positivamente afetado, mas também que as dúvidas diminuíram, que o contato entre os alunos e os monitores aumentou – assim como o contato entre os próprios colegas por conta das ricas discussões propiciadas no caloroso momento de debate – e que alguns conteúdos que antes estavam apenas superficialmente firmados, foram, de fato, consolidados.

Para Mota et al., (2014), jogos educativos devem proporcionar um ambiente crítico, fazendo com que o aluno se sensibilize para a construção de seu conhecimento com oportunidades prazerosas para o desenvolvimento de suas cognições e contribuindo nas relações interpessoais de forma a desenvolver a cooperação nos grupos, o que promove a interdependência. Dessa forma, podemos avaliar que o quiz, assim como já dito, não foi meramente uma atividade avaliativa convencional, embora se assemelhe estruturalmente. A partir do momento que o quiz proporcionou aos alunos reflexões e estranhamentos sobre o conteúdo, ao passo que incentivou o pensamento crítico destes através dos questionamentos elaborados por eles mesmos, a atividade mesclou a avaliação e o lúdico em uma só plataforma, onde os alunos, afetados por aquela fértil interação, foram capazes de pensar, de raciocinar, de debater. Seguindo a ótica piagetiana de aprendizagem, tal como diz Macedo (1994), eles estiveram aptos a destruir e reconstruir seus sistemas cognitivos almejando construir uma nova série de aprendizados, desconstruindo com antigas crenças e desenvolvendo uma nova malha cognitiva capaz de fixar conteúdos antigos e conteúdos novos.

Outrossim, existe outro ponto que se faz extremamente válido como efeitos observáveis da aplicação de metodologias como o quiz do aplicativo Kahoot. Antes de só avaliar o conhecimento, o quiz traz consigo a função de mapear onde estão os principais focos de dúvidas dos alunos. Durante a aplicação do teste, a partir do feedback dado pelos alunos e pelos resultados obtidos ao final do GED, pudemos observar onde estavam sendo

os focos de maiores dúvidas dos alunos e, posteriormente, traçar diretrizes que viessem a sanar esses problemas.

Uma outra fundamental observação feita pelos autores diz respeito à relação entre aluno e monitor, que deve ser de mútua compreensão para, além de favorecer a boa convivência, permitir o estreitamento de laços e dar autonomia para o aluno, corroborando com o estudo de Haag (2008), no qual se constata que conseguir formar um ambiente de afetividade durante as interações extraclasse faz parte da formação para se trabalhar em sala. O bom desempenho dos alunos estimula o monitor a continuar buscando maneiras dinâmicas de passar os conteúdos e almejar ser um futuro docente, como demonstra o estudo de Silva (2013), que ratifica que a monitoria possibilita o aprofundamento e o desenvolvimento de ações que permitem uma formação inicial para a docência no ensino superior em conjunto com os professores.

CONCLUSÃO

Finalizando este estudo, foi possível perceber com base nos dados observados e coletados através de questionários verbais que a prática foi bastante proveitosa tanto para os alunos como para os monitores e para a professora orientadora.

Consideramos que no atual cenário educacional é imprescindível o uso da metodologia ativa aliada à prática pedagógica. Desta maneira, a implantação de diferentes metodologias de ensino e a realização de diversas atividades através de recursos interacionais são de suma relevância no processo de ensino e aprendizagem. Verifica-se assim, que o quiz constitui um excelente recurso pedagógico que instiga a participação ativa de alunos no processo de ensino e de aprendizagem, contribui na construção do conhecimento, possibilita a interação dos alunos, além de poder ser utilizado pelo professor como um instrumento avaliativo.

Através da aplicação do quiz, foi possível reiterar alguns conceitos, fixar eventuais conteúdos não tão bem compreendidos pelos alunos, sanar dúvidas e, principalmente, mapear quais as principais dificuldades encontradas durante essa disciplina. A importância dessa contabilização e classificação das principais dúvidas foi importante por dois motivos principais: primeiro pela análise de como poderiam ser trabalhados de modo a clarear tais dúvidas; em seguida, compartilhar esses dados com a professora, para posteriormente agir em prol de facilitar a abordagem dos conteúdos para turmas que posteriormente cheguem à disciplina.

Ademais, foi possível notar que adotar um jogo educacional como uma proposta de metodologia ativa se mostrou como muito eficaz, onde os alunos, ao serem questionados sobre as atividades, a avaliaram como agradável e divertida, exigindo deles protagonismo maior no processo de aprendizagem, rompendo com a passividade característica do ensino.

No que tange aos pontos positivos e negativos, foi possível analisar que, por mais

positiva que tenha sido a experiência no aplicativo Kahoot, este se apresentou como dificultoso em alguns momentos devido à sua especificidade de funcionamento e ao fato de que o aplicativo está disponível apenas na língua inglesa, sendo, assim, mais dificultoso para aqueles alunos com a faixa etária mais avançada, onde o uso dessas tecnologias, às vezes, não se faz tão enraizado como nas gerações mais jovens. Mesmo com essas adversidades naturais de qualquer processo pedagógico, a prática do quiz se mostrou eficaz tanto para a solidificação dos conteúdos, para a interação e o bom relacionamento entre os três pilares aqui avaliados – alunos, monitores e professor – bem como para o mapeamento das dificuldades, eficaz quando as diretrizes de ensino das próximas turmas forem ser traçadas.

REFERÊNCIAS

BERBEL, N. A. N. As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes. *Semina: Ciências Sociais e Humanas*, v. 32, n. 1, p. 25-40, 2012.

CASSUNDÉ, Fernanda Roda de Souza Araújo; MENDONÇA, José Ricardo da Costa; MUYLDER, Cristiana Fernandes de. Avanços e Democratização das Tecnologias Digitais e Perfil de Competências do Professor do Ensino Superior: uma Discussão Teórica. **Revista Educação a Distância e Práticas Educativas Comunicacionais e Interculturais**, São Cristóvão, v. 17, n.1, p. 205-207, jan/abr 2017. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6711130>. Acesso em: 29 ago. 2019.

HAAG, G. S. Contribuições da monitoria no processo ensino-aprendizagem em psicologia. *Rev. bras. enferm.* [online] v.61, n.2, pp. 215-220, 2008

MOREIRA, Marco Antonio. A teoria da aprendizagem significativa de Rogers. In: MOREIRA, Marco Antonio. **Teorias de Aprendizagem**. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária LTDA., 1999. cap. 9, p. 139-149. *E-book*.

MACEDO, Lino de. A perspectiva de Jean Piaget. **Série Idéias**, n. 2, p. 47-51, 1994. MOTA, N.S., et al., Jogos didáticos e monitorias: relatos de contribuições do PIBID/física em escola pública de campos dos goytacazes. 2014

SILVA, R. N.; BELO, M. L. M.; Experiências e reflexões de monitoria: contribuição ao ensino aprendizagem. *Scientia Plena*, v. 8, n. 7, 2012

SILVA, T. T. C. O.; A monitoria na disciplina de teoria da literatura I : um relato de experiência. 2013 SOBRAL, F. R.; CAMPOS, C. J. G. Utilização de metodologia ativa no ensino e assistência de enfermagem na produção nacional: revisão integrativa. *Revista da Escola de Enfermagem da USP*, v. 46, n. 1, p. 208- 218, 2012

ROGERS, C. R. *Freedom to learn*. Columbus, Ohio, Charles E. Merrill, 1969, 358 p. KAHOOT. Disponível em . Acesso em: 20 jul. 2017. MARCONI, Marina de Andrade. LAKATOS, Eva Maria. *Metodologia Científica*. 5ª ed. São Paulo: Atlas, 2011. MORÁN, José Manuel. *Novas tecnologias e mediação pedagógica*. São Paulo: Papirus Editora, 2000.

A QUESTÃO DA INCLUSÃO NA REALIDADE EDUCACIONAL BRASILEIRA: O QUE CONSIDERAR

Data de aceite: 03/08/2023

Maria Clara Ramos Nery

Doutora em Ciências Sociais, mestre em Sociologia, Especialista em Educação Popular, Estudos Culturais, Educação Transformadora: teorias e práticas; professora adjunta da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul -UERGS, lotada na Unidade de Cruz Alta/RS.

O presente ensaio, visa gerar reflexões sobre a questão da inclusão no contexto da educação nacional. Se torna demasiado complexo o conceito de inclusão no âmbito de uma sociedade marcada estruturalmente pela desigualdade social e pela matriz de subjetivação, que atravessam e interpelam o campo educacional e que originam fortes questionamentos acerca da prática da inclusão existente nas escolas regulares principalmente. Importante questionarmos o significado real de inclusão e pensarmos em qual elemento base para refletirmos sobre o contexto da educação brasileira, pois não se trata somente da inclusão de pessoas com deficiência, mas destas e

em sentido mais amplo que se confronta com uma sociedade estruturalmente desigual. São questões fundamentais: O que é inclusão? Qual o elemento base para que possamos pensar a questão da inclusão? Basta colocar os diferentes no meio de um grupo ou turma de iguais? No primeiro momento abordamos a questão da inclusão escolar no âmbito da matriz de subjetivação, elemento fundante de nossa história. No segundo momento, abordamos alguns dispositivos legais acerca da inclusão escolar no Brasil, buscando refletir sobre a irrealização presente no campo educacional da inclusão. Posteriormente abordamos a relação texto e contexto pois necessário se faz realizar este confronto pois gera a reflexão entre o discurso oficial e sua aplicabilidade prática.

E, por fim nossas conclusões. Este trabalho se justifica na medida em que em nossa prática docente não observamos o questionamento acerca da inclusão da forma como está sendo realizada nas escolas o processo de inclusão e poucos procuram refletir que esta forma de apenas

integrar o diferente em uma turma que não apresenta as mesmas diferenças implica em fonte geradora de exclusão. Por isso devemos refletir sobre a questão da inclusão escolar.

INCLUSÃO ESCOLAR E A MATRIZ DE SUBJETIVAÇÃO¹

Na atualidade, o conceito de inclusão em sentido socioantropológico refere-se à promoção da igualdade de direitos, oportunidades e participação de todos os indivíduos na sociedade, independentemente de suas características, identidades ou condições sociais, envolve em nossa compreensão os critérios da equidade, ou seja, a cada um conforme sua necessidade.

Em princípio o conceito de inclusão envolve o reconhecimento e a valorização da diversidade humana em todas as suas dimensões, sejam étnicas, de gênero, orientação sexual, idade, deficiência, classe social dentre outros elementos distintivos dos seres humanos. Em sentido socioantropológico considera-se necessária a superação das desigualdades sociais e as formas de exclusão social que historicamente tem sido perpetuada em diferentes contextos sociais e aqui no caso no contexto da sociedade brasileira, que possui como elemento fundante a matriz de subjetivação, sendo o conceito de subjetivação aqui adotado com enfoque na concepção que lhe dá Michel Foucault.

Para o referido autor, a subjetivação se constitui numa forma de poder que molda aos sujeitos e constitui subjetividades através da regulação de indivíduos e grupos, que são constituídos como sujeitos, no sentido aqui de sujeitados e esta sujeição envolve diversas técnicas e práticas de poder, tais como: a disciplina, o controle dos corpos, a normalização, a medicalização, a produção de saberes dentre outros. O processo de subjetivação envolve a internalização de normas, valores e ideologias sociais, que moldam as identidades e os modos de ser dos indivíduos. Portanto, a subjetivação envolve então, a internalização das normas, valores e ideologias sociais que moldam identidade e os modos de ser dos indivíduos, no campo das relações de poder. Ressaltamos que o conceito de subjetivação em Foucault possui uma abordagem dispersa em suas diferentes obras e não temos uma definição fechada, clara e sistemática do conceito. em relação às suas análises sobre poder, disciplina, biopolítica e governamentalidade². Portanto, embora o conceito de subjetivação não seja elaborado de forma abrangente em Foucault, suas reflexões sobre as relações de poder e a constituição dos sujeitos contribuem para uma compreensão crítica das formas

1 Subjetivação na concepção foucaultiana envolve um processo de domínio e posse da vontade do outro, um processo de tornar o outro enquanto objeto de domínio no campo das relações de poder.

2 Foucault analisa as formas de exercício do poder no contexto das sociedades modernas, focalizando em como o governo e o controle são exercidos por meio de técnicas e práticas específicas. Ele explora a ideia de governamentalidade, que se refere ao conjunto de mecanismos e racionalidades que visam regular, moldar e governar as condutas e comportamentos dos indivíduos. A governamentalidade envolve o exercício de poder através de dispositivos, técnicas e estratégias que atuam na condução e governo das pessoas. Foucault destaca que, na sociedade contemporânea, o poder não é apenas repressivo, mas também opera de forma mais sutil, através de práticas disciplinares, normatização e regulação das condutas. Ao explorar a governamentalidade, Foucault questiona a ideia de que o poder é uma força centralizada e coercitiva exercida pelo Estado. Em vez disso, ele argumenta que o poder está presente em diferentes instituições e práticas sociais, e que as pessoas são ativas na produção e reprodução desse poder.

como somos moldados e constituídos dentro de estruturas sociais, históricas e discursivas.

Por que podemos falar em termos da sociedade brasileira em uma matriz de subjetivação enquanto constitutiva de nossa cultura, de nossas tradições culturais? Devemos considerar como foi o processo de colonização brasileiro para podermos compreender a matriz de subjetivação como elemento fundante, pois o que historicamente tivemos foi a imposição dos valores do europeu aqui chegado em detrimento dos valores dos povos nativos, o que significou sujeição, domínio pois desigual o poder entre o nativo e o português.

Assim podemos dizer que fomos constituídos por uma matriz de subjetivação, que é estrutural e estruturante da sociedade brasileira e que, interpela e atravessa nosso campo educacional. Pois tende a impor padrões normativos que não levam em consideração a diversidade e principalmente a diferença. Muitas vezes as normas estabelecidas pela matriz de subjetivação são baseadas numa visão hegemônica, excluindo ou marginalizando certos grupos sociais que não se enquadram nos padrões aceites socialmente. Portanto, o conceito de matriz de subjetivação é importante para a compreensão da subjetividade humana e como ela é moldada por fatores internos e externos. Ele ajuda a explicar por que diferentes indivíduos podem ter reações diferentes às mesmas situações e por que a construção da identidade pessoal é um processo complexo e contínuo. Cabe salientar que neste sentido a matriz de subjetivação é constitutiva de subjetividades. Esperandio define subjetividade como:

[...]a subjetividade não se trata de algo dado ou predeterminado, como se tivesse uma essência humana universal. A subjetividade (assim como o desejo) não é algo da ordem puramente individual ou genética. É uma construção que se dá a partir do social, mas não é simplesmente um produto deste. Ela se constrói na complexidade das relações de força e a partir de uma multiplicidade de processos em que o sujeito está imerso, sendo esse, ao mesmo tempo, produto e produtor da sociedade. A subjetividade é, portanto, "modelada" na imbricação de várias instâncias, tais como a família, escola, trabalho, religião, meios de comunicação etc., as quais atravessam o indivíduo e este vai significando-as de modo singular. Podemos acrescentar ainda que cada formação sócio-histórica tem algumas formas singulares de "produção de subjetividade", como por exemplo a fabricação do indivíduo na modernidade, a produção de um "indivíduo disciplinado" no estabelecimento do capitalismo, e agora, no neoliberalismo, a produção de uma "subjetividade flexível". (ESPERÂDIO, P.12,2007).

Portanto, podemos compreender que a matriz de subjetivação se refere aos processos sociais, culturais e históricos que moldam a subjetividade dos indivíduos, ou seja, a forma, como eles se veem e se relacionam com o mundo. Esses processos podem incluir a educação, as relações de poder, a construção de identidades culturais e de gênero, entre outros. Assim, a assimilação cultural pode ser vista como uma forma pela qual a matriz de subjetivação é construída, pois os elementos culturais assimilados por um indivíduo ou grupo podem afetar sua forma de ver e se relacionar com o mundo. Tendo

então a subjetivação como elemento fundante de nossa sociedade e valores culturais Neves, aponta que:

A historiografia apresenta o início da história do Brasil em 1500 e referencia-se em antecedentes europeus. A ancestralidade indígena tem perspectiva pré-histórica que se dissipa no tempo, sem registros nem identidades e, por conseguinte, sem memória própria. Nestas circunstâncias os índios são efêmeros, em transição para a Cristandade, a civilização, a assimilação e o desaparecimento. A colonização portuguesa caracterizou-se pelos violentos métodos de conquista e dominação. Em paralelo à tomada do território e a ocupação econômica, instituiu-se a catequese para facilitar a divulgação dos modos etnocêntricos de pensar, de sentir e de comportar-se, que deveriam substituir os usos e os costumes nativos. No equacionamento destas diferenças, o conhecimento das culturas indígenas se fez fundamental, para as políticas de pacificação dos grupos étnicos, de assimilação social e de disponibilização de sua força de trabalho, para as instituições colonizadoras e a exploração econômica do território militarmente ocupado. Os colonizadores preocuparam-se, desde os primeiros contatos com os povos nativos, em conhecerem as línguas faladas, para mais rapidamente transmitirem as suas referências socioculturais. Ao se dedicarem à catequese no Brasil, os jesuítas procuraram dominar a comunicação nas línguas nativas. Um dos catequistas colonizadores, José de Anchieta (1534-1597), tomou como referência a gramática latina para homogeneizar dialetos tupis e guaranis em um conjunto de prescrições e regras de uma língua escrita e falada, que denominou de tupi-guarani, ou *nheengatu*, também conhecida como língua geral. Criou-se, portanto, um código de linguagem intermediário dos falados pelos indígenas e do usado pelos colonizadores (NEVES, 2019, p.102).

A assertiva de Neves (2019), aponta para o fato de como a estratégia de assimilação praticada pelo colonizador através da catequização por parte dos jesuítas, se alicerçava também, na comunicação, na constituição de um código linguístico através do domínio da linguagem nativa e sua reconfiguração para a facilitação do processo de domínio através da assimilação por parte do nativo dos valores, hábitos e crenças do europeu colonizador. Ou seja, estamos no campo do discurso, da construção de discursos ou práticas discursivas que originaram a perda da identidade cultural do nativo, como facilitador do processo de colonização deste país. Afirma ainda Neves (2019):

Quando os miscigenados colonizadores portugueses chegaram ao território que seria o Brasil, conservavam ainda a cultura etnocêntrica dogmática medieval da guerra santa das Cruzadas contra o *jihad* islâmico, e não admitiam a possibilidade de diferentes modos de vida, de compreensão do mundo material e de comportar-se em sociedade, por não entenderem que cada grupo social constrói sua própria história conforme as suas necessidades cotidianas, tanto na dimensão coletiva quanto na perspectiva individual. Desconheciam as alteridades interpessoais e intergrupais, que sempre estabeleceram diferenças e definiram características de cada organismo social. Fundamentados nas teorias corporativas de poder que restabelecia a escolástica reciclada da Idade Média, vislumbravam a humanidade compactada em bloco cultural homogêneo, de pensamento uniforme e condutas universalmente padronizada. (NEVES, 2019, p.103).

Neves (2019), clarifica a essência da concepção de mundo e de homem do europeu colonizador, onde as diferenças culturais do colonizado eram concebidas como bárbaras, não civilizada, existindo apenas um parâmetro sociocultural – o parâmetro europeu.

Neste sentido observa-se que um dos impactos da colonização, que instituiu a matriz de subjetivação enquanto elemento fundante de nossa história e panorama étnico encontra-se na homogeneidade, constituindo-se como um traço característico típico de nossa cultura a recusa à diferença. A concepção da diferença como elemento construtivo da sociedade na inter-relação entre culturas, como fonte de desenvolvimento cultural, parece que em nossa história deveria ser negada, para a manutenção da ordem social. Assim, nossa cultura transplantada do mundo europeu, se evidenciou basicamente como ações repressivas, enquanto obra dos jesuítas no período colonial brasileiro, por exemplo.

É importante que reflitamos sobre a inclusão em sua vertente socioantropológica, para a qual a inclusão busca superar as desigualdades e as formas de exclusão social que historicamente tem sido perpetuada em diferentes contextos sociais. Ela vai além da mera integração, que implica apenas em permitir a presença de grupos diferentes, marginalizados na sociedade e busca garantir a participação plena e efetiva desses grupos em todos os aspectos da vida social, por isso é preciso relacionar a inclusão diretamente com a diferença, ou de melhor forma, com o reconhecimento do outro diferente, pois o outro no campo das interrelações é sempre outro significativo.

Concebemos que incluir em sentido socioantropológico, implica na transformação das estruturas sociais e institucionais que perpetuam a exclusão e a desigualdade. Isso requer a criação de condições de possibilidade adequadas para que todos os indivíduos possam exercer seus direitos, ter acesso a recursos e serviços essenciais e participar plenamente da vida política, econômica social e cultural da comunidade.

Em se considerando nossa formação sócio-histórica baseada na matriz de subjetivação, verifica-se que não há espaço para a diferença, para a consideração do diferente seja como portador de deficiência, seja no contexto das relações de gênero, de classe social etc. Portanto, se em nossa constituição histórica não deixamos espaços para considerar e interagir com os diferentes a questão da inclusão no campo educacional assume contornos de exclusão, reproduzindo os determinantes estruturais da matriz de subjetivação.

Verifica-se, no âmbito dos Projetos Políticos Pedagógicos e nos textos das políticas públicas nacionais para a educação, uma priorização da palavra “diversidade” em detrimento da palavra “diferença”. Tal priorização se reflete na prática discursiva e nas narrativas dos segmentos dominantes da sociedade, assim como no processo de internalização promovido pela hegemonia desses segmentos. Isso resulta na subjetivação estrutural e estruturante de indivíduos e grupos, mesmo na contemporaneidade, o que impacta drasticamente na concepção de inclusão no campo educacional.

Uma questão se faz importante: temos em realidade no campo das escolas regulares

a adoção de uma inclusão efetiva? No entanto, é importante destacar que a implementação da inclusão nas escolas brasileiras enfrenta diversos desafios. Alguns desses desafios incluem os seguintes elementos ausentes no campo educacional brasileiro embora existam políticas públicas que abordam em seus dispositivos legais a questão da inclusão:

1. **Estrutura e recursos:** Muitas escolas ainda não possuem a infraestrutura adequada para atender às necessidades de todos os estudantes, como rampas de acesso, banheiros adaptados, recursos pedagógicos específicos, entre outros. Além disso, a falta de recursos humanos qualificados, como professores especializados em educação inclusiva, também pode ser um obstáculo;
2. **Formação de professores:** É fundamental que os professores estejam preparados para lidar com a diversidade de alunos em suas salas de aula. A formação inicial e continuada dos educadores precisa abordar temas como inclusão, adaptação curricular, estratégias de ensino diferenciadas e avaliação inclusiva, para que eles possam oferecer um suporte adequado aos alunos com deficiência, bem como as escolas possuem profissionais especializados;
3. **Apoio multidisciplinar:** Alunos com deficiência muitas vezes necessitam de suporte especializado, como terapeutas ocupacionais, fonoaudiólogos, psicólogos, entre outros profissionais, para atender às suas necessidades individuais. É fundamental que haja uma articulação efetiva entre a escola, a família e os serviços de apoio para garantir o acesso a esses recursos;
4. **Acessibilidade e adaptação curricular:** As escolas precisam adotar estratégias de adaptação curricular que permitam que todos os alunos possam participar plenamente das atividades de aprendizagem. Isso pode envolver ajustes nas metodologias de ensino, na avaliação, no uso de recursos tecnológicos e na disponibilidade de materiais didáticos acessíveis;
5. **Atitudes e conscientização:** A inclusão depende de uma mudança de atitudes e mentalidades dentro da comunidade escolar. É necessário combater estereótipos, preconceitos e discriminações, promovendo a conscientização sobre a importância da inclusão e os benefícios da diversidade e diferença para todos os estudantes.

A questão primordial que fica para nós é a seguinte: não havendo os elementos acima citados, podemos considerar que a inclusão está sendo realizada no campo educacional nacional? No campo da escola regular propriamente dito? De outra parte, como nós docentes podemos falar em inclusão se o que é necessário para sua efetiva aplicabilidade não é existente? O que faremos com os nossos alunos com deficiência apenas os colocar na turma e sem qualquer assistência especializada? Não estamos diante dos determinantes históricos da matriz de subjetivação, elemento fundante da sociedade brasileira? Estamos efetivamente considerando a diferença ou neste ato estamos buscando homogeneizar os diferentes?

Necessitamos pensar e repensar acerca destas questões, pois parece que estamos nos tornando reprodutores do processo de domínio no campo das relações de poder, estão presentes na sociedade brasileira, que são complexas e abrangem múltiplas

dimensões, dentre as quais: desigualdades sociais, poder exercido através da estrutura socioeconômica; manifesto através da política e da corrupção, no âmbito das relações de gênero, no racismo e discriminação racial, no conflito de terras e poder no campo.

Ressalte-se que as relações de poder são dinâmicas e estão em constante transformação. Movimentos sociais, ativistas e organizações da sociedade civil desempenham um papel fundamental ao questionar e enfrentar essas desigualdades, buscando promover uma distribuição mais justa do poder e a construção de uma sociedade mais inclusiva e igualitária e, o campo educacional, nós docentes necessitamos da igual forma questionar e enfrentar a potencial desigualdade social que interpela e atravessa o campo educacional.

ALGUNS DISPOSITIVOS LEGAIS ACERCA DA INCLUSÃO ESCOLAR NO BRASIL: A INCLUSÃO IRREALIZÁVEL

No contexto do campo educacional nacional, para fortalecer a perspectiva inclusiva, diversos dispositivos legais ao longo dos anos, com o intuito de assegurar a igualdade de oportunidades e a promoção da diversidade no ambiente educacional. Apresentaremos aqui alguns dos significativos dispositivos legais relacionados à inclusão escolar no Brasil. Essas leis e regulamentações possuem como objetivo orientar e direcionar as práticas educacionais tanto no âmbito da educação básica, como na educação superior, buscando promover uma cultura inclusiva e objetivando garantir respeito aos direitos humanos e à dignidade de todos os estudantes. Estes são então o escopo dos dispositivos legais para o campo educacional nacional, agora se tem condições de possibilidade de se efetivarem, podemos ver que é outra questão, na medida em que, conforme destacamos anteriormente temos elementos substanciais ausentes no contexto das escolas e universidades. Vejamos os dispositivos legais existentes acerca da inclusão:

1. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** (Lei nº 9.394/1996): Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional e prevê a educação inclusiva como um princípio fundamental, garantindo o atendimento educacional especializado aos alunos com deficiência;
2. **Decreto nº 7.611/2011**: Regulamenta o atendimento educacional especializado, disponibilizando recursos e serviços de apoio para promover a inclusão de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares;
3. **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência** (Lei nº 13.146/2015): Estabelece diretrizes e garantias para a inclusão de pessoas com deficiência em todos os aspectos da vida social, incluindo a educação. A lei reforça a obrigação do Estado em assegurar o acesso, permanência e participação plena de alunos com deficiência nas escolas regulares;
4. **Decreto nº 9.034/2017**: Estabelece diretrizes para a formação inicial e continuada de professores da educação básica, destacando a importância

da formação em educação inclusiva, visando o atendimento adequado às necessidades educacionais de todos os alunos;

5. **Lei nº 10.436/2002:** Reconhece a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como meio legal de comunicação e expressão das pessoas surdas no Brasil. A lei destaca a importância da inclusão linguística das pessoas surdas no contexto educacional;
6. **Lei nº 13.146/2015:** Estabelece que a oferta de educação bilíngue, com o uso da Língua Brasileira de Sinais (Libras), é um direito assegurado aos estudantes surdos. A lei também destaca a importância da formação de professores especializados em Libras e da disponibilidade de materiais didáticos adequados.

Questão problematizadora quanto a estes dispositivos citados: qual foi a efetiva aplicabilidade destes dispositivos no contexto do campo educacional nacional, se ainda temos mais ou menos 11 milhões de analfabetos no Brasil, em pleno século XXI e na Agência Brasil, em data de 31 de maio de 2023, temos a seguinte notícia: “Os resultados da pesquisa Alfabetiza Brasil, apresentados nesta quarta-feira (31), em Brasília, mostram que, em 2021, 56,4% dos estudantes do 2º ano do ensino fundamental não estavam alfabetizados. Os dados são do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb). ” Estes dados chamam a atenção quando vemos o número de normatizações por decretos e leis para o campo educacional. Demonstrem o não funcionamento das políticas públicas para a educação nacional. E nisto temos que pensar, pois os 11 milhões de analfabetos e as crianças não alfabetizadas em nossa compreensão se encontram inseridas no processo de exclusão.

Precisamos refletir sobre os dispositivos legais sobre a inclusão escolar no Brasil, a fim de questionarmos sua eficácia, na medida em que contextualmente não se efetiva o estabelecido nos referidos dispositivos, os quais alguns estão aqui citados. É necessário aprofundar o debate sobre o que se está realizando em termos da inclusão escolar, neste sentido as questões fundamentais são: Quais são as lacunas e desafios na implementação dos dispositivos legais de inclusão? Quais os obstáculos enfrentados pelas escolas e instituições educacionais para a efetivação da inclusão? Há compatibilidade entre texto e contexto? Foucault afirma que: “As práticas discursivas se caracterizam pelo recorte de um campo de objetos, pela definição de uma perspectiva legítima para o sujeito de conhecimento, pela fixação de normas para a elaboração dos conceitos e das teorias. Cada uma delas supõe, portanto, um jogo de prescrições que regem a exclusão e a escolha. (FOUCAULT, pg. 7-8, 1996)”

Assertiva de Foucault (1996), refere-se ao fato de que as práticas discursivas envolvem seleção e delimitação de um campo específico de objetos de conhecimento, estabelecendo assim o que é considerado relevante e legítimo para o sujeito conhecedor. Essas práticas também determinam a perspectiva a partir da qual o conhecimento é produzido e as normas que regem a elaboração de conceitos e teorias. Um aspecto crucial

das práticas discursivas é o jogo de prescrições que orienta tanto a exclusão quanto a escolha. Isso significa que, ao definir o que é relevante dentro de um campo de objetos de conhecimento, há uma exclusão implícita de outros elementos que não se enquadram nessa definição. Essa exclusão pode ser baseada em critérios políticos, ideológicos, culturais ou mesmo epistemológicos.

Ao mesmo tempo, as práticas discursivas envolvem escolhas sobre quais perspectivas, pontos de vista e abordagens são considerados válidos e legítimos para o sujeito de conhecimento. Essas escolhas podem ser influenciadas por relações de poder e hierarquias existentes na sociedade, moldando assim a produção de conhecimento de acordo com determinadas agendas, interesses e posições de poder.

Foucault (1996) argumenta que as práticas discursivas não são neutras, mas sim carregadas de relações de poder. Elas não apenas refletem as relações de poder existentes na sociedade, mas também as (re)produzem e as reforçam. Ao fixar normas e estabelecer perspectivas legítimas, as práticas discursivas podem excluir vozes, conhecimentos e experiências marginalizadas, reforçando desigualdades e assimetrias de poder. Portanto, Foucault nos convida a questionar as práticas discursivas e a refletir sobre os processos de seleção, exclusão e escolha que ocorrem no campo do conhecimento.

É importante reconhecer que as práticas discursivas não são universais ou objetivas, mas sim construções sociais e históricas, moldadas por relações de poder e influenciadas por contextos específicos. Essa reflexão crítica nos permite desestabilizar discursos dominantes e abrir espaço para a diversidade de vozes e perspectivas, promovendo assim uma produção de conhecimento mais inclusiva e emancipatória. Parte superior do formulário

O Estado brasileiro em sua constituição estrutural pauta-se pela centralização, burocratização, legalismo e hierarquização e homogeneização em sua prática discursiva que, originam, no campo educacional paradoxos e contradições, pois com relação às políticas educacionais o texto legal não tem aplicabilidade, clara no contexto, estruturado sobre a desigualdade social que interpelam ao campo educacional e seus agentes. E, este é um fator significativo para refletirmos acerca da inclusão e seus atravessamentos legais, políticos, econômicos, sociais e culturais. Os fazeres pedagógicos são influenciados por práticas discursivas do poder hegemônico presentes na sociedade. Essas práticas discursivas são produzidas por grupos sociais dominantes que utilizam sua posição de poder para impor sua visão de mundo e legitimar suas ações.

A hegemonia cultural exercida por esses grupos se manifesta no campo educacional por meio de diversas formas de controle e manipulação dos fazeres pedagógicos. Isso pode ser observado, por exemplo, na imposição de um currículo escolar padronizado e homogêneo, que não leva em consideração as especificidades regionais e culturais do país, ou na valorização de determinadas formas de conhecimento em detrimento de outras. Essas práticas discursivas do poder hegemônico também se manifestam na forma como

os sujeitos são constituídos no campo educacional. Muitas vezes, as instituições escolares são espaços de reprodução de valores e ideias hegemônicas, que acabam por moldar a identidade dos estudantes de acordo com as normas e padrões impostos pelo sistema. Como fica a inclusão neste contexto?

A CONTRADIÇÃO ENTRE TEXTO E CONTEXTO

A contradição entre texto e contexto no campo educacional nacional refere-se a uma situação em que as políticas, diretrizes ou propostas educacionais estabelecidas em documentos oficiais, como leis, decretos ou currículos, entram em conflito com a realidade e as condições presentes nas escolas e na sociedade em geral.

Essa contradição pode ocorrer por diversos motivos. Por exemplo, pode haver uma desconexão entre o que está escrito nas leis e decretos e a realidade das escolas em termos de recursos, infraestrutura, formação de professores e condições socioeconômicas dos estudantes. Os textos podem estabelecer metas e objetivos ambiciosos, mas a falta de investimentos e recursos adequados impede sua efetivação.

Além disso, a contradição entre texto e contexto pode estar relacionada à falta de alinhamento entre as políticas educacionais e as necessidades reais dos alunos e das comunidades. Por exemplo, as diretrizes podem enfatizar a importância da educação inclusiva e da valorização da diversidade, mas na prática as escolas podem enfrentar dificuldades para garantir a acessibilidade e a igualdade de oportunidades para todos os estudantes.

Outro aspecto dessa contradição pode ser observado quando há uma desconexão entre o currículo formalmente estabelecido e as demandas do mercado de trabalho e da sociedade em constante mudança. O texto do currículo pode não estar preparando adequadamente os alunos para enfrentar os desafios do mundo real, seja por não abordar habilidades relevantes, como pensamento crítico, colaboração e resolução de problemas, ou por não refletir as demandas da era digital.

Para superar a contradição entre texto e contexto, é fundamental que as políticas educacionais sejam formuladas com base em uma compreensão profunda das necessidades e desafios enfrentados pelas escolas e pela sociedade. É importante promover uma abordagem participativa, envolvendo professores, diretores, estudantes, famílias e outros atores educacionais na elaboração das políticas, para garantir que elas sejam realistas e contextualizadas. O que não ocorre no campo educacional nacional.

Além disso, é necessário investir em recursos adequados, infraestrutura, formação de professores e apoio aos estudantes para garantir que as diretrizes estabelecidas nos textos possam ser efetivamente implementadas nas escolas. A avaliação e o monitoramento contínuos também são importantes para identificar as discrepâncias entre o texto e o contexto e ajustar as políticas conforme necessário.

Em resumo, a contradição entre texto e contexto no campo educacional nacional ocorre quando as políticas educacionais estabelecidas em documentos oficiais não estão alinhadas com a realidade das escolas e da sociedade. Superar essa contradição requer uma abordagem participativa na formulação das políticas, investimentos adequados e uma compreensão profunda das necessidades dos alunos e das escolas.

CONCLUSÃO

Importante compreendermos que falar em inclusão, envolve se considerar os contextos sociais e históricos que estamos enfocando. No caso brasileiro a questão da desigualdade social é determinante e a matriz de subjetivação da mesma forma, porque instituiu uma sociedade que possui como traços estruturais marcantes apropriação privada da coisa pública, paternalismo e acomodação conservadora e exploração da força de trabalho. Estes traços estruturais são estruturantes da sociedade em suas múltiplas dimensões. Assim, falarmos em inclusão seja de pessoas com deficiência seja inclusão social em sentido mais amplo, envolve considerarmos o campo das relações de poder existentes e a forma como foi constituído o próprio aparelho de Estado brasileiro, pelas elites dominantes. Nossa história é um universo de dominação, sujeição e não reconhecimento de diferenças e consideramos que é a partir destes elementos que precisamos pensar e repensar a forma como em nossos fazeres pedagógicos e de administração das escolas com relação aos gestores, como estamos aplicando a política de inclusão no nosso campo educacional e, verificarmos se essa forma não se constitui numa autêntica exclusão, com a ausência das condições de possibilidade para sua efetiva realização.

A desigualdade social é um problema estrutural no Brasil, que se manifesta de diversas formas, como na distribuição de renda, acesso a serviços públicos e oportunidades educacionais, que gera obstáculos à inclusão. Essa realidade impacta diretamente na educação brasileira, desde a qualidade das escolas públicas até a formação dos professores. Um dos principais problemas é a falta de investimentos adequados na educação pública. As escolas em áreas mais pobres muitas vezes sofrem com a falta de infraestrutura, equipamentos e recursos pedagógicos, o que acaba comprometendo a aprendizagem dos alunos. Além disso, a remuneração dos professores é baixa, o que dificulta a atração e retenção de profissionais qualificados. A desigualdade social também se reflete na diferença de qualidade entre as escolas públicas e privadas. Enquanto as escolas particulares oferecem uma infraestrutura mais completa, professores com melhores salários e recursos pedagógicos avançados, muitas escolas públicas enfrentam dificuldades para oferecer uma educação de qualidade. Outro problema é a falta de acesso à educação para as crianças e jovens mais pobres. Muitos abandonam a escola antes de concluir o ensino fundamental ou médio, seja pela necessidade de trabalhar para ajudar no sustento da família, ou pela falta de estímulo e incentivo à educação.

A desigualdade social também se reflete na universidade, onde o acesso à educação superior é muito limitado para a população mais pobre. A maioria das universidades públicas é concentrada em grandes centros urbanos, o que dificulta o acesso de estudantes de áreas mais distantes e com menos recursos financeiros. Em resumo, a desigualdade social é um grande obstáculo para a construção de uma educação inclusiva e de qualidade no Brasil.

Há uma profunda contradição entre a proposta educacional de inclusão e a realidade da desigualdade social. Embora existam políticas de inclusão que buscam garantir o acesso à educação para todos a desigualdade social é um obstáculo que afeta a efetivação dessas políticas, pois temos fortes disparidades em termos de renda, de acesso a serviços básicos e oportunidades educacionais. Portanto, a desigualdade social reflete-se no campo educacional da seguinte forma:

Acesso desigual: Apesar dos avanços, ainda existem barreiras que dificultam o acesso à educação para crianças e jovens de áreas socialmente desfavorecidas. A falta de escolas próximas, a carência de transporte escolar adequado e a falta de recursos financeiros para arcar com materiais escolares e uniformes são apenas alguns exemplos de desafios enfrentados por estudantes de famílias em situação de vulnerabilidade.

Qualidade educacional desigual: A qualidade da educação oferecida em diferentes regiões do país também é afetada pela desigualdade social. Escolas localizadas em áreas mais carentes muitas vezes enfrentam dificuldades em termos de infraestrutura precária, falta de recursos didáticos e deficiências na formação de professores, o que compromete a qualidade do ensino oferecido.

Diferenças no desempenho acadêmico: A desigualdade social também se manifesta nos resultados educacionais, com disparidades no desempenho acadêmico entre estudantes de diferentes contextos socioeconômicos. Alunos de famílias com melhores condições financeiras geralmente têm acesso a recursos educacionais adicionais, como aulas particulares e materiais de estudo de qualidade, o que contribui para seu melhor desempenho acadêmico em comparação com seus pares de origem socioeconômica mais baixa.

Permanência e conclusão dos estudos: A desigualdade social também se reflete nas taxas de evasão escolar e na conclusão dos estudos. Estudantes de famílias em situação de vulnerabilidade enfrentam maiores dificuldades para permanecer na escola devido a questões como trabalho infantil, violência, necessidade de contribuir para a renda familiar e falta de suporte educacional adequado.

Não poderemos falar em inclusão escolar, inclusão de portadores de deficiência, inclusão social sem atentarmos para os danos colaterais da desigualdade estrutural brasileira. O que é necessário e fundamental é uma política pública de distribuição de riqueza neste país, pois inclusão, qualidade da educação e equidade, somente poderá se consolidar na redistribuição da riqueza produzida, geradora da distribuição equitativa

de recursos e oportunidades, como o aumento do financiamento da educação, a melhoria da infraestrutura escolar em áreas mais carentes e a implementação de programas de suporte e acompanhamento para estudantes em situação de vulnerabilidade. Além disso, é fundamental abordar as causas subjacentes da desigualdade social, como a pobreza e a exclusão social, por meio de políticas públicas que promovam a redução da desigualdade de renda, o acesso a serviços básicos de qualidade e a inclusão social de grupos marginalizados.

REFERÊNCIAS

BRASIL, Agência. **MEC: 56,4% dos alunos do 2º ano não estão alfabetizados** - MEC diz 56,4% dos alunos do 2º ano não estão alfabetizados | Agência Brasil (ebc.com.br) – Consultado em 02.06.2023

BOURDIEU, Pierre. **Reprodução: Elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Petrópolis. Editora Vozes. 2014.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** (Lei nº 9.394/1996):

BRASIL. Decreto nº 7.611/2011

BRASIL. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015):

BRASIL. **Decreto nº 9.034/2017**

BRASIL. **Lei nº 10.436/2002**

BRASIL. **Lei nº 13.146/2015**:

FOUCAULT, M. **Vigiar e Punir. Nascimento da Prisão**. Petrópolis. Vozes. 2014

FOUCAULT, M. **Os anormais**. São Paulo. Ed. Martins Fontes. 2010

FOUCAULT, M. **Subjetividade e verdade**. São Paulo. Editora Martins Fontes. 2016 FOUCAULT, M. **A Hermenêutica do Sujeito**. São Paulo. Editora Martins Fontes. 2010. FOUCAULT, M. **A Ordem do Discurso**. São Paulo. Editora Loyola, 1996

FOUCAULT, M. **Segurança, Território, População**: Curso dado no Collège de France (1977-1978). São Paulo: Martins Fontes, 2004.

NEVES, Erivaldo F. **Formação Social do Brasil: Etnia, Cultura e Poder**. Petrópolis. Editora Vozes, 2019.

VEIGA-NETO, A. **Foucault e a Educação**. São Paulo. Editora Autêntica, 2019.

A ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL E A LUTA PELA DEMOCRATIZAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR NO BRASIL

Data de submissão: 15/06/2023

Data de aceite: 03/08/2023

Rosana Maria dos Santos

Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE)
Recife – PE
<http://lattes.cnpq.br/3900261605147923>

Rafael Cipriano de Souza

Universidade Federal de Pernambuco
Recife – PE
<http://lattes.cnpq.br/0215029324530420>

RESUMO: Ao longo das últimas duas décadas, as Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) passaram por grandes mudanças, especialmente no que diz respeito ao perfil do corpo discente, o qual se tornou mais heterogêneo. Essa transformação se deve, em grande medida, às políticas públicas implementadas pelo governo federal, cujos efeitos culminaram com a inserção nesses espaços de pessoas oriundas das classes menos favorecidas da sociedade, elevando a demanda por Assistência Estudantil. A assistência ao estudante universitário insere-se no campo das políticas públicas (notadamente às de cunho social) e tem como finalidade precípua a garantia das condições de permanência dos estudantes em situação

de vulnerabilidade socioeconômica na instituição de ensino superior. No âmbito das IFES, a AE é viabilizada principalmente pelo PNAES, cujo marco normativo, o decreto nº 7.234/2010, estabelece que as instituições podem desenvolver as suas ações de assistência em dez áreas (moradia, alimentação, transporte, saúde, inclusão digital, cultura, esporte, creche, apoio pedagógico e acesso, participação e aprendizagem de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação), garantindo-se dotação orçamentária específica para implementá-las, atribuindo-se às IFES a responsabilidade pela gestão das políticas. Nesse sentido, o artigo tem por objetivo analisar a história da assistência estudantil, assim como também problematizar a sua importância para a democratização do ensino superior no Brasil.

PALAVRAS-CHAVE: Políticas Públicas, Assistência Estudantil, Ensino Superior

ABSTRACT: Over the past two decades, Federal Institutions of Higher Education (IFES) have undergone major changes, especially with regard to the profile of the student body, which has become more

heterogeneous. This transformation is largely due to the public policies implemented by the federal government, whose effects culminated in the inclusion of people from the less favored classes of society in these spaces, increasing the demand for Student Assistance. Assistance to university students is part of the field of public policies (notably those of a social nature) and its main purpose is to guarantee the conditions of permanence of students in a situation of socioeconomic vulnerability in the institution of higher education. Within the scope of the IFES, the AE is mainly made possible by the PNAES, whose normative framework, Decree nº 7.234/2010, establishes that the institutions can develop their assistance actions in ten areas (housing, food, transportation, health, digital inclusion, culture, sport, day care, pedagogical support and access, participation and learning of students with disabilities, global developmental disorders and high abilities and giftedness), ensuring specific budget allocation to implement them, attributing responsibility for management to the IFES of policies. In this sense, the article aims to analyze the history of student assistance, as well as to problematize its importance for the democratization of higher education in Brazil. **KEYWORDS:** Public Policies, Student Assistance, Higher Education

A ASSISTÊNCIA AO ESTUDANTE UNIVERSITÁRIO

No Brasil, o percurso histórico da assistência ao estudante universitário encontra-se vinculado ao contexto em torno do direito à educação superior e do acesso às instituições públicas responsáveis pelo desenvolvimento desse nível de ensino.

Durante quase todo o período colonial, a educação desenvolvida nas terras brasileiras esteve a cargo dos jesuítas, os quais tinham como principal papel catequizar os nativos e impor a cultura europeia, além de conferir legitimidade ao sistema exploratório da coroa portuguesa. Segundo Aranha (2012, p. 141), inicialmente a ação dos jesuítas consistia em

tentar conquistar o chefe da tribo e a desmascarar o pajé. Logo perceberam que a ação é mais eficaz sobre os filhos dos indígenas, os *curumins* (também *columins* ou *culumins*), alunos prediletos, porque sobre eles ainda não se sentia de maneira arraigada a influência do pajé.

A autora relata ainda que, no princípio, o processo de letramento dos *curumins* dava-se no mesmo ambiente dos filhos dos colonos, prática que foi abolida com o surgimento dos choques culturais e a exigência, por parte dos colonos, de uma educação exclusiva para os seus filhos. Nascia, assim, o sistema dual de ensino, no qual enquanto aos índios se destinava uma educação voltada para sua cristianização e preparação para o trabalho, aos filhos dos colonos apresentava-se uma educação diferenciada, desenvolvida nos colégios reais ou em suas próprias casas (ARANHA, 2012).

Em vista disso, Aranha (2012, p. 143) esclarece que

era tradição das famílias portuguesas orientar os filhos para diferentes carreiras. O primogênito herdava o patrimônio do pai e continuava seu trabalho no engenho; o segundo, destinado para as letras, frequentava o colégio, muitas vezes concluindo os estudos na Europa; o terceiro encaminhava-se

para a vida religiosa.

Após concluir a etapa de letramento e seguindo a tradição portuguesa, os filhos da elite colonial poderiam seguir três cursos: humanidades, de grau médio e no qual aprendia-se latim e gramática; artes, de grau superior, que ensinava filosofia e ciência; teologia e ciências sagradas, de grau superior, em que o aluno se forma padre ou mestre. Os que seguiam o curso de artes, ao seu término, ainda tinham como opção: estudar teologia ou preparar-se para ingressar numa universidade, a fim de seguir carreiras como direito e medicina (ARANHA, 2012).

Já no século XVII, a continuidade desse sistema europeu de educação formal culminou com a ampliação de indivíduos à margem da sociedade, posto que não havia interesse na educação das mulheres nem dos negros. No século XVIII, após a expulsão dos jesuítas (em 1759), da proposta de reformulação da educação brasileira (reforma pombalina) e da expansão dos ideais iluministas, a educação brasileira permanecia atrelada aos moldes europeus (ARANHA, 2012).

Com a vinda da família real para o Brasil, em 1808, cidades como o Rio de Janeiro, Salvador e Recife passaram por enormes transformações estruturais e culturais a fim de melhor acomodar a coroa portuguesa e todas as demais pessoas vindas de Portugal. Com isso, foram criadas as primeiras escolas de nível superior brasileira, que inicialmente estavam destinadas apenas à formação de profissionais que contribuíssem para proteção militar da colônia. Posteriormente, foram criados os cursos de Direito, Medicina e Engenharia (ARANHA, 2012).

Essa conjuntura da educação brasileira revela que, até o início do século XX, não havia universidades no Brasil, existiam apenas faculdades isoladas (ARANHA, 2012, OLIVEN, 2002). Inclusive, a criação da primeira universidade pública brasileira, a Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) – instituída em 1920, pelo decreto nº 14.343, com o nome de Universidade do Rio de Janeiro -, não rompeu com essa estrutura, visto que

[...]reunia, administrativamente, Faculdades profissionais pré-existentis sem, contudo, oferecer uma alternativa diversa do sistema: ela era mais voltada ao ensino do que à pesquisa, elitista, conservando a orientação profissional dos seus cursos e a autonomia das faculdades (OLIVEN, 2002, p. 33).

De acordo com o decreto que a instituiu, a UFRJ foi formada a partir da união da Escola Politécnica e das Faculdades de Medicina e Direito (BRASIL, 1920).

Ao longo dos anos que se seguiram, outras universidades federais foram sendo criadas, em sua maioria a partir da unificação de faculdades, como pode ser verificado na linha do tempo que consta no Anexo A. Evidentemente que, mesmo frente à implantação das primeiras universidades brasileiras, os filhos dos detentores do capital político, econômico e cultural da época continuavam sendo enviados às universidades europeias.

É nessa conjuntura que se insere a assistência aos estudantes universitários, cuja

trajetória pode ser dividida em três momentos, conforme ilustrado na Figura 1.

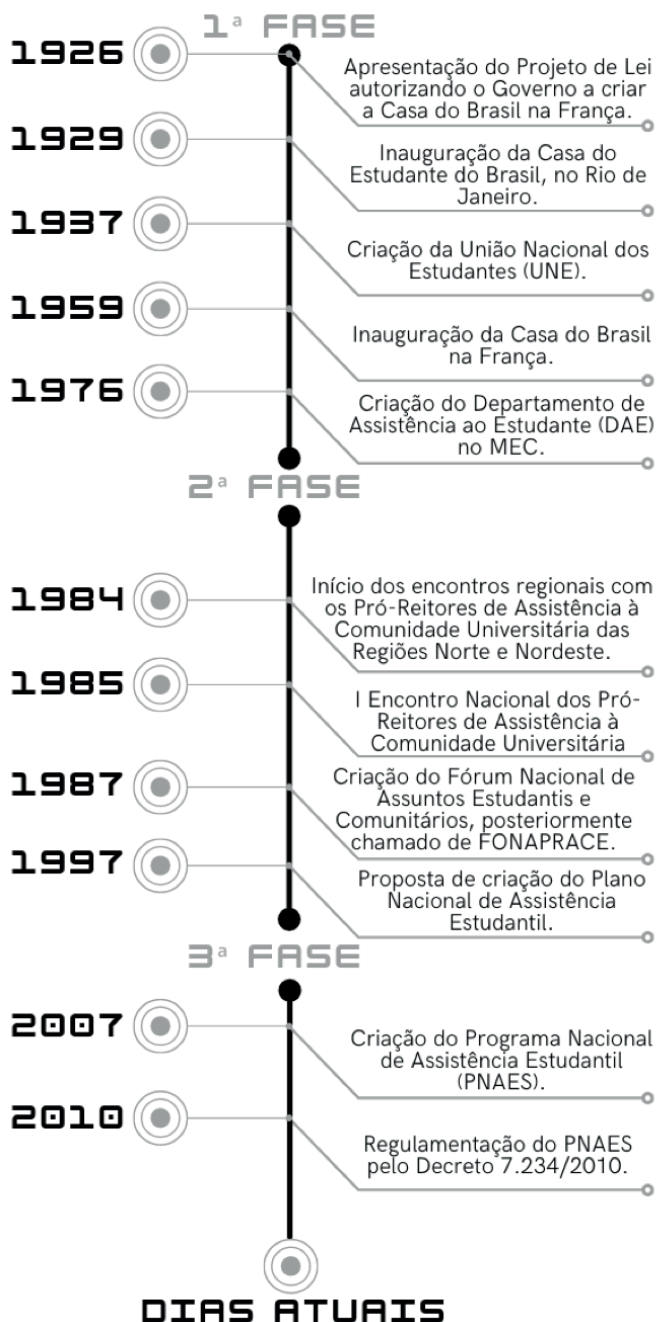


Figura 1-Trajetoária da Assistência ao Estudante Universitário

Fonte: Elaborado pelos autores (2021).

A primeira fase da AE tem início durante o governo do presidente Washington Luís (1926–1930), quando o deputado federal por Pernambuco Antônio Austregésilo Rodrigues Lima apresenta na Câmara dos Deputados um projeto de lei¹ autorizando o governo a criar a Casa do Estudante Brasileiro, na cidade universitária de Paris, França, a fim de atender às demandas dos brasileiros que estudavam na capital francesa (O IMPARCIAL, 1926; O PAIZ, 1926; JORNAL DE RECIFE, 1926).

A Casa do Brasil na França, como também era chamada a Casa do Estudante Brasileiro, tratava-se de um edifício construído no terreno concedido² pela municipalidade parisiense, cuja inauguração ocorreu no dia 24 de junho de 1959 (CORREIO DA MANHÃ, 1959; CORREIO PAULISTANO, 1959).

Nos termos do decreto nº 46.683, de 18 de agosto de 1959³, a Casa do Brasil na França encontra-se vinculada ao Ministério da Educação, recebendo recursos públicos para o seu funcionamento e conservação (BRASIL, 1959). A vista disso, Bernardes (1997), ao escrever sobre a referida Casa para o Jornal Folha de São Paulo, em 1997, esclarece que, “até o ano de [19]82, a subvenção anual do governo era da ordem de US\$ 80 mil. A partir daí, e até [19]95, foi reduzida a US\$ 17 mil”.

Enquanto o projeto que autorizava a criação da Casa do Estudante Brasileiro estava sendo discutido no Congresso e mesmo após a sanção presidencial, questionava-se sobre as prioridades do governo, visto que esse tipo de política não existia nem para os universitários que estudavam no Brasil. Inclusive, o Jornal Diário da Noite, de 06 de julho de 1927, registra que os estudantes cariocas, ao tomarem conhecimento do projeto apresentado por Antônio Austregésilo, solicitaram ao deputado que substituísse o seu projeto por outro que viabilizasse a criação da Casa na capital do país, Rio de Janeiro (DIÁRIO DA NOITE, 1927). Em artigo publicado no Jornal A Província, em 09 de fevereiro de 1929, o pernambucano José Estelita afirma não ser contra a ideia da Casa do Estudante Brasileiro, contudo, lamenta o fato de serem ignoradas a necessidade de criação de uma universidade brasileira, bem como as demandas dos estudantes universitários do Rio de Janeiro (A PROVINCIA, 1929).

A Casa do Estudante do Brasil, situada no Rio de Janeiro, foi inaugurada no dia 13 de agosto de 1929 (POERNER, 2004; CORREIO DA MANHÃ, 1959). A Casa recebia estudantes das diferentes regiões do país que se dirigiam ao Rio de Janeiro para cursar os principais cursos da época (Direito, Engenharia e Medicina). Assim como a Casa do Brasil na França, a Casa do Estudante do Brasil também recebia recursos públicos. Segundo

1 O Projeto foi apreciado no âmbito da Câmara e do Senado entre 1927 e 1928, tendo o Presidente Washington Luís sancionado o decreto nº 5.612, em 26 de dezembro de 1928 (O IMPARCIAL, 1928; 1927).

2 A assinatura da ata de aceitação do terreno doado para construção da Casa do Estudante Brasileiro aconteceu em 1954 (A NOITE, 1954).

3 Em 1965, o presidente da república instituiu o decreto nº 56.728, que tratava da vinculação ao Ministério das Relações Exteriores dos estabelecimentos mantidos pelo governo em centros educacionais estrangeiros, tendo parte dos seus dispositivos alterados em 2002, inclusive o art. 1º, cuja nova redação manteve a Casa do Brasil na França vinculada ao Ministério da Educação (BRASIL, 1965).

Poerner (2004, p. 133),

A Casa do Estudante dispunha, igualmente, de uma subvenção anual de 25 contos, do Ministério da Educação, afora outros auxílios pleiteados ou espontaneamente recebidos, como o prédio da Rua Riachuelo, 327, doado pelo capitalista Gustavo Mutzenbeck e utilizado como residência estudantil.

Essas ações, apontadas como as primogênicas da área de AE, tratavam-se de intervenções pontuais e voltavam-se para um perfil de estudante bem diferente dos destinatários atuais, tendo em vista o ambiente econômico, político e social no qual essas práticas de assistência foram desenvolvidas (DUTRA, SOUZA SANTOS, 2017; KOWALSKI, 2012). Corroborando com esse entendimento, a reportagem do Jornal Correio da Manhã, de 13 de agosto de 1950, que, ao anunciar o aniversário de 21 anos de existência da Casa do Estudante do Brasil, registrou o perfil de dois estudantes que foram entrevistados. De um lado, Luiz Mesquita, estudante do curso de Direito que, ao sair do Pará (seu estado de origem) em direção ao Rio de Janeiro, levou consigo o seu piano. Do outro lado um estudante do curso de Engenharia (cujo nome não foi mencionado), pertencente a uma família tradicional do norte do país. Considerando o contexto da época, certamente nem todas as pessoas tinham acesso a um “piano” nem muito menos pertenciam a uma “família tradicional” (CORREIO DA MANHÃ, 1950).

Outro fato importante dessa primeira etapa da AE foi a criação da União Nacional dos Estudantes (UNE), que se deu no âmbito da Casa do Estudante do Brasil, em 13 de agosto de 1937, tendo como objetivo unificar as pautas das diversas categorias de estudantes espalhadas pelo país (POERNER, 2004).

Com a UNE, as lutas em benefício da qualidade e democratização da educação superior ganham corpo e a AE, principalmente por meio das casas estudantis, passa a ser um dos pontos de pauta desse debate, o qual ganhou força ao longo dos anos que se seguiram (DUTRA, SOUZA SANTOS, 2017). Segundo Dutra e Souza Santos (2017, p. 151),

A preocupação dos universitários com questões referentes à assistência ao estudante já pode ser vista em 1938, na convocação para o II Congresso Nacional dos Estudantes quando traz entre suas teses o tópico “Situação Econômica” do estudante, que incluía os seguintes pontos: problema das taxas e matrículas; subvenção do Estado; problemas de habitação – cidades universitárias; casas de estudantes e casas de internos; problemas de alimentação; birô de empregos; estágios remunerados; racionalização do trabalho intelectual; assistência médica, dentária e judiciária (POERNER, 2004). Durante esse evento foi aprovado o plano de reforma educacional que pretendia apresentar soluções para os problemas educacionais constatados na época, destacando entre outros pontos a necessidade de se auxiliar os estudantes com dificuldades econômicas, o que sinalizava o início de uma conscientização por parte dos estudantes da importância da [Assistência Estudantil] AE nas universidades brasileiras.

A atuação da UNE foi de suma importância para construção de uma agenda nacional

em proveito da assistência ao estudante universitário, apesar das limitações ocasionadas pela repressão da ditadura militar⁴. Tal movimento teve início ainda na década de 1970, com a realização, em 1976, do 1º Encontro de Casas de Estudante e da criação, no âmbito do MEC, do Departamento de Assistência ao Estudante (DAE)⁵, que “[...]tinha como objetivo manter uma política de assistência ao estudante universitário em nível nacional, enfatizando programas de alimentação, moradia, assistência médica e odontológica” (DUTRA, SOUZA SANTOS, 2017, p. 152). Tecendo maiores detalhes quanto às atividades desenvolvidas pelo DAE, Imperatori (2017, p. 287) esclarece que o referido Departamento

[...]implantou programas de assistência aos estudantes, como Bolsas de Trabalho, através das quais eram proporcionadas oportunidades de exercício profissional em órgãos ou entidades públicas ou particulares; e Bolsas de Estudo, por meio das quais o estudante recebia uma verba para sua manutenção, sem a realização de atividades em contrapartida.

O DAE foi extinto ainda na primeira metade dos anos 1980,⁶ fragilizando a incipiente “política” de assistência ao estudante universitário, contribuindo para o isolamento e a mitigação das parcas ações até então desenvolvidas (DUTRA, SOUZA SANTOS, 2017; IMPERATORI, 2017; FONAPRACE, 1993; BRASIL, 1985).

O segundo período desse percurso da AE se inicia em 1984, quando começam os encontros regionais com os pró-reitores de Assistência à Comunidade Universitária das regiões Norte e Nordeste. Tais encontros ocorreram nas cidades de Maceió (Alagoas), São Luiz (Maranhão), João Pessoa (Paraíba) e Aracaju (Sergipe), entre 1984 e 1985, tendo como foco a promoção e o apoio ao estudante universitário (FONAPRACE/ANDIFES, PROEX/UFU, 2012; FONAPRACE, 1993).

Ao término de cada encontro regional foi produzido um documento contendo sugestões para implementação de medidas concretas no campo da AE. Assim, no encontro realizado em Maceió (1984), apresentou-se uma proposta para promoção de apoio ao estudante universitário. No encontro de São Luiz, realizado em 1985, o documento propositivo tratou da participação e representação estudantil. Ainda em 1985, foram realizados dois encontros, um em João Pessoa – cuja proposta apresentada tratou de um projeto emergencial de manutenção dos RUs do Norte e Nordeste – e outro em Aracaju, no qual foram propostas diretrizes e estratégias para uma política de promoção e apoio ao estudante universitário (FONAPRACE, 1993). Segundo o FONAPRACE (1993, p. 15),

Ao longo dos dois anos de realização dos referidos encontros no Norte e Nordeste, foram efetuados encaminhamentos ao Ministério da Educação, ao

4 De acordo com Dutra e Souza Santos (2017), com a ditadura militar um dos ataques feitos à UNE diz respeito a invasão e incêndio da sede da instituição, localizada na praia do Flamengo, no Rio de Janeiro. Os militares visavam a intimidar os estudantes, os quais lutavam pela redemocratização do país.

5 Algumas referências, a exemplo do FONAPRACE (1993), chamam o DAE de Departamento de Assuntos Estudantis.

6 Não foi possível identificar na literatura consultada a data exata em que o DAE foi extinto, contudo, é provável que esse fato tenha ocorrido entre 1980 e 1985, visto que em 1980 foram encontradas diversas reportagens de jornais que fazem menção ao Departamento como se estivesse em pleno funcionamento e em 1985 a Comissão Nacional para Reformulação do Ensino Superior, ao apresentar o relatório final, já menciona a extinção do DAE (BRASIL, 1985).

Conselho de Reitores (CRUB), ao poder legislativo e às demais instituições universitárias. Os dois últimos documentos relacionados foram elaborados a partir de solicitação do próprio Ministro da Educação, em audiência concedida aos Pró-Reitores da área.

As ações dos encontros regionais, especialmente a proposta do encontro de Aracaju, repercutiram no I Encontro Nacional dos Pró-Reitores de Assistência à Comunidade Universitária, realizado em 1985, na cidade de Florianópolis (Santa Catarina), cujo tema básico foi a análise da política de assistência e apoio ao estudante e aos servidores. Ao término do I Encontro Nacional concluiu-se pela necessidade de criação de um programa voltado para a assistência dos universitários, com dotação orçamentária adequada, a ser executado na Secretaria de Educação Superior (SESu) do Ministério da Educação (MEC) (FONAPRACE, 2019; FONAPRACE/ANDIFES, PROEX/UFU, 2012; FONAPRACE, 1993). Tal medida se caracterizava como urgente, tendo em vista os relatos da situação de precariedade na qual se encontravam os estudantes, principalmente após a extinção do DAE, conforme apontado pelo FONAPRACE (1993, p. 16):

Nos debates efetuados tiveram claramente evidenciadas grandes diversidades na situação econômica da população discente, dantes sem as mínimas condições para frequentar com aproveitamento os cursos em que estão matriculados, apesar de toda sorte de isenção de taxas já oferecida. Caracteriza-se, portanto, uma grande necessidade de atividades de promoção e apoio, priorizando os estudantes economicamente desfavorecidos. A eliminação do Departamento de Assuntos Estudantis do MEC, com a consequência supressão de programas de bolsas e outras formas de apoio e promoção, agravou sensivelmente esta situação.

Essas reflexões em torno da AE tiveram continuidade no âmbito do II Encontro Nacional dos Pró-Reitores de Assistência à Comunidade Universitária, realizado em Belo Horizonte, nos dias 26 e 27 de agosto de 1987, que teve como uma das deliberações a criação do Fórum Nacional de Assuntos Estudantis e Comunitários, posteriormente denominado de Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis - FONAPRACE⁷, sendo encarregado de representar “[...]oficialmente e de forma permanente os referidos Pró-Reitores”, além de “[...]discutir, elaborar e propor ao MEC a política de Promoção de Apoio ao Estudante” (FONAPRACE, 1993, p. 29).

Com o FONAPRACE, os debates em torno da assistência ao estudante universitário ganharam novos contornos, especialmente no que tange à busca pelo reconhecimento da AE como direito do estudante e dever do Estado, a quem cabe estabelecer: uma política de apoio ao estudante que leve em consideração as singularidades e a autonomia das universidades e um orçamento suficiente para atender as demandas dos discentes (FONAPRACE, 1993). De acordo com o depoimento do Prof. Kleber Salgado Bandeira, participante dos Fóruns,

7 A mudança no nome ocorreu no III Encontro Nacional, realizado em Manaus (Amazonas), entre 21 e 23 de outubro de 1987 (FONAPRACE/ANDIFES, PROEX/UFU, 2012; FONAPRACE, 1993).

[...]nos primeiros anos de existência do Fórum as reuniões eram lastimáveis e sem perspectiva para o futuro, onde a grande maioria das IFES não possuía nenhuma política ou programa de Assistência Estudantil, a não ser a existência de alguns Restaurantes e Residências Universitárias totalmente saqueadas, e Programas de Bolsas Estudantis ineficientes (FONAPRACE/ANDIFES, PROEX/UFU, 2012, p. 18).

Nesse sentido, os primeiros passos da A E pós Constituição Federal de 1988 (CF/88) foram deprimentes. As ações desenvolvidas pelas IFES qualificavam-se mais como assistencialismo⁸ do que como assistência, posto que eram compreendidas como um favor concedido pela instituição, de tal forma que se exigia do discente “beneficiário” certas contrapartidas. Na perspectiva de Dutra e Souza Santos (2017, p. 154), o processo de amadurecimento da AE, a partir da década de 1990 deu-se

[...] em meio a disputas de interesses e entraves políticos, de modo que as discussões acerca da política de AE ocorriam de forma fragmentada e restrita a algumas IFES, em sua maior parte, motivada pelos movimentos estudantis. Os programas de apoio ao estudante se davam a partir do esforço isolado de determinadas Instituições, geralmente insuficientes, sujeito muitas vezes à sensibilidade dos gestores (FONAPRACE, 2012). Esse cenário de isolamento das iniciativas de AE nas IFES pode ser atribuído ao descrédito de suas ações, que eram entendidas como gastos adicionais ao orçamento já tão insuficientes ao qual estavam submetidas as Instituições.

No intuito de ter subsídios para propor a formação e a implementação de uma política pública para AE, o FONAPRACE realizou, entre 1993 e 1996, levantamentos e pesquisas sobre a situação das ações de assistência existentes, a demanda potencial e o perfil socioeconômico dos discentes de graduação das IFES (FONAPRACE/ANDIFES, PROEX/UFU, 2012).

Com fundamento no relatório da 1^a pesquisa do perfil socioeconômico, divulgado em 1997 - o qual apontou que cerca de 44,29% dos estudantes das IFES pesquisadas pertenciam às classes C, D e E -, o FONAPRACE solicitou a inclusão da AE no Plano Nacional de Educação (PNE) de 2001 e elaborou a proposta do PNAE, que “[...]estabeleceu diretrizes norteadoras para a definição de programas e projetos, e demonstrou aos órgãos governamentais a necessidade de destinação de recursos financeiros para a assistência estudantil” (FONAPRACE/ANDIFES, PROEX/UFU, 2012, p. 25).

O Plano da Assistência Estudantil, em sua versão final, foi encaminhado à Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES),⁹ em 2001, tornando-se o principal documento orientador da área de assistência ao estudante universitário. Objetivando adequar o referido Plano Nacional às necessidades das IFES,

8 Segundo Fidelis (2005, p. 2) as ações assistencialistas são aquelas “[...] que não emancipam os usuários, pelo contrário, reforçam sua condição de subalternização perante os serviços prestados. Estas ações constituíam-se com base na troca de favores, principalmente no que se refere às políticas partidárias, em que parte da população torna-se receptora de “benefícios” não no sentido do patamar do direito e sim na perspectiva da troca votos e favores”.

9 “A ANDIFES foi criada em 23 de maio de 1989, sendo a representante oficial das Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) na interlocução com o governo federal, com as associações de professores, de técnicos-administrativos, de estudantes e com a sociedade em geral” (FONAPRACE/ANDIFES, PROEX/UFU, 2012, p. 18).

o documento passou por atualizações em 2002 e em 2007 (FONAPRACE/ANDIFES, PROEX/UFU, 2012).

Com o início do primeiro mandato do então presidente da república Luiz Inácio Lula da Silva, em janeiro de 2003, a educação superior passou a ser compreendida como elemento estratégico no processo de desenvolvimento do país (FERREIRA, OLIVEIRA, 2016). Esse posicionamento se manteve presente ao longo do segundo mandato de Lula e dos mandatos da então presidente da república Dilma Vana Rousseff (2011-2016).

Neste contexto, o ensino superior público foi impactado pelas políticas públicas educacionais implementadas no âmbito do governo federal, as quais contribuíram para a interiorização e a estruturação das IFES – por meio do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), instituído em 2007, através do decreto nº 6.096 -, bem como para maior inserção nas IFES dos estudantes oriundos das escolas públicas e de famílias com renda *per capita* de até um salário mínimo e meio, além dos autodeclarados pretos e pardos, dos indígenas e das pessoas com deficiência – mediante a adoção de cotas, garantidas pela lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012¹⁰ (FONAPRACE, 2019).

A execução dessas políticas, alinhada à estruturação dos instrumentos de seleção dos estudantes aos cursos de graduação das IFES, por intermédio do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e do Sistema de Seleção Unificada (SiSU)¹¹ – o qual oportunizou aos candidatos maior mobilidade pelo território nacional -, concorreu para tornar o perfil do corpo discente das universidades federais mais plural. Tais mudanças passaram a demandar do poder público ajustes na área de AE, no intuito de garantir aos estudantes, sobretudo àqueles em situação de vulnerabilidade socioeconômica, as condições necessárias de permanência na instituição de ensino e de conclusão do curso (FONAPRACE, 2019).

Frente a esse contexto, o terceiro momento da trajetória da AE começou em 2007, com a criação do Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), por meio da portaria normativa nº 39 do MEC, de 12 de dezembro de 2007. Segundo o art. 6º da mencionada portaria, a implementação do PNAES ocorreria a partir de 2008 (BRASIL, 2007). O estabelecimento do PNAES “[...]foi um grande marco na história do FONAPRACE. Uma conquista para a Assistência Estudantil nas duas décadas de existência do Fórum”

10 A lei 12.711/2012 dispõe, em seu art. 1º, que as universidades federais devem reservar, no mínimo, 50% das vagas dos cursos de graduação ofertadas em cada processo seletivo para estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas, sendo 50% destas vagas reservadas aos estudos oriundos de famílias com renda igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo per capita (BRASIL, 2012). Ainda de acordo com o art. 3º do mencionado instrumento normativo, “Em cada instituição federal de ensino superior, as vagas de que trata o art. 1º desta Lei serão preenchidas, por curso e turno, por autodeclarados pretos, pardos e indígenas e por pessoas com deficiência, nos termos da legislação, em proporção ao total de vagas no mínimo igual à proporção respectiva de pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência na população da unidade da Federação onde está instalada a instituição, segundo o último censo da Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE. (Redação dada pela lei nº 13.409, de 2016)” (BRASIL, 2012).

11 O SiSU trata-se de um sistema informatizado instituído em 2010, por meio da portaria normativa nº 2 do MEC e é gerenciado pela SESu/MEC. O sistema visa selecionar os “candidatos a vagas em cursos de graduação disponibilizadas pelas instituições públicas de educação superior” que aderem ao SiSU (MEC, 2010).

(FONAPRACE/ANDIFES, PROEX/UFU, 2012, p. 31). Em 19 de julho de 2010, o PNAES foi regulamentado pelo Decreto Presidencial nº 7.234, o qual conferiu maior densidade às ações até então implementadas.

O PNAES E A ÁREA DE ALIMENTAÇÃO

Como visto na subseção anterior, o PNAES foi regulamentado, enquanto política do governo federal, em 2010, através do decreto nº 7.234. Sendo executado no âmbito do MEC, especialmente na SESu, o PNAES “[...]tem como finalidade ampliar as condições de permanência dos jovens na educação superior pública federal” (BRASIL, 2010). De acordo com o art. 2º do decreto nº 7.234/2010, são objetivos do Programa:

- I - democratizar as condições de permanência dos jovens na educação superior pública federal;
- II - minimizar os efeitos das desigualdades sociais e regionais na permanência e conclusão da educação superior;
- III - reduzir as taxas de retenção e evasão; e
- IV - contribuir para a promoção da inclusão social pela educação (BRASIL, 2010).

No intuito de que os objetivos e a finalidade da política sejam alcançados, o decreto nº 7.234/2010 estabelece no seu art. 3º, § 1º, que as IFES podem desenvolver ações de AE nas áreas de: moradia, alimentação, transporte, saúde, inclusão digital, cultura, esporte, creche, apoio pedagógico e acesso, participação e aprendizagem de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação. Tais ações deverão ser implementadas em articulação com as atividades finalísticas das instituições de ensino superior, ou seja, ensino, pesquisa e extensão (BRASIL, 2010).

Com o PNAES, a dotação orçamentária destinada ao financiamento da AE passou a ser específica, em obediência ao art. 5º da portaria normativa nº 39/2007 do MEC, bem como ao art. 8º do decreto nº 7.234/2010, o qual dispõe que “as despesas do PNAES correrão à conta das dotações orçamentárias anualmente consignadas ao Ministério da Educação ou às instituições federais de ensino superior” (BRASIL, 2010, p. 2).

Antes do Programa, as ações desenvolvidas pelas IFES no campo da assistência ao estudante universitário eram pontuais (como explicitado anteriormente) e o volume de recursos destinados a essas ações era baixo, conforme demonstra a Figura 2, que apresenta o histórico dos recursos (em termos de dotação orçamentária inicial e atualizada, considerando os dados disponíveis no Painel do Orçamento Federal) destinados ao financiamento da AE (ação orçamentária 4002), entre os anos de 2000 e 2020.

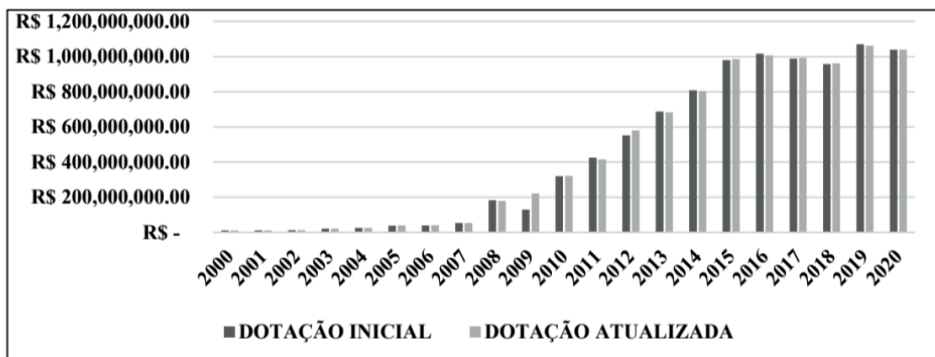


Figura 2-Dotação orçamentária da ação 4002 entre 2000 e 2020

Fonte: Elaborado pelos autores (2023), com base nos dados extraídos do Painel do Orçamento Federal, em 28 de fevereiro de 2020.

Na Figura 2, o ano de 2008 é sintomático, visto ser o primeiro ano da série histórica da ação 4002 a ter uma dotação (atualizada) acima dos 178 milhões de reais. No contexto histórico da AE, o ano de 2008 marca o início da implementação do PNAES, portanto, este é o grande divisor de águas da AE desenvolvida nas IFES, especialmente no tocante ao financiamento dessas ações.

Não obstante o crescimento significativo do orçamento da AE ao longo dos anos, é oportuno esclarecer que: (1) a maior parte dos recursos alocados na ação orçamentária 4002 financia as políticas viabilizadas pelo PNAES, não sendo, portanto, a totalidade do orçamento;¹² (2) a distribuição desses recursos não ocorre de forma igualitária entre as IFES, pois cada universidade recebe uma dotação orçamentária específica;¹³ (3) o valor orçado (ainda que atualizado) não implica necessariamente disponibilidade financeira, no mesmo montante;¹⁴ (4) as IFES têm autonomia para decidir como os recursos da AE devem ser alocados, desde que observadas as dez áreas de atuação da política, a articulação entre ensino, pesquisa e extensão e as necessidades apontadas pelo corpo discente objeto da política (BRASIL, 2010), de sorte que a suficiência ou a insuficiência do orçamento disponível também depende de como cada instituição tem gerenciado esse recurso.¹⁵

As ações financiadas com os recursos do PNAES se destinam a estudantes

12 A dotação orçamentária consignada às IFES para AE (ação orçamentária 4002) destina-se ao financiamento das ações do PNAES (previstas no § 1º do art. 3º do decreto nº 7.234/2010), do Projeto Milton Santos de Acesso ao Ensino Superior (PROMISAES) e do Programa Incluir – Acessibilidade na Educação Superior (BRASIL, 2020; PALAVEZZINI, MORAES ALVES, 2019; MACHADO, 2017).

13 No caso do PNAES, a partilha do orçamento segue os critérios estabelecidos na denominada “Matriz PNAES”, a qual leva em consideração o indicador aluno equivalente da graduação – corresponde a 50% do orçamento - e o Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM) – compreende os demais 50% do orçamento (PALAVEZZINI, MORAES ALVES, 2019; MACHADO, 2017; SANT’ANA, 2015).

14 Os anos de 2016 e 2019 tiveram a maior dotação orçamentária (atualizada) da série histórica, alcançando, respectivamente, R\$ 1.006.674.625,00 (um bilhão, seis milhões, seiscentos e setenta e quatro mil e 625 reais) e R\$ 1.060.913.499,00 (um bilhão, sessenta milhões, novecentos e treze mil e quatrocentos e noventa e nove reais), no entanto, apenas 80% da dotação do ano de 2016 foi paga e, em 2019, apenas 82%.

15 De acordo com auditorias da Controladoria Geral da União (CGU), realizadas em 58 universidades federais, entre 2015 e 2016, 17,2% dessas instituições não estavam alocando os recursos da assistência estudantil de acordo com as diretrizes do PNAES (BRASIL, 2017a).

específicos, isto é, àqueles “[...]regularmente matriculados em cursos de graduação presencial das instituições federais de ensino superior” (BRASIL, 2010, p. 1), com prioridade para os “[...]estudantes oriundos da rede pública de educação básica ou com renda familiar per capita de até um salário mínimo e meio, sem prejuízo de demais requisitos fixados pelas instituições federais de ensino superior” (BRASIL, 2010, p. 2).

Segundo dados do relatório executivo da 5ª pesquisa nacional de perfil socioeconômico e cultural dos(as) graduandos(as) das IFES – 2018,¹⁶ publicado em maio de 2019 pelo FONAPRACE, entre 1996 e 2018 o número de estudantes das graduações presenciais das IFES com renda mensal familiar *per capita* de até um salário mínimo e meio aumentou, em todo o Brasil, cerca de 58%. Em 2018, a quantidade de estudantes inseridos nessa faixa de renda alcançou 70,2% - em âmbito nacional -, 81,9% - na região Norte -, 78,3% - na região Nordeste -, 64,8% - na região Sudeste -, 63,7% - na região Centro-Oeste - e 60,9% - na região Sul. Ainda em harmonia com o relatório, em 2018, cerca de 64,1% dos estudantes pesquisados realizaram o ensino médio em escolas públicas (FONAPRACE, 2019).

No contexto nacional, entre as dez áreas de atuação do PNAES, a área de alimentação - implementada através dos RUs e/ou por meio da concessão de auxílio financeiro, dependendo da política adotada pela instituição de ensino - é a que apresenta a maior cobertura de abrangência (FONAPRACE, 2019), conforme demonstra a Tabela 1, que apresenta o percentual de graduandos atendidos pelos programas de AE com representatividade nas pesquisas do FONAPRACE dos anos de 2010, 2014 e 2018.

ANO	PROGRAMAS		
	ALIMENTAÇÃO	MORADIA	TRANSPORTE
2010	15,03%	2,52%	10,11%
2014	44,22%	11,74%	18,39%
2018	17,30%	7,50%	8,20%

Tabela 1 Graduandos atendidos pelos programas de assistência estudantil – nacional (%)

Fonte: Elaborado pelos autores (2023), com base em FONAPRACE (2011, 2016, 2019)

Na Tabela 1, o ano de 2014 apresenta crescimentos significativos em relação à participação discente nos programas de AE registrada em 2010 (ano em que o PNAES foi regulamentado). Por outro lado, no ano de 2018 há uma queda na cobertura dos programas. Para o FONAPRACE (2019), esse fenômeno se deve à redução do orçamento da AE registrada entre os anos de 2017 e 2018, conforme pode ser verificada na Figura 2.

Apesar da expressiva posição de destaque que a área de alimentação ocupa no cenário nacional (considerando as pesquisas dos três anos apontados na Tabela 1), ressalta-se que a demanda pela área não é equânime entre as regiões do país. De acordo com o estudo analítico sobre o PNAES, realizado pela Organização dos Estados Ibero-americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura (OEI), por solicitação da Secretaria de Educação Superior do Ministério da Educação, em 2014, o número de estudantes atendidos

¹⁶ No contexto da pesquisa do FONAPRACE, “A sigla IFES se refere ao conjunto das 63 universidades federais existentes até fevereiro de 2018 e aos Cefets MG e RJ” (FONAPRACE, 2019, p. 11).

pela área de alimentação foi consideravelmente maior na região Nordeste (OEI, 2015).

Diversamente das pesquisas realizadas pelo FONAPRACE, o universo do estudo realizado pela OEI contou com as 63 universidades federais que receberam recursos do PNAES no ano analisado (2014) e os dados foram coletados via formulário, enviado por *e-mail* às instituições (OEI, 2015).

O estudo técnico almejou obter informações quanto ao número de atendimentos realizados pelas instituições nas áreas de permanência (contemplando os bolsistas beneficiados com recursos do PNAES, excluindo-se do cálculo os beneficiários das bolsas concedidas pelo Programa de Bolsa Permanência do MEC), saúde, apoio pedagógico, auxílio creche, transporte, moradia e alimentação (abrangendo o total de beneficiários do auxílio pecuniário e a quantidade média das refeições servidas no almoço/dia nos RUs). A OEI solicitou aos respondentes que “[...]as informações prestadas se referissem ao ano de 2014 como um todo, realizando agregações de dados semestrais quando necessário; e que os atendimentos informados se referissem somente aos realizados com o[s] recursos do PNAES” (OEI, 2015, p. 6).

Do universo pesquisado, 56 instituições responderam aos questionamentos da OEI, sendo: 7 da Região Norte, 16 da Região Nordeste, 19 da Região Sudeste, 4 da Região Centro-Oeste e 10 da Região Sul (OEI, 2015).

No Nordeste, o número de beneficiários da área de alimentação correspondeu a cerca de 94,66% da totalização dos atendimentos da AE realizados pelas instituições da região que responderam aos questionários (OEI, 2015). A Figura 3, extraída do relatório técnico apresentado à SESu, busca demonstrar a relação do número de beneficiários das áreas analisadas de acordo com as regiões do Brasil.

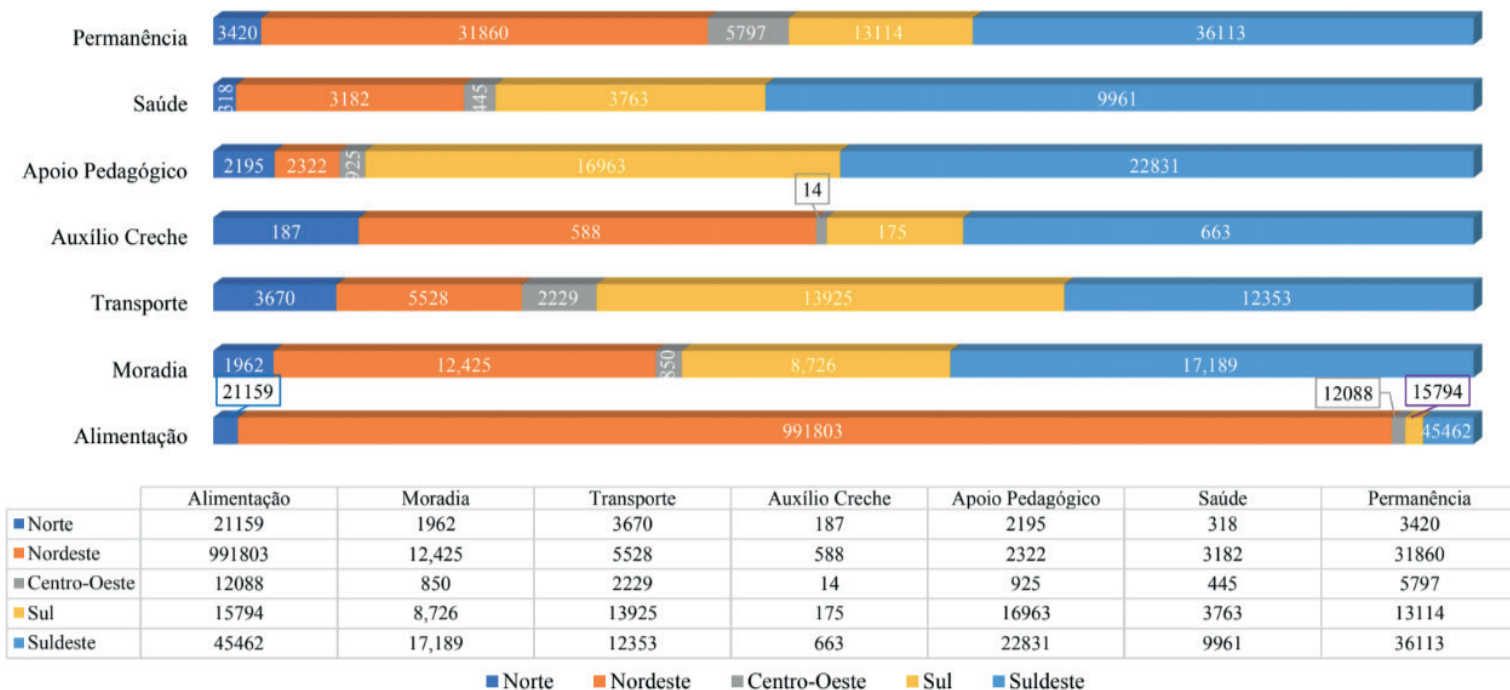


Figura 3 - Beneficiários do PNAES por ação e por região do país (2014)

Fonte: Extraído de OEI - projeto OEI/BRA/10/002 – edital n.º 152/2014/SESu-Termo de referência n.º 025/2014-1, produto 4, p. 27 (adaptado).

Os dados do relatório da OEI apontam que no âmbito das 16 universidades federais da região Nordeste, objeto do estudo de 2014, seis apresentaram percentuais de beneficiários atendidos pelos programas de alimentação acima de 30% do total de atendimentos da AE: a Universidade Federal de Sergipe (com 99,76%), a Universidade Federal da Paraíba (com 55,08%), a Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (com 47,52%), a Universidade Federal Rural de Pernambuco (com 39,10%), a UFPE (com 33,69%) e a Universidade Federal da Bahia (com 31,45%) (OEI, 2015).

Quanto à implementação das ações de AE no bojo da área de alimentação, o RU é o principal instrumento utilizado pelas IFES para atender a essa finalidade. Na concepção de Cardoso et al. (2018, p. 214), o RU “[...]tem como principal missão produzir e fornecer refeições de qualidade higiênico-sanitária e nutricional satisfatória a um custo reduzido e/ou sem custo para os estudantes com vulnerabilidade socioeconômica”.

Para além do suprimento das condições fisiológicas, os RUs também cumprem a missão de oferecer aos estudantes: condições de sociabilidade (MOREIRA JUNIOR et al, 2015) e condições psíquicas (SANTOS, 2016). Outrossim, os RUs, apesar de não constituírem o rol das atividades finalísticas das universidades, contribuem para o desenvolvimento de tais atividades, na medida em que, enquanto política de permanência, tem como objetivo mitigar os efeitos da evasão e da retenção. Na compreensão de Moreira Junior et al. (2015, p. 85),

Os RU's no contexto das Instituições Públicas de Ensino Superior representam não só a democratização do espaço universitário, mas uma necessidade para o melhor funcionamento dessas Instituições, sendo, inclusive, responsáveis diretos, em algumas delas, pela redução dos índices de evasão escolar.

No tocante ao perfil dos estudantes atendidos pelos RUs, a 5ª pesquisa do FONAPRACE estima que, em 2018, cerca de 30,2% dos estudantes pesquisados realizavam suas refeições nos RUs, sendo distribuídos em três grupos: os que fazem uma refeição diária (15,5%), os que fazem duas refeições diárias (12,5%) e aqueles que realizam três refeições diárias (2,2%) (FONAPRACE, 2019). Ainda segundo a pesquisa,

[...]estudantes que fazem uma refeição diária (ou duas) pertencem a um estrato socioeconômico mais baixo, os dados sugerem que este último grupo depende sobremaneira da existência de restaurantes universitários disponíveis, que normalmente oferecem refeições a preços subsidiados. Dentre estudantes que fazem uma refeição diária nos restaurantes universitários, a maioria (52,9%) ingressou por ampla concorrência. Mas dentre os que fazem duas (53,6%) ou três refeições diárias (60,4%) nos restaurantes universitários, a maioria ingressou como cotista (FONAPRACE, 2019, p. 80-81).

Os dados apontam para essencialidade dos RUs, especialmente entre os estudantes que ingressaram nas IFES na qualidade de cotistas, os quais tendem a apresentar um quadro de vulnerabilidade socioeconômica maior que os demais estudantes (FONAPRACE, 2019).

As demandas em torno dos RUs também sinalizam os desafios a serem enfrentados pelas instituições de ensino para gerenciar uma política dessa magnitude. O fornecimento de refeições para o segmento de estudantes universitários em universidades públicas goza de peculiaridades que o distingue dos serviços prestados pelos restaurantes comerciais, inclusive os que operam no espaço das instituições de ensino. A implementação da política de alimentação no âmbito das IFES, por meio dos RUs, envolve a gestão operacional, gerencial e estratégica da política.

No que tange à gestão operacional, os RUs transitam entre três modelos: a autogestão (quando a própria instituição produz e distribui as refeições), a terceirização (quando as atividades relacionadas ao fornecimento das refeições são realizadas por uma empresa especializada, contratada pela instituição de ensino para esse fim) e o misto (autogestão e terceirização) (CARDOSO, 2016).

Na atualidade, a maioria das IFES adotam os modelos de gestão operacional terceirizada e mista, inclusive no Nordeste, cujo índice de terceirização dos RUs é de cerca de 57% (CARDOSO, 2016). Na perspectiva de Cardoso (2016, p. 13),

[...]a terceirização está sendo uma alternativa para a solução de problemas organizacionais, que vão desde a falta de mão de obra pela extinção de cargos de carreira pública ao aumento da qualidade e produtividade, até a transferência de responsabilidade das manutenções estruturais/equipamentos e inovação tecnológica.

Ainda que frente à adoção do modelo de execução terceirizada, os aspectos gerenciais e estratégicos relacionados à implementação da política de alimentação não se afastam da instituição de ensino, cabendo-lhe: planejar a contratação da empresa terceirizada, realizar a escolha da empresa, gerenciar o contrato e desenvolver capacidades organizacionais (BRASIL, 2017b; CARDOSO, 2016; SANTOS, 2016; BRASIL, 1993).

No campo da administração pública, a contratação de empresas para o fornecimento de bens e/ou serviços dar-se através de licitação, que, na compreensão de Di Pietro (2016, p. 411), refere-se ao

[...]procedimento administrativo pelo qual um ente público, no exercício da função administrativa, abre a todos os interessados, que se sujeitem às condições fixadas no instrumento convocatório, a possibilidade de formularem propostas dentre as quais selecionará e aceitará a mais conveniente para celebração de contrato.

A licitação - bem como o contrato administrativo dela decorrente, celebrado entre a administração pública e o licitante vencedor – encontra-se regulamentada, em termos de normas gerais, pela lei nº 8.666, de 21 de junho de 1993, que estabelece, entre outras diretrizes: os regimes de execução da obra ou serviço (execução direta – quando realizada pela própria administração pública - e execução indireta – quando resulta da contratação de terceiros), as modalidades da licitação (concorrência, tomada de preço, leilão, convite e concurso), as fases da licitação (interna e externa) (BRASIL, 1993).

Complementam as normas gerais do campo da licitação, a lei nº 10.520, de 17 de julho de 2002, que institui a modalidade de licitação denominada pregão, a ser utilizada para aquisição de bens e serviços comuns – “aqueles cujos padrões de desempenho e qualidade possam ser objetivamente definidos pelo edital, por meio de especificações usuais no mercado” (BRASIL, 2002) -; e a Instrução Normativa (IN) nº 5, de 26 de maio de 2017, que regulamenta o regime de execução indireta.

A respeito do regimento de execução indireta, a lei nº 8.666/93 prescreve no inciso VIII do art. 6º quatro modalidades:

- a) empreitada por preço global - quando se contrata a execução da obra ou do serviço por preço certo e total;
- b) empreitada por preço unitário - quando se contrata a execução da obra ou do serviço por preço certo de unidades determinadas;
- c) (Vetado). (Redação dada pela Lei nº 8.883, de 1994)
- d) tarefa - quando se ajusta mão-de-obra para pequenos trabalhos por preço certo, com ou sem fornecimento de materiais;
- e) empreitada integral - quando se contrata um empreendimento em sua integralidade, compreendendo todas as etapas das obras, serviços e instalações necessárias, sob inteira responsabilidade da contratada até a sua entrega ao contratante em condições de entrada em operação, atendidos os requisitos técnicos e legais para sua utilização em condições de segurança estrutural e operacional e com as características adequadas às finalidades para que foi contratada (BRASIL, 1993)

Independente da modalidade a ser adotada, a administração pública federal deve obediência às diretrizes da Instrução Normativa nº 5/2017, a qual determina que as contratações dos serviços considerados comuns (do qual faz parte o serviço de fornecimento de alimentação coletiva prestado pelos RUs) devem seguir três fases: planejamento da contratação, seleção do fornecedor e gestão do contrato (BRASIL, 2017b).

É no bojo do planejamento da contratação que a administração pública elabora o estudo preliminar (contemplando o contexto da contratação e a demanda a ser contratada), o gerenciamento de risco (identificação dos eventos e situações potenciais que podem influenciar o desempenho do objeto a ser contratado) e o termo de referência ou projeto básico (elaborado a partir do estudo preliminar, deve conter, entre outras informações: o modelo de gestão do contrato, estimativa dos preços, adequação orçamentária e critério de pagamento) (BRASIL, 2017b).

Quanto aos RUs, cabe à fase de planejamento da contratação o estabelecimento, por exemplo: da estimativa da quantidade de refeições, do preço unitário das refeições, dos tipos de refeições e a composição nutricional, do perfil dos usuários, dos procedimentos a serem adotados na fiscalização da prestação do serviço (CARDOSO, 2016).

No que tange à fase de seleção do fornecedor, a IN nº 5/2017 dispõe que a mesma “inicia-se com o encaminhamento do Termo de Referência ou Projeto Básico ao setor de

licitações e encerra-se com a publicação do resultado de julgamento após adjudicação e homologação” (BRASIL, 2017b). Ou seja, a fase de seleção do fornecedor contempla o procedimento licitatório propriamente dito e a assinatura do contrato administrativo.

A etapa de gestão do contrato abrange a gestão da execução *per se* dos serviços contratados, a fiscalização técnica (avaliação dos aspectos técnicos relacionados ao objeto do contrato), a fiscalização administrativa (acompanhamento do cumprimento das obrigações previdenciárias e trabalhistas que cabem à contratada) e a fiscalização realizada pelo público usuário (pesquisas de satisfação realizada junto aos usuários do serviço) (BRASIL, 2017b).

A partir dessas diretrizes e do contexto dos RUs, observa-se que a implementação de uma política dessa natureza está longe de ser essencialmente “burocrática”, rotineira e estática. Goza, pois, de complexidades que a torna dinâmica, impondo aos gestores públicos não apenas a superação dos obstáculos (gerais e específicos) que afetam o fornecimento das refeições, mas também a identificação e a exploração de oportunidades, a adoção de comportamentos adaptativos, estratégicos e inovadores e o desenvolvimento de capacidades organizacionais (VELARDE, 2007).

A manutenção, ampliação e inovação dos serviços prestados pelos RUs e a geração de valor público para os estudantes atendidos pela ação governamental, dependem, em certa medida, da capacidade dos gestores públicos em repensar rotinas, aproveitar oportunidades e mobilizar recursos (VELARDE, 2007).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A existência das políticas públicas perpassa por dois momentos distintos e complementares: um político e outro administrativo. De acordo com Chrispino (2016, p. 105), “o primeiro se movimenta no arenoso terreno da política, e o segundo se estabelece no espaço jurídico-administrativo”. É no espaço administrativo que a decisão política se transforma em ação, dando início à fase de implementação, a qual, quando analisada sob a ótica do processo de implementação *per se*, contempla os elementos relacionados à gestão da intervenção governamental (SECCHI, 2013).

No bojo da assistência estudantil, a pesquisa enfatiza a fase de implementação, de sorte que não faz parte do seu escopo confrontar os pressupostos da política, atentando, portanto, ao momento administrativo, à gestão.

Nesse sentido, o desenvolvimento de estudos que busquem compreender a dinâmica da implementação das políticas de AE contribui para a construção do conhecimento científico acerca da temática, principalmente quando analisada sob a ótica da abordagem das capacidades dinâmicas, perspectiva ainda pouco problematizada no âmbito da gestão pública.

Para além das contribuições no espaço acadêmico, a pesquisa presta-se a subsidiar

o poder público, especialmente a instituição objeto do estudo, com informações relevantes a respeito de uma das ações da AE, contribuindo para melhorias na sua implementação. Na ótica de Flick (2013, p. 16), “cada vez mais a ciência e a pesquisa – suas abordagens e resultados – informam a vida pública. Elas ajudam a constituir a base para as tomadas de decisão política e prática”.

Muito embora não seja uma atividade-fim das universidades, a AE, enquanto política pública, tem a sua importância não só para o processo de democratização do ensino público superior, mas também para a maximização do desempenho das instituições de ensino, devendo ocupar um lugar estratégico.

Na contemporaneidade, a política pública de assistência estudantil implementada no âmbito das IFES reveste-se de significância para os estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica, na medida em que é por meio dela que as condições de permanência na instituição de ensino se mostram garantidas e o direito ao ensino superior torna-se efetivo.

REFERÊNCIAS

A NOITE. “**Casa do Brasil**” na França. Rio de Janeiro, 11 jun. 1954, p. 5. Disponível em: http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=348970_05&PagFis=24783&Pesq=%22Casa%20do%20Brasil%20na%20Fran%ca%a7a%22. Acesso em: 22 fev. 2023.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da Educação e da pedagogia** [livro eletrônico]: geral e Brasil. São Paulo: Editora Moderna, 2012. Disponível em: <https://fbnovas.edu.br/site/wp-content/uploads/2019/02/Acervo%20em%20PDF/Hist%C3%B3ria%20da%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20e%20da%20Pedagogia.pdf>. Acesso em: 21 abr. 2023.

BERNARDES, Betina. **Sem subvenção, Casa do Brasil pode ser fechada**. Folha de São Paulo, São Paulo, 02 mar. 1997. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/fsp/mais/fs020316.htm>. Acesso em: 21 abr. 2023.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Projeto de Lei nº 3076/2020**: Institui o Programa Universidades e Institutos Empreendedores e Inovadores- Future-se. Disponível em: https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra;jsessionid=node01xsxee0y4ixl110kxhxt6xctsi7727233.node0?codteor=1900012&filename=PL+3076/2020. Acesso em: 26 mai. 2023.

_____. Sistema Eletrônico do Serviço de Informação ao Cidadão. **Resposta**: recurso primeira instância, protocolo nº 23480005250202038. 2020.

_____. Ministério da Transparência e Controladoria Geral da União. **Relatório de Consolidação dos Resultados das Gestões do Plano Nacional de Assistência Estudantil**. 2017a. Disponível em: <https://auditoria.cgu.gov.br/download/10212.pdf>. Acesso em: 21 abr. 2023.

_____. Presidência da República. **Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012**. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/12711.htm. Acesso em: 21 abr. 2023.

_____. Ministério da Educação. **Portaria normativa nº 2, de 26 de janeiro de 2010**. Institui e regulamenta o Sistema de Seleção Unificada, sistema informatizado gerenciado pelo Ministério da Educação, para seleção de candidatos a vagas em cursos de graduação disponibilizadas pelas instituições públicas de educação superior dele participantes. Disponível em: http://ces.ufpel.edu.br/vestibular/download/2009i/portaria_sisu_diario.pdf. Acesso em: 21 abr. 2023.

_____. Presidência da República. **Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010**. Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil - PNAES. Brasília, DF, 2010. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7234.htm. Acesso em: 21 abr. 2023.

_____. Ministério da Educação. **Portaria normativa nº 39**, de 12 de dezembro de 2007. Institui o Programa Nacional de Assistência Estudantil-PNAES. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/portaria_pnaes.pdf. Acesso em: 21 abr. 2023.

_____. Ministério da Educação. **Linha do tempo das Universidades Federais**. [2006]. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/linhatempo-ifes.pdf>. Acesso em: 21 abr. 2023.

_____. Presidência da República. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 21 abr. 2023.

_____. Comissão Nacional para Reformulação da Educação Superior. **Uma nova política para a educação superior**. Brasília, 1985. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002096.pdf>. Acesso em: 20 abr. 2023.

_____. Presidência da República. **Decreto nº 56.728, de 16 de agosto de 1965**. Dispõe sobre a vinculação ao Ministério das Relações Exteriores de estabelecimentos mantidos pelo Governo Brasileiro em Centros educacionais estrangeiros e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/Antigos/D56728.htm. Acesso em: 21 abr. 2023.

_____. Presidência da República. **Decreto nº 46.683, de 18 de agosto de 1959**. Dispõe sobre a “Casa do Brasil”, na cidade Universitária de Paris. Rio de Janeiro, 18 de agosto de 1959. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1950-1959/decreto-46683-18-agosto-1959-385721-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 21 abr. 2023.

_____. Presidência da República. **Decreto nº 14.343, de 7 de setembro de 1920**. Institue a Universidade do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 7 de setembro de 1920. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1920-1929/decreto-14343-7-setembro-1920-570508-publicacaooriginal-93654-pe.html>. Acesso em: 21 abr. 2023.

BRESSER-PEREIRA, Luiz Carlos. **Reforma do Estado para a cidadania: a reforma gerencial brasileira na perspectiva internacional**. São Paulo: ed. 34; Brasília: ENAP, 1998.

BRUNNER, José Joaquín. A ideia da universidade pública: narrações contrastantes. **Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação**, v. 22, n. 82, p. 11-30, 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-40362014000100002>. Acesso em: 21 abr. 2023.

CARMO, Michelly Eustáquia do; GUIZARDI, Francini Lube. O conceito de vulnerabilidade e seus sentidos para as políticas públicas de saúde e assistência social. **Cadernos de Saúde Pública**, v. 34, n. 3, p. 1-14, 2018. Disponível em: <https://www.scielosp.org/pdf/csp/2018.v34n3/e00101417/pt>. Acesso em: 21 abr. 2023.

CELLARD, André. A análise documental. In: POUPART, Jean et al. **A Pesquisa Qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Tradução de Ana Cristina Nasser. Petrópolis: Vozes, 2008.

CHRISPINO, Alvaro. **Introdução ao estudo das políticas públicas: uma visão interdisciplinar e contextualizada**. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2016.

CORREIO DA MANHÃ. **Casa do Brasil na França**. Rio de Janeiro, 21 jun. 1959, p. 12. Disponível em: http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=089842_06&PagFis=107293&Pesq=%22Casa%20do%20Brasil%20na%20Fran%c3%a7a%22. Acesso em: 22 fev. 2023.

_____. **Completa hoje a Casa do Estudante do Brasil a sua maioria**. Rio de Janeiro, 13 ago. 1950, p.3. Disponível em: http://memoria.bn.br/DocReader/Hotpage/HotpageBN.aspx?bib=089842_06&pagfis=107293&url=http://memoria.bn.br/docreader#. Acesso em: 22 fev. 2023.

CORREIO PAULISTANO. **Inaugurada a casa do Brasil na França**. São Paulo, 25 jun. 1959, p. 5. Disponível em: http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=090972_10&PagFis=49115&Pesq=%22Casa%20do%20Brasil%20na%20Fran%c3%a7a%22. Acesso em: 22 fev. 2023.

COSTA, Bruno Lazzarotti Diniz; BRONZO, Carla. Intersetorialidade no enfrentamento da pobreza: o papel da implementação e da gestão. In: FARIA, Carlos Aurélio Pimenta de. (Org.). **Implementação de políticas públicas: teoria e prática**. Belo Horizonte: Editora PUC Minas, 2012.

DIÁRIO DA NOITE. **A instituição da “casa do estudante brasileiro”, no Rio de Janeiro**. São Paulo, 6 jul. 1927, p.2. Disponível em: <http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=093351&pesq=%22Casa%20do%20estudante%20brasileiro%22&pasta=ano%20192>. Acesso em: 22 fev. 2023.

DI PIETRO, Maria Sylvania Zanella. **Direito Administrativo**. 29. ed. Rio de Janeiro: Forense, 2016.

DUTRA, Natália Gomes dos Reis; SOUZA SANTOS, Maria de Fátima de. Assistência estudantil sob múltiplos olhares: a disputa de concepções. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 25, n. 94, p. 148-181, mar. 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v25n94/1809-4465-ensaio-25-94-0148.pdf>. Acesso em: 21 abr. 2023.

FONAPRACE/ANDIFES; PROEX/UFU. **Revista Comemorativa 25 Anos**: histórias, memórias e múltiplos olhares. 2012. 212p.

FONAPRACE. **III Perfil Socioeconômico e Cultural dos Estudantes de Graduação das Universidades Brasileiras**. Brasília: FONAPRACE, 2011. Disponível em: http://www.andifes.org.br/wp-content/files_flutter/1377182836Relatorio_do_perfi_dos_estudantes_nas_universidades_federais.pdf. Acesso em: 31 mai. 2023.

_____. **IV Perfil Socioeconômico e Cultural dos Estudantes de Graduação das Instituições Federais de Ensino Superior Brasileiras**. Uberlândia: FONAPRACE, 2016. Disponível em: http://www.andifes.org.br/wp-content/uploads/2017/11/Pesquisa-de-Perfil-dos-Graduando-das-IFES_2014.pdf. Acesso em: 31 mai. 2023.

_____. **Relatório Executivo da V Pesquisa Nacional de Perfil Socioeconômico e Cultural dos (as) Graduandos (as) das IFES - 2018**. Uberlândia: FONAPRACE, 2019. Disponível em: <http://www.fonaprace.andifes.org.br/site/wp-content/uploads/2019/06/V-Pesquisa-do-Perfil-Socioecon%C3%82mico-dos-Estudantes-de-Graduac%C3%A7%C3%83o-das-U.pdf>. Acesso em: 31 mai. 2023.

HANSEN, Jesper Rosenberg; FERLIE, Ewan. Applying strategic management theories in public sector organizations: developing a typology. **Public Management Review**, v. 18, n. 1, p. 1–19, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/14719037.2014.957339>. Acesso em: 27 mar. 2023.

JANNUZZI, Paulo de Martino. **Monitoramento e Avaliação de Programas Sociais**: uma introdução aos conceitos e técnicas. Campinas: Alínea, 2016.

JORNAL DE RECIFE. **Um projeto**. Recife, 13 jul. 1926, p. 2. Disponível em: <http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=705110&pesq=%22Casa%20do%20estudante%20brasileiro%22&pasta=ano%20192>. Acesso em: 22 fev. 2023.

KOWALSKI, Aline Viero. **Os (des)caminhos da política de assistência estudantil e o desafio na garantia de direitos**. 180 f. Tese (Doutorado em Serviço Social) – Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

LIMA, Wandilson Alisson Silva; DAVEL, Eduardo. Implementação de Políticas Públicas de Assistência Estudantil: estratégias organizacionais na perspectiva da efetividade. **Revista Organizações em Contexto**, v. 14, n. 27, p. 53-91, 2018. Disponível em: <http://www.spell.org.br/documentos/ver/47897/implementacao-de-politicas-publicas-de-assistencia-estudantil-estrategias-organizacionais-na-perspectiva-da-efetividade->. Acesso em: 03 jan. 2023.

MACHADO, Fernanda Meneghini. Financiamento da assistência estudantil nas universidades federais. **Temporalis**, v. 17, n. 33, p. 231-253, jan./jun. 2017. Disponível em: <http://periodicos.ufes.br/temporalis/article/view/15560>. Acesso em: 17 mar. 2023.

MENDES, Sérgio. **Administração financeira e orçamentária**. 5 ed. rev. Atual. e ampl., Rio de Janeiro: Forence; São Paulo: Método, 2015.

MINTROM, Michael; LUETJENS, Joannah. Creating Public Value: Tightening Connections Between Policy Design and Public Management. **Policy Studies Journal (PSJ)**, v. 45, n. 1, p. 16-18, 2017. Disponível em: <https://doi.org.ez19.periodicos.capes.gov.br/10.1111/psj.12116>. Acesso em: 14 de jun. 2023.

MOORE, Mark H. **Criando valor público: gestão estratégica no governo**. Tradução de P. G. Vilas-Bôas Castro e Paula Vilas-Bôas Castro. Rio de Janeiro: Uniletras, 2002.

_____. **A casa dos estudantes brasileiros em Paris: um projeto apresentado á camara**. Rio de Janeiro, 18 de jul. 1926, p. 2. Disponível em: http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=107670_02&pesq=%22Casa%20do%20estudante%20brasileiro%22&pasta=ano%20192. Acesso em: 22 fev. 2023.

O PAIZ. **Fala o Sr. Austregesilo**. Rio de Janeiro, 28 ago. 1926, p.4. Disponível em: http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=178691_05&pesq=%22Casa%20do%20estudante%20brasileiro%22&pasta=ano%20192. Acesso em: 22 fev. 2023.

OLIVEN, Arabela Campos. História da Educação Superior no Brasil. In: SOARES, Maria Susana Arrosa (coord.). **Educação Superior no Brasil**. Brasília, DF: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), 2002. 304p.

Organização dos Estados Ibero-americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura (OEI). **Estudo analítico sobre o PNAES**: Produto 4 - Documento técnico contendo análise dos principais desafios encontrados na execução do Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010 que regulamenta o PNAES, bem como propostas de resolução e melhoria deste. Brasília, 2015.

PALAVEZZINI, Juliana; MORAES ALVES, Jolinda de. Assistência estudantil nas universidades federais: o orçamento do programa nacional de assistência estudantil (PNAES) garante a permanência do estudante? In: III congresso internacional de política social e serviço social: desafios contemporâneos. IV seminário nacional de território e gestão de políticas sociais. III congresso de direito à cidade e justiça ambiental. **Anais**. [...]. 2019. Disponível em: <https://www.congressoservicosocialuel.com.br/trabalhos2019/assets/4604-231334-35803-2019-04-04.pdf>. Acesso em: 18 mar. 2023.

POERNER, Arthur José. **O poder jovem: história da participação política dos estudantes brasileiros**. Rio de Janeiro, Booklink, 2004.

SANT'ANA, Tomás Dias. Gestão Orçamentária das Universidades Federais: Orçamento Público Federal e Matriz OCC. *In*: ANDIFES. *In*: Seminário Andifes sobre Gestão Orçamentária e Financeira das Universidades Federais. **Anais**. [...]. Brasília, 2015. Disponível em: http://www.andifes.org.br/wp-content/uploads/2012/04/hm_Apresentacao_SeminarioANDIFES__Brasilia_09-07-2015.pdf. Acesso em: 17 mar. 2023.

SECCHI, Leonardo. **Políticas Públicas**: conceitos, esquemas de análise, casos práticos. 2. ed. São Paulo, Cengage Learnig, 2013.

SOUZA, Celina. **Coordenação de políticas públicas**. Brasília: ENAP, 2018.

ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA VAI ALÉM DA GRAMÁTICA

Data de aceite: 03/08/2023

Ana Claudia Pitman Vilar

Especialista em Docência do Ensino Superior pela faculdade ALPHA

língua portuguesa, língua inglesa, escolas públicas, escolas particulares.

INTRODUÇÃO

JUSTIFICATIVAS PARA O ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA

O ensino da língua estrangeira moderna deve ser entendido como uma nova possibilidade de ver e compreender o mundo e construir significados, além da progressão no trabalho e em estudos posteriores.

O objeto de estudo da língua estrangeira moderna é a língua. E todas as línguas é uma construção histórica e cultural em constante transformação.

Participar do processo que exige o confronto das formas discursivas da língua materna com o que se aprende permitirá que alunos e professores percebam as possibilidades existentes ao aprender uma língua estrangeira.

Assim sendo, o ensino de língua estrangeira, colabora para a elaboração da

RESUMO: No presente estudo, serão abordados alguns aspectos, relacionados ao ensino de línguas, em especial, as de Inglês e de Português, embora seja levantado, de maneira superficial, também, alguns aspectos referentes ao ensino da língua espanhola. Aqui, dar-se-à preferência aos ensinamentos das línguas acima citadas (no caso, inglês e português) por estas fazerem parte das áreas nas quais atua, inclusive, por serem as línguas mais utilizadas como ensino no Brasil, sem destacar a importância do ensino do espanhol, embora, este seja de menor relevância nos casos, relativos ao ensino, em escolas públicas Municipais e Estaduais e em escolas particulares brasileiras. Ainda como parte deste estudo, levantar-se-ão as conclusões de considerações finais onde se “amarra” este trabalho como finalização do mesmo, também na parte final, colocar-se-ão os resultados obtidos com esta pesquisa aqui levantada.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino de línguas,

consciência da própria identidade, pois o aluno consegue vir-se como um sujeito histórico e social como cidadão e da comunidade como formação social.

O trabalho pedagógico com a língua portuguesa / literatura considerará o processo dinâmico e histórico dos agentes na interação verbal, tanto na constituição social da linguagem quanto dos sujeitos que, por meio dela, interagem. Na visão interacionista, a linguagem é interação, forma de ação entre sujeitos históricas e socialmente situados. Fruto da criação humana, ela pode ser considerada como trabalho e como produto do trabalho.

Diante dessa concepção de língua, o texto é visto como lugar onde os participantes da interação dialógica se constroem ou são construídos. Dessa forma, todo texto é uma articulação de discursos, são vozes que se interligam, é dos humano, é linguagem em uso efetivo, ao abranger, além dos textos escritos e falados, a interação da linguagem verbal com as outras linguagens (artes visuais, a música, os vídeos publicados, as charges, etc), visando ao multiletramento como unidade básica, como prática discursiva manifestada em enunciações concretas. Suas formas são estabelecidas na dinamicidade, características do trabalho em experiências reais do uso da língua.

OBJETIVOS PARA O ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA

O objetivo do ensino de língua estrangeira da educação básica é que os alunos possam analisar as questões de forma global, suas implicações acima de tudo, desenvolvam uma consciência crítica sobre o papel das línguas na sociedade, oportunizando a aprendizagem aos alunos, de conteúdos que ampliem suas possibilidades de entender o mundo, de avaliar os paradigmas já existentes, e novas formas de construir sentidos, reconhecer e compreender a diversidade linguística e cultural, bem como seus benefícios para o desenvolvimento cultural do país.

JUSTIFICATIVA PARA O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NO BRASIL

Na análise linguística e nas práticas discursivas, o estudo da língua baseia-se no discurso ou texto, ao buscar verificar como os elementos verbais (os recursos disponíveis da língua) e os elementos extra verbais (relacionadas às condições e situações de produção) atuam na construção de sentido de texto, criando condições para que o aluno possa refletir, construir, levantar hipóteses, a partir da leitura e da escrita de diferentes textos, única instância em que permite ao aluno chegar à compreensão de como a língua funciona e à decorrente competência textual.

OBJETIVO GERAL – ENSINOS FUNDAMENTAL E MÉDIO

O objetivo do ensino da língua portuguesa é formar críticas que possam ter uma

atuação ativa, e capazes de identificar e interagir em diversos tipos de textos que circulam socialmente, pois ler não é o suficiente, é necessário o aprimoramento da linguagem para participar de forma bem sucedida na vida do bairro, da sociedade e do país.

Ao final do processo educativo espera-se do aluno conseguir compreender o mundo e suas evoluções de forma articulada e expresse uma visão menos fragmentada que a tinha no início.

Objetivos que fundamentarão todo o processo de ensino da língua portuguesa:

- Empregar a língua oral em diferentes situações de uso, adequando-a a cada contexto e interlocutor, descobrindo as intenções, implícitas ao discurso do cotidiano.
- Desenvolver o uso da língua escrita em situações sucessivas, realizada através de práticas sociais, considerando-se os interlocutores, os seus objetivos, o assunto tratado, os gêneros e os suportes e o contexto de produção e de leitura.
- Incluir a diversidade étnico-social em um caráter interacional dentro da pluralidade cultural ao visar erradicar o preconceito linguístico como imperativo a uma formação igualitária.
- Refletir sobre os textos lidos, produzidos ou ouvidos, ao utilizar o gênero e tipo de texto, bem como os elementos gramaticais empregados na sua organização.
- Aprimorar, pelo contato com os textos literários, a capacidade de pensamento crítico e a sensibilidade estética dos alunos, ao propiciar através da leitura, constituir em espaço dialógico que permita a expansão lúdica do trabalho com as práticas da oralidade, da leitura e da escrita.

METODOLOGIA

O referido trabalho aborda o tema: “Ensino de línguas”, levando em consideração alguns referenciais teóricos que levantaram essa questão, relacionada a esse tema. Trata-se, pois, de uma pesquisa bibliográfica que cita, entre outros, Ferdinand Saussure e Vygotsky por terem sido estes ícones na abordagem linguística. Considera-se, aqui, portanto, o processo de ensino-aprendizagem das línguas inglesa e portuguesa por serem as atividades e as áreas da autora desta pesquisa, sem deixar de citar, ainda que, de forma superficial, o processo de ensino-aprendizagem da língua espanhola, dando, porém, menor ênfase a esta língua do que as anteriores.

Não se pode deixar de citar o principal pedagogo do Brasil, Paulo Freire, dada à sua relevância como um teórico brasileiro cuja preocupação com o processo de ensino-aprendizagem o destacou no Brasil e no mundo. Sua preocupação com o processo ensino-aprendizagem o conduziu a sua importância como um Pedagogo importante e de destaque. Levantaram-se, inclusive, neste trabalho, algumas questões consideradas (pela importância dada), como, por exemplo, as perspectivas teóricas surgidas e utilizadas para

a compreensão para o surgimento do processo de ensino-aprendizagem como um fator que tem sido tratado desde o século XIX até os dias atuais.

Abordou-se, também, os resultados e as discussões que tratam de todo o conteúdo desta pesquisa sobre o ensino de línguas, além de levantar, também, a história sobre o ensino de línguas no Brasil, procurando, desta forma, conhecer como ocorreu todo o processo histórico do ensino de línguas no Brasil desde o seu surgimento, além de considerar os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e as Leis de Diretrizes e bases (LDB) como fundamentais ao processo do ensino de línguas no Brasil.

REFERENCIAL TEÓRICO

O ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA VAI ALÉM DA GRAMÁTICA

Para aprimorar o ensino de inglês e espanhol, o ideal é o usar textos diversos valorizando a interação e as situações reais de comunicação. Os jovens independentemente, de sua nacionalidade, veem os mesmos filmes, curtem as mesmas músicas de sucesso internacional, leem os best-sellers, e acessam, ao mesmo tempo, as páginas da internet. Tudo isso eles fazem ao usar o inglês e o espanhol, que amplia cada vez mais seu alcance, isso tudo, além da língua materna.

Disse Prima Dutra revela que “os alunos têm, sim interesse em aprender outro idioma a fim de entender as letras das canções e poder cantá-las, se comunicar na internet”. Esta autora é formadora de professores de Língua Estrangeira na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG).

As pesquisas mais atuais no ensino das disciplinas vinculam-se à perspectiva socio interacionista defendida pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) o que leva em conta as necessidades dos alunos. Para Maria Antonieta Alba Celoni, pesquisa da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), “sempre se deve perguntar porque o brasileiro precisa aprender outra língua e para quê”.

Confira alguns modismos passageiros e outras ideias sem fundamento sobre o ensino de línguas.

- É impossível ensinar em escola pública

“Quanto maior o controle da criança sobre o que faz, mais facilidades ela terá para assimilar os conteúdos” diz Luiz Paulo da Moita Lopes, da UFRJ.

- É preciso falar como os nativos

O professor que nasceu ou viveu no exterior serve de exemplo de falante nas escolas de idiomas línguas como o inglês e o espanhol são cada vez mais usadas por quem não nasceu onde estes idiomas são os oficiais.

- Existe um método infalível

No fim do século 20, modelos surgidos a partir de editoras internacionais invadiram as escolas de todo o mundo.

De acordo com a perspectiva socio interacionista de Lev Vygotsky (1896 – 1934) mediada pela linguagem sempre num determinado lugar social e num momento da história, e os professores devem saber disso. Críticas feitas em relação a outras teorias também aparecem pela falta de preocupação com aspectos políticos, culturais e ideológicos que sempre se associam à linguagem. Para pesquisadores e formadores de professores, as atividades que apresentam maior significação são aquelas que criam em sala situações reais de comunicação. Outro fator interessante é que haja produção de textos por jovens em outra língua “Se antes havia o modelo do download, de baixar conteúdo da internet hoje existe o UPLOAD, com as pessoas produzindo informação”, explica Lynn Mário Menezes, da Universidade de São Paulo (USP). Isso se reflete no processo educacional” Os alunos não são passivos diante do conhecimento.

A HISTÓRIA DO ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA NO BRASIL

1500 – Com a chegada dos colonizadores, a Língua Portuguesa começou a ser ensinada aos índios pelos jesuítas de forma informal. Posteriormente, foi considerada a primeira língua estrangeira falada em território brasileiro.

1750 – O português vira língua oficial com a expulsão dos jesuítas e com a proibição do ensino e do uso do Tupi. Havia os objetivos de enfraquecimento do poder da Igreja Católica e da organização da escola para servir aos interesses do Estado.

1759 – O alvaá de 28 de julho determinou que as aulas de gramática latina e grego fossem intuitivas, o que continuaram como disciplinas dominantes na formação dos alunos, sendo ministradas nos moldes jesuítas.

1808 – No período Colonial, a língua francesa era ministrada somente nas escolas militares. Quando a família real chega ao Brasil, esse idioma e o inglês são introduzidos, oficialmente, nos currículos.

1889 – Após a proclamação da República, as línguas inglesa e alemã passaram a ser opcionais nos currículos escolares. Só no final do século XIX, elas se tornaram obrigatórias em algumas séries.

1942 – Durante o governo Getúlio Vargas (1882 – 1954), o Latim, o Francês e o Inglês eram disciplinas presentes no ginásio. As duas primeiras continuavam no colegial, mas o espanhol substituiu o Latim.

1945 – O manual Espanhol é lançado por Idel Becker (1910 – 1984), que foi, durante muito tempo, referência didática no ensino do idioma. Este autor deste manual tornou-se um dos pioneiros das pesquisas na área.

1961 – A retirada da obrigatoriedade do ensino de Língua Estrangeira no colegial é feita pela Lei de Diretrizes e Bases (LDB) e fica a cargo dos estados e dos municípios a

opção pela inclusão dessa disciplina nos currículos das últimas quatro séries do ginásio.

1970 – É criado o primeiro programa de pós-graduação em Linguística Aplicada ao Ensino de Línguas no país na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, e uma das idealizadoras é Maria Antonieta Alba Celani.

1976 – Há um resgate parcial do ensino de Língua Estrangeira Moderna nas escolas com a Resolução 58/76 do Ministério da Educação. A obrigatoriedade para o colegial, e não para o ginásio é decretada.

1977 – O primeiro brasileiro a defender uma dissertação de Mestrado com foco na abordagem comunicativa para o ensino de idioma é o professor José Carlos Paes de Almeida Filho (hoje, professor da Universidade de Brasília).

1978 – É realizado um evento na Universidade Federal de Santa Catarina como um Evento pioneiro no Brasil a combater as ideias estruturalistas do método audio – lingual, funcionando como semente do Movimento Comunicativista.

1986 – É publicada a Lei de Diretrizes e Bases que torna obrigatório o ensino de línguas a partir da 5ª série, seria incluídas, no ensino médio, pela comunidade, uma língua estrangeira moderna, e uma segunda, opcional.

1998 – Os PCNs da 5ª a 8ª série é publicada, listando os objetivos da disciplina. Esse documento sugere uma abordagem seria interacionista para o Ensino de Língua Estrangeira, com base no princípio da transversalidade.

2000 – A edição dos PCNs, voltados ao ensino médio, faz com que a língua estrangeira assuma a função de veículo de acesso ao conhecimento que leve o aluno a comunicar-se adequadamente, em diferentes situações.

2005 – É instituído pela Lei 11161 a obrigatoriedade do ensino de Espanhol. Essa Lei determina que os Conselhos Estaduais deixem elaborar normas para que essa medida seja implantada em 5 anos.

2007 – Na publicação dos PCNs para o Ensino Médio são desenvolvidas novas orientações, com sugestões de procedimentos pedagógicos adequados às transformações sociais e culturais do mundo contemporâneo.

A própria natureza da língua exige a consideração de seu uso social, e não apenas, sua organização resume o ensino do vocabulário, gramática, funções (comprimentar, pedir informação), e questões eletivas ao conhecimento sistêmico, a própria língua e sua estrutura passam a ser entendidas como objeto de ensino. É relevante incorporar o contexto de produção dos discursos, ao permitir que se compreenda o uso que as pessoas fazem do idioma ao agir na sociedade.

Ao participarem de uma atividade real, ocorre a aprendizagem dos conteúdos linguísticos pela criança, e também, outros ligados à própria ação. Por exemplo, as crianças perceberão, além do vocabulário e da organização da frase, diversos conteúdos relacionados à pesquisa em si e ao assunto investigado quando essas crianças buscarem informação nem site espanhol.

Há um conceito abrangente, vindo da área da alfabetização que pode ter seu uso em Língua Estrangeira: o desenvolvimento de comportamentos leitores e escritores através das práticas sociais, embora as analogias que o aluno de língua estrangeira faça dos conhecimentos prévios de leitura e escrita.

As seguintes perspectivas/maneiras de ensinar tem sua origem nas duas abordagens teóricas e estruturalista (voltada ao ensino da forma, da gramática) e a enunciativa. São elas:

1. Perspectiva Tradicional

Usada no século XVI no ensino do grego e do latim, tem como foco dominar a gramática normativa e a tradução literal. Suas estruturas de ensino são o trabalho com textos, em exercícios e tradução, e a memorização de regras gramaticais e de vocabulário, com o uso de ditados.

2. Perspectiva Direta

Foi oficialmente instituída no Brasil nas décadas de 1930 e 1940 por Antônio Carneiro Leão (1887 – 1866), seu principal defensor, que publicou em 1933 o livro: O Ensino de Línguas Vivas.

Essa perspectiva tem como foco que o estudante que começar e pensar na outra língua por meio do contato direto com o idioma, sem traduzi-lo.

Suas estratégias de ensino são: exercícios de conversão com base e modelos de perguntas e respostas. A língua materna não é usada, e a sua compreensão é feita por gestos, imagens e simulações. O processo de aprendizagem segue a sequência do ouvir e falar, ler e escrever. As atividades são de compreensão de textos gramática.

3. Perspectiva audio-visual

Influenciada pelo behaviorismo de Burrhus Fredric Skinner (1804 – 1990) e pelo estruturalismo de Ferdinand Saussure (1859 – 1913).

Tem como foco fazer o aluno adquirir o domínio do idioma, naturalmente.

Suas estratégias de ensino são: audição, repetição e memorização e exercícios orais de palavras e frases feitas para que o aprendizado ocorra através de reflexos condicionados.

4. Perspectiva Sociointeracionista

Com base no pensamento do psicólogo russo Lev Vygotsky (1896-1834) começou seu desenvolvimento na década de 1970. E também denominada de teoria sociocultural. Não defende nenhum método científico. Tem como foco aprender a língua nos contextos em que ela utilizada, de fato. Estratégias de ensino: criação de situações reais do uso do idioma, com atividades, envolvendo a comunicação entre as pessoas e o uso de diversos gêneros textuais e orais e sua reflexão.

Segundo essa perspectiva, os principais instrumentos para trabalhar são os

diversos gêneros textuais. Segundo Walkyria Monte Mór (USP) há discussões sobre os tratamentos e os multiletramentos (escritos no plural por se tratar de gêneros escolarizados (narração, dissertação), e outros de utilização social, como a página de um site ou um manual de um aparelho eletrônico o que requer novas habilidades de leitura que permitam o interrelacionamento com textos, cores, movimentos, design, imagens e sons.

Afirma Luiz Paulo da Mota Lopes (UFRJ) e um dos autores dos PCN's. "Uma atividade com hip hop com uma turma apreciadora do estilo permite refletir sobre diferentes realidades e modos de viver". Por essa razão, o trabalho com gêneros também torna possível estudo de questões, relacionadas à diversidade cultural e social.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A partir do estímulo de seus professores, no processo de alfabetização, o aluno deve aprender a consultar, tanto o dicionário como a gramática. A ausência de hábitos como esses prejudica, não só o desenvolvimento do aluno enquanto um ser social, como também afeta sua curiosidade científica, pois ele sempre estará na dependência de outras pessoas na hora de produzir, ou não se preocupará com sua responsabilidade no momento de sua produção.

Cabe lembrar ainda que o ensino da gramática normativa, sobretudo, é útil para subsidiar o usuário em suas necessidades textuais e orais, garantindo inclusive, que o falante da língua conheça o funcionamento de sua própria língua materna ao possibilitar a total noção de características essenciais que pertençam à sua cultura.

Uma parcela de professores concorda que o que deve ser mudado é o método de ensino, pois acredita que para esses professores, a partir da sua relevância, a gramática deve ser conhecida (e não omitida) pelos usuários da língua para que, posteriormente, o aluno não tenha que fazer perguntas como: gramática? O que é isso? A questão para esses professores é muito simples: deve haver harmonia na relação entre o ensino da gramática normativa e descontextualizada, sem que as regras gramaticais e as tecnologias tenham que ser descartadas, por que são fundamentais para o desenvolvimento cultural e social dos alunos.

A maioria dos professores parte do princípio de que haver uma necessidade de fazemos uma análise dos vários tipos de gramáticas adotadas pelas Instituições de ensino fundamental e médio, passando de maneira rápida, por partes de que algumas concepções antigas que levaram a considerá-la como está em seu estágio atual.

O ENSINO DO CONEDU

O inglês, nos dias atuais, é a língua nativa de mais de meio bilhão de pessoas, no apenas, do centro, mas também pra periferia mundial. Provavelmente, o inglês é o único

idioma que apresenta mais falantes não nativos do que nativos. Para cada falante, há três falantes não nativos (SIQUEIRA, 2005, p.14).

A importância de ensino do inglês pode ser resultados ao nos depararmos com os discursos construídos em inglês numa variedade de meios de comunicação televisão, internet, livros, propagandas. “A língua inglesa é, atualmente, responsável por grande parte das informações que são disseminadas a respeito dos fatos que acontecem e todo o planeta” (LOPES, 2003).

Segundo Rejagoplau (2005) “o significado do ensino do inglês passa pela importância que os pais dão em promoverem seus filhos o conhecimento dessa língua estrangeira, colocando-a não somente como uma segunda língua, mas, sobretudo, como um determinante para o crescimento pessoal e profissional dos seus filhos”.

Daviels (2001, p.10) vê a linguagem como o mais poderoso e penetrante dos dispositivos semióticos que funciona como ferramenta psicológica na construção da consciência individual”. Diante dessa afirmação, percebe-se que esse autor mostra uma percepção de aprendizagem da língua como produtora de sentidos no qual ha uma criação e uma descrição contínua.

Percebe-se que o ensino da língua deve ter como ponto de partida para a aprendizagem, uns fatores importantes, como: Um constante relacionamento com o cotidiano, com o fator que ocorrem na rotina diária das pessoas, satisfazendo ao individuo suas necessidades pessoais.

Contudo, observam-se certos entraves ao se falar sobre o dia a dia das pessoas, entraves estes que advem de uma época em que a língua inglesa era considerada como apolitica e agente do imperialismo americano (ver sobre história da lingua inglesa), e na qual o ensino tenha como base a descontextualização sem significância social.

No inicio dos anos 1970, frente à ideia de competência comunicativa, que o ensino do inglês passou a ser visto como uma habilidade funcional onde as regras gramaticais não eram suficientes, mas deveriam incluir, também, “[...] uma competência progmatica, exigida para a interpretação, expressão e negociação de sentido ao contexto imediato da situação de fala. Há um deslocamento da forma (correção gramatical) para o sentido (fluência comunicativa), passando a ser o foco das atividades de sala de aula.

Esse enfoque comunicativo entra em seu declínio, a partir do momento onde os teóricos, começam a fazer questionamentos sobre o caráter apaziguado e harmônico do ensino do inglês como um meio de conhecimento cultura e fazer amigos.

Deve-se levantar algumas questões com relação a quem ensina inglês:

- Não pode deixar de ser critica em relação ao discurso dominante representativo da internacionalização do inglês como um bem, um passaporte para o primeiro mundo.
- Não pode desconsiderar as suas relações laborais com a expansão da língua, avaliando, de forma critica, as implicações de sua prática na produção na reo-

dução das desigualdades sociais.

- Não pode deixar de se perguntar a respeito de sua colaboração para a perpetuação do domínio de uns sobre outros.

Ao contrário de muitos países da União Europeia, da Ásia e da África, onde o ensino desenvolvido do ensino ocorre por um período relativamente longo com objetivos explicitados e os referenciais teóricos bem contituídos, na América do Sul a expansão do ensino do inglês se dá de forma aleatória. No que se refere ao cenário educacional brasileiro, a aprendizagem desse idioma aqui referido, se mostra em uma teorização incipiente. Esses comentários que acabaram de ser feitos são fundamentados por Rocha (2006).

Em grande parte das escolas do setor público, reconhece-se, na literatura, uma ineficiência em relação ao ensino (OLIVEIRA, 2003).

O PROFESSOR DE INGLÊS

Percebe-se, nos dias atuais, que para a maioria dos professores de inglês não haver a preocupação pela formação social do aluno. Para que a missão de educar se delega apenas às disciplinas básicas no ensino regular e às famílias, mais especificamente, em escolas públicas nos quais observam a relação entre ensino-aprendizagem do inglês de forma preconceituosa. Os professores, em sua maioria, considera, que alunos estão incapacitados de aprender um novo idioma já que, apresentam dificuldade em aprender o próprio português.

Segundo Piccoli (2006, p.2) o professor e língua estrangeira preocupa-se apenas na transmissão dos conteúdos linguísticos. Para um teórico, os professores tem deixado à parte mais seria da língua estrangeira como parte relevante da educação integral do ser humano, não reconhecimento, muitas vezes a importância do ensino de, pelo menos, uma língua extra como fundamental na educação dos sujeitos.

A sala de aula se transforma, muitas vezes, em um campo repleto de conflitos e incentivar por parte dos professores diante do próprio trabalho. Quando se relacionam ao fato do professor não ser motivo da língua inglesa, tais “conflitos e incatizas” se dão pela falta de domínio suficiente do conteúdo pelo professor da língua estrangeira.

Kelly (2000) destaca que, muitos professores deem falta do tempo para se capacitarem e dominarem, totalmente, o idioma no que torna difícil a relação de ensino na sala de aula. Além desses ainda há aqueles professores que apresentam dificuldades na pronúncia e, ainda, relatam a ausência de apoio pedagógico por parte da Instituição de fato, para um brasileiro, a diferença entre os dois idiomas é um fator complicador.

Com o auxílio de Freire e Shor (1993, p.48), pode-se dizer, independente da disciplina que lhe seja conferido, deve ser, acima de tudo, um educador libertados, [...] atento para o fato de que a transformação não é apenas uma questão de métodos e técnicas. A questão da educação libertadora é estabelecer uma relação diferente com o conhecimento e com

a sociedade [...].

Segundo Deo e Duarte (2004) o professor deve ser mais um profissional que envolve, expressa e constrói apreciação. Vygotsky (1998) passou que os professores, frente às dificuldades, deveriam buscar novas maneiras que servissem de estímulo para o trabalho colaborativo, ao potencializar o desenvolvimento cognitivo dos alunos.

Para que isso se tornasse possível, o ideal para o ensino seria a organização do ambiente, bases para o aprendiz sentir-se estimulado à aprendizagem. Considera Picoli (2006, p.8) que o ensino do inglês implica num acordo para a construção de análises a síntese, com o objetivo do viver e do agir em sociedade, “[...] trabalhando partes e vislumbrando o todo complexo”.

Considerando afirmações feitas por teóricos como Almeida Filho (1998) e Piccoli (2006, p.5), chega-se à conclusão de que é possível dizer que, na prática da língua inglesa, muitas vezes, é necessário que o professor deixe sua “mesa” a se aproximar de seus alunos, onde o “saber” consiste em aprender a compartilhar representações e estímulos.

Como diria Freire (2003, p.47) “ensinar não é transferir conhecimentos, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou para sua construção”.

O DESEMPENHO DO ALUNO

Não se pode deixar de admitir que o ensino público é marcado pela desigualdade social, econômica e marcado pela desigualdade social, econômica e cultural. Barcelos (2006) descreve que, em geral, a experiência de aprendizagem em escolas públicas se caracteriza como ruim e desmotivantes tal cenário se compõe por problemas de ordem pedagógica, falta de interesse dos alunos, a falta de prática da língua e pela ausência da competência da maioria dos professores.

Kelly (2000) retrata a aprendizagem do inglês como decorrente, muitas vezes da falta de interesse do aluno em que observam-se a falta de integração com a pronúncia, com a gramática com o vocabulário. Além disso, pelo fato do inglês ser um idioma completamente distinto da língua materna, causa uma timidez no aluno para se expressar. Dessa forma, a falta de um contato prévio do aluno com os aspectos fonológicos, são ainda mais prejudiciais com relação ao ensino aprendizagem de um idioma estrangeira.

Lima e Sales (2007) citam em um trabalho sobre as representações sociais de alunos de escola pública, reacionadas ao aprendizado da língua inglesa, em Maceió (AL) quanto à realidade desses alunos sem recursos didáticos adequados ao ensino da língua, sem estímulos, e ainda, se representam como uma categoria com significativo difícil cultural.

Ainda, considera-se que, para a maioria dos alunos, somente há a possibilidade deles aprenderem inglês em cursos particulares, pois é impossível, para tais alunos, adquirirem o conhecimento da língua estrangeira em escola pública. Além desse aspecto, as locuções surgidas nesse meio sempre são traduzidas em comentários, feitos pelos professores de

língua estrangeira em escola pública que os alunos não conseguem aprender inglês.

O ideal para Barcelos (2006) seria que o professor, de língua se comprometesse com uma educação pública de qualidade o que requer o conhecimento, pelo professor de L. E. Sobre as crenças e experiências dos alunos, como também, da troca de ideias e da meditação sobre as suas vivências em meio a uma aprendizagem reflexiva.

Pacheco (1994) afirma que o aluno é o condutor da aprendizagem e, como consequência, busca sua descoberta pessoal e a valorização dos saberes adquiridos. Grundy (1991) acrescenta que o interesse pela emancipação implica em atitudes, tanto do professor quanto do aluno e modificarem as condições de produção da aprendizagem o que limita a liberdade, tanto em procedimentos como com relação aos conteúdos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

CONSIDERAÇÕES SOBRE O ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA

Apesar dos avanços teóricos, uma das maiores discussões no âmbito educacional é, exatamente, o ensino de língua portuguesa, por vir sendo considerado “arcaico”, devido ao uso de métodos totalmente teóricos sem nenhuma significação e/ou aplicabilidade na vida dos alunos que, por sua vez, quase sempre, não conseguem relacionar teoria gramatical e a prática de texto.

Há muitos professores resistentes “a mudança e defendem o ensino da gramática normativa nas escolas, apenas vinculadas à nomenclatura. Talvez, pela ausência de fundamentação teórica, não foram convencidas que o ensino da gramática deve ocorrer de forma contextualizada. O “saber escrever” esta diretamente ligado à prática da leitura e da escrita, que devem ter seu respaldo nas regras gramaticais. Outra consideração a ser dada é a de que dar nomes às partes não vão contribuir para o processo de leitura e de produção textual dos nossos educandos.

É preciso alertas que o ensino de nomenclatura sem aplicabilidade levará o aluno a correr o risco de permanecer no plano das suposições, e não, no da certeza.

A abordagem socio interacionista valoriza a participação do aluno, diferentemente das abordagens em que o professor aparece como modelo. O psicólogo israelense Rubem Ferstein defende o papel da mediação diferente como auxílio para as crianças adquirem conhecimentos e estratégias que as levarão à autonomia e à ajudar as crianças a resolverem problemas.

Andrea Zini lembra que a mediação pode ser feita, também, por meio da internet, livros, revistas, CDs, DVDs em atividades em que mais de uma situação (escrita, leitura e fala) esteja em jogo.

Para mudar a maneira de ensinar, há programas de formação continuada introdução de diferentes maneiras de ensinar, com base em conceitos como socio interacionista.

Contudo, nos cursos de graduação o que deveriam dar início a esses programas de formação continuada.

Há algumas deficiências comuns às faculdades de letras. Uma das quais é a pouca atenção que se dá à proficiência do idioma uma vez que há professoras que não dominam as 4 habilidades essenciais para o ensino de língua estrangeira. Outra é a ausência de novas práticas no currículo, essencialmente, o trabalho com gêneros. As grades disciplinares, geralmente, apresentam poucos momentos dedicados à didática.

No caso da Universidade Federal do Paraná, alguns cursos optam por tratar de todas as metodologias conhecidas segundo conta Eva Dal Molim, coordenadora do curso de Letras, o objetivo é garantir “que os professores possam lecionar em qualquer escola pública, privada ou especialista em idiomas.

Já na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UFRJ) há uma tentativa de se adaptar as metodologias à tecnologia.

A formação completa, contudo deveria ser incluir a abordagem sociointeracionista, sem invalidar nenhuma estratégia, mesmo aquelas específicas de outras abordagens “existem atividades dos métodos tradicional e audiolingual, por exemplo, que podem ser usados em algumas situações, desde que sejam significativas para turma e que estejam dentro dos objetivos de aprendizagem, acrescenta Luiz Paulo da Moita Lopes.

Pôde-se observar neste estudo, aqui realizado, que a relação ensino-aprendizagem do inglês em escolas públicas, segundo o referencial teórico, há uma imobilidade, relacionada ao ensino da língua inglesa, que advém de problemas culturais, econômicas e sociais, além de considerar que também ocorrem as próprias dificuldades inerentes ao professor ao disseminar o conhecimento de um idioma que, também a ele, o inglês, muitas, vezes, também vão fazer parte do seu próprio cenário cultural e social.

Apesar do discurso da relevância do inglês para o crescimento social e profissional dos indivíduos, as dificuldades encontradas no cenário brasileiro ultrapassem em muitos casos, o âmbito da escola pública.

A realidade faz com que as pessoas se separem com um ensino carregado de incertezas e conflitos. À luz dos estudos de Freire (2003), percebe-se o processo de ensino-aprendizagem do inglês como possível apenas, de chegar-se a construir um enredo um com o cotidiano professor / aluno e quando for possível conseguir se permear (o ensino do inglês) de experiências, expressões e sentidos.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA FILHO, J. C. de; **Discussões no ensino de línguas**. Campinas: Pontes, 1998.

BACHARA, E.; **Ensino de Gramática. Opressão? Liberdade?** São Paulo: Ática, 1991.

BAKHTIN, M.; **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

BARCELOS, A. M. F.; **Narrativas, crenças e experiências de aprender inglês**. Linguagem e Ensino. Vol 8. N 2. P145-175. Sul / Dez, 2006.

CAMARA Jr, J. M.; **Manual de expressão oral e escrita**. Petrópolis: Vozes, 1983.

CRIMENEZ, T.; JORDÃO, C. M.; ANDROTTI, V. (orgs); **Perspectivas Educacionais e o ensino de inglês na escola pública**. Editora Educat.

DANIEL, H.; **Vygotsky e a pedagogia**. São Paulo: Layola, 2001.

DEO, A. S. R. de.; DUARTE, M. L.; **Análise do livro didático as diversas abordagens a métodos aplicados ao ensino de língua estrangeira**. Revista eletrônica Unibero de produção científica. Sec, 2004. Disponível em: <http://www.unibro.edu.com.br/>. Acesso em 06/05/2020.

FREIRE, P.; **A educação na cidade**. São Paulo: Cortez, 1996.

FREIRE, P.; **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

GALVES, C.; **O texto: leitura e escrita**. Campinas: Pontes, 2002.

GERALDI, J. W.; **Portos de Passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

GIMENEZ, T.; **“Eles comem cornflakes, nós comemos pão com manteiga”**: espaços para reflexão sobre cultura na aula de língua estrangeira. Texto apresentado durante palestra de abertura proferida no IX EPLE, em 4 de outubro de 2001.

GRUNDY, S. **Producto e práxis del curriculum**. Madri: Morota, 1991.

INFANTE, U.; **Curso de gramática aplicada aos textos**. São Paulo: Editora Scipione, 2001.

KELLY, G.; **How to teach pronunciation. Essesa**: Pearson Education Limited, 2000.

KRAMER, S.; **Alfabetização, leitura e escrita**. São Paulo: Contexto, 1990.

LIMA, F. F. De; SALES, L. C.; **Professores de inglês do ensino básico: representações sociais do aluno de escola pública**. Alagoas: Anais 18ª EPENN – Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste, 2007.

LAJOLO, M.; **Do mundo para a leitura para leitura do mundo**. São Paulo: Ática, 2001.

MARQUES, A.; **Inglês – série novo ensino médio**. São Paulo: Ática, 2005.

MEC/SEF. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa** / Secretaria de Educação Fundamental: Brasília, 1999.

MENDONÇA, M. C.; **Língua e Ensino: políticas de fechamento**. *Inn*: MUSSALIN, F.; BENTES, A. C.; Introdução à linguística. Vol. 1. São Paulo: Cortez, 2004.

MOITA LOPES, L. P.; **Oficina de linguística aplicada: a natureza social e educacional dos processos de ensino / aprendizagem de línguas.** São Paulo: Mercado de letras, 1996.

MOITA LOPES, L. P.; **A nova ordem mundial, os Parâmetros Curriculares Nacionais e o ensino de inglês no Brasil: a base intelectual.** *Inn:* BÁRBARA, L.; RAMOS, R. C. G. (Org.); Reflexões e ações no ensino – aprendizagem de línguas. Campinas: Mercado de Letras, 2003.

PACHECO, J. A. B.; Área escolar: projeto educativo, curricular e didático. *Revista Portuguesa de Educação.* V.7. n 1-2. P.48-80, 1994.

PARANÁ, Secretaria de Ensino da Educação. Superintendência de Educação Departamento de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares de Língua Portuguesa para a Educação Básica.** Curitiba: 2008.

PICCOLI, M. C.; **O educador em língua dominante e o desenvolvimento sustentável.** *Revista X.* V.1. p.1-16, 2006.

RAJAGODALAN, R.; **The ambivalente sor a English in Brazilian politics World Englishes,** V.22. n 2. P.31-101, 2003.

ROCHA C. H.; BASSO, E. A. (orgs); **Ensinar e aprender línguas estrangeiras em diferentes idades.** Editora Educat.

ROCHA LIMA, C. H. da; **Gramática Normativa da língua portuguesa.** Rio de Janeiro: José Olímpio, 2003.

ROCHA LIMA, C. H. da; **Parses para ensinar LE no ensino fundamental de 1ª à 4ª séries: dos parâmetros Oficiais e Objetivos dos Agentes.** Dissertação (Mestrado em linguística Aplicada – Universidade Estadual de Campinas, 2006.

SACRAMENTO, S.; **Aspectos Culturais Presentes no Ensino da língua inglesa.** *Inn:* MÜLLER, V.; SARMENTO, S. O ensino do Inglês como Língua Estrangeira: Estudos e Reflexões. Porto Alegre: APIRS, 2004.

SAVIOLI, F. P.; **Lições de texto: leitura e redação.** São Paulo: Ática, 1996.

SEED. **Diretrizes Curriculares da rede Pública de Educação Básica do Estado do Paraná: Língua Portuguesa.** Curitiba: 2006.

SIQUEIRA, S.; **O desenvolvimento da consciência cultural crítica como forma de combate à suposta alienação do professor brasileiro de inglês.** *Revista Inventária.* n.4. julho / 2005.

SMULLER, V. (Orgs.); **O ensino do inglês como língua estrangeira: estudos e reflexões.** p.185-210. Porto Alegre: APIRS, 2004.

SOUZA, L. M. T. M.; **O conflito de vozes na sala de aula.** *Inn:* CORACINI, M. J. (Org). O jogo discursivo na aula de leitura: língua materna e língua estrangeira. p.21-26. Campinas: Pontes, 1995.

SPINR, M. J.; MEDRADO, B.; **Produção de sentidos no cotidiano: uma abordagem teórica-metodologica para análise das práticas discursivas.** INN: SPINK, M. J. (org). Práticas discursivas e produção de sentidos no cotidiano. São Paulo: Cortez, 2004.

VIEIRA-ABRAHÃO, M. H.; **Conflitos e incertezas do professor de Língua estrangeira na inovação de sua prática na sala de aula.** Tese (doutorado) – IEL. São Paulo, 1996.

VILELA, H.; KOCH, I. V.; **Gramática do língua Portuguesa:** Gramática da Palavra-Gramática da frase – Gramática do texto / discurso. Coimbra: livraria almedina, 2001.

VYGOTSKY, L.; **A construção do pensamento da linguagem.** Editora Martins Fontes.

VYGOTSKY, L.; **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 1998.

WIDDOWSON, H. **O ensino de línguas para a comunicação.** Capítulo: Compreensão e Leitura. Campinas: Pontes, 1991.

KAWAII CULTURE E A IMPORTÂNCIA DA GLOBALIZAÇÃO JAPONESA NO FIM DA SEGUNDA GUERRA MUNDIAL

Data de submissão: 05/07/2023

Data de aceite: 03/08/2023

João Pedro Fernandes Rodrigues

Universidade Federal do Ceará
Fortaleza - Ceará

RESUMO: A Kawaii Culture, ou cultura fofa, é um movimento cultural que nasceu no Japão em 1960. A ideia desse movimento era ter um modo de vida mais meigo, que fugia dos padrões japoneses na época. Durante o século XX foi amplamente difundida a narrativa de que a Kawaii Culture foi criada com o propósito de mascarar os crimes cometidos pelo Japão durante a Segunda Guerra Mundial. Assim, o presente trabalho tem como objetivo analisar a percepção da Kawaii Culture como uma estratégia de ocultação dos crimes de guerra japoneses. Através de pesquisas bibliográficas, tendo como base o texto de Kyoko Koma e do Adrian David Cheok, além do vídeo “Is Kawaii Culture Hiding a Dark Secret?” do canal de YouTube “Prism of the Past”, essa pesquisa explora a representação de um Japão que estimulou fortemente sua globalização através da capitalização da cultura e produtos japoneses. Dessa forma, ainda no século XXI, é possível observar como a Kawaii Culture está presente nas

engrenagens socioeconômicas no Japão e ao redor do mundo. Assim, não há fontes confiáveis que colocam a Kawaii Culture como uma ferramenta de dissimulação.

PALAVRAS-CHAVE: Kawaii Culture; Japão; Globalização; Segunda Guerra Mundial

KAWAII CULTURE AND THE IMPORTANCE OF JAPANESE GLOBALIZATION AT THE END OF THE SECOND WORLD WAR

ABSTRACT: Kawaii Culture, or cute culture, is a cultural movement that was born in Japan in 1960. The idea of this movement was to have a sweeter way of life, which escaped the Japanese standards at the time. During the 20th century, the narrative that Kawaii Culture was created with the purpose of masking the crimes committed by Japan during World War II was widely spread. Thus, the present work aims to analyze the perception of Kawaii Culture as a strategy to conceal Japanese war crimes. Through bibliographic research, based on the text by Kyoko Koma and Adrian David Cheok, in addition to the video “Is Kawaii Culture Hiding a Dark Secret?” From the YouTube channel “Prism of the Past”, this

research explores the representation of a Japan that strongly stimulated its globalization through the capitalization of Japanese culture and products. In this way, even in the 21st century, it is possible to observe how Kawaii Culture is present in the socioeconomic gears in Japan and around the world. Thus, there are no reliable sources that place Kawaii Culture as a dissimulation tool.

KEYWORDS: Kawaii Culture; Japan; Globalization; Second World War

A Kawaii Culture, ou na tradução para o português, Cultura Fofa, é um movimento social japonês que teve início em meados da década de 1960, e vem como uma resposta direta a forma de vida do povo japonês no período pós Segunda Guerra Mundial, onde o governo e as industriais do Japão passam a focar no desenvolvimento industrial e principalmente tecnológico do país. A principal ideia da Kawaii Culture é se utilizar de um visual considerado fofo e meigo para os padrões da época (que inclusive sofre com alterações durante o tempo histórico) e fugir do padrão da sociedade japonesa da época. Um exemplo disso são os Salaryman (サラリーマン sarariman, “homem assalariado”) que é um termo Japonês que se refere aos trabalhadores do setor executivo de baixo escalão. Esse tipo de trabalhador possui um vestuário próprio e característico, que consiste basicamente em um terno comum, o que acaba gerando um padrão na indústria japonesa, e a Kawaii Culture é um dos movimentos sociais que vão contra essa corrente e tentam se mostrar únicos perante a sociedade.



1. Imagem de Salaryman em um metrô japonês.

Devido a toda essa proposta imagética que a Cultura Kawaii possui, com o tempo,

foram criados ícones que viraram símbolos desse movimento social no Japão e até no mundo. Com certeza o maior deles é a empresa japonesa Sanrio, criadora da personagem Hello Kitty, que foi uma das primeiras referências da Cultura Kawaii e que ainda continua forte até os dias de hoje. A Sanrio é uma empresa focada em vestuário e pelúcias que são uma das inspirações para o estilo de vida de pessoas que seguem a Kawaii Culture, e por conta disso, a empresa ainda hoje dita moda nesse nicho.



2. Hello Kitty e outros personagens da Sanrio.

Outro ponto forte da empresa Sanrio foi a utilização da personagem da Hello Kitty como mascote da empresa, não só durante seu período de expansão, mas até os dias de hoje. Isso fez com que a personagem se tornasse um símbolo da Cultura Kawaii e também da cultura japonesa, de certa forma. Até hoje a personagem da Hello Kitty é famosa no mundo todo, e isso se deve principalmente ao fato de não só a Sanrio, mas também a indústria japonesa como um todo focar na globalização num momento de pós Segunda Guerra Mundial. Esse movimento pode ser explicado por vários fatores, mas o principal é o fortalecimento da economia sociocultural japonesa. Um simples exemplo disso é a ideia de que um produto importado japonês é sinônimo de qualidade, principalmente quando é da área tecnológica, como celulares, computadores e carros.

A Cultura Kawaii ajuda bastante a imagem japonesa no quesito da globalização, já que vende produtos considerados visualmente fofos e agradáveis, que vencem a barreira da linguagem e consequentemente quebram a barreira cultural entre o ocidente e o oriente,

fazendo com que produtos japoneses entrem com mais facilidade do outro lado do mundo, comportamento esse que não era presente antes da Segunda Guerra Mundial.

Existe uma ideia de que a Cultura Kawaii foi uma ideia criada pelo governo japonês para “mascarar” os crimes de guerra cometidos pelo Japão durante a Segunda Guerra Mundial. A ideia era reforçar a imagem de um país não hostil para o resto do mundo através da sua cultura. A questão é que não faz sentido tentar mascarar um evento histórico, principalmente dessa magnitude que foram os eventos da Segunda Guerra, que até hoje são estudados principalmente no ensino médio, ou seja, numa educação de base, não precisando necessariamente de uma especialização na área da história para se estudar esse assunto.

Como já apresentado, é notável que a ideia de que a Kawaii Culture foi uma criação governamental é falsa, porém esse movimento social foi e continua sendo importante para o Japão e a cultura japonesa. Um dos exemplos é a difusão da moda e da cultura japonesa ao redor do globo, que mantém um mercado forte no país. Outro importante avanço, que não se deve apenas à Cultura Kawaii, mas que ela faz parte, é da já comentada difusão de produtos japoneses ao redor do mundo, principalmente produtos tecnológicos, que mais tarde foram o foco da indústria japonesa e que permanece até hoje sendo referência no mercado mundial. Outro mercado japonês que foi muito beneficiado pela Cultura Kawaii foi o do entretenimento, principalmente as animações japonesas, conhecidas mundialmente como *anime*. A indústria de *anime* no Japão é gigante, e se expande a cada ano, ficando mais forte principalmente no ocidente, onde vem ganhando fãs com rapidez.

Como já apresentado, a Cultura Kawaii influenciou fortemente a globalização japonesa pós Segunda Guerra, porém hoje, principalmente no Japão, ela é um pouco diferente. Esse movimento social ainda é importante e ainda atua em tudo que foi mencionado anteriormente, porém hoje a Cultura Kawaii é mais tratada como um estilo de vida e estética de moda japonesa, com roupas bem coloridas e extravagantes, cheias de acessórios e detalhes, às vezes se assemelhando até ao *Cosplay*. É presente principalmente entre jovens mulheres japonesas e possui influência inclusive na fala e na escrita, fazendo com que as pessoas que aderem a esse estilo falem de uma forma mais suave e até mesmo infantil. Inclusive a questão da infantilização de pessoas adultas como forma de fetichização, que é muito presente entre os japoneses, possui sim influência da Cultura Kawaii e deve ser mais cuidadosamente trabalhada.

REFERÊNCIAS

Cheok, Adrian David, and Adrian David Cheok. “Kawaii/cute interactive media.” *Art and technology of entertainment computing and communication: Advances in interactive new media for entertainment computing* (2010): 223-254.

Heng, Yee-Kuang. “Beyond ‘kawaii’pop culture: Japan’s normative soft power as global trouble-shooter.” *The Pacific Review* 27.2 (2014): 169-192.

Koma, Kyoko. "Kawaii as Represented in scientific research: the possibilities of Kawaii cultural studies." *Hemispheres* 28 (2013): 103.

iilluminaughtii. "Is Kawaii Culture Hiding a Dark Secret? | Prism of the Past". Youtube, 2022.

Iseri, Makiko. "Flexible femininities? Queering Kawaii in Japanese girls' culture." *Twenty-first century feminism: Forming and performing femininity*. London: Palgrave Macmillan UK, 2015. 140-163.

DOMÍNIO GRAMATICAL DE LÍNGUA PORTUGUESA: UMA EXIGÊNCIA INDISPENSÁVEL À ASCENSÃO PROFISSIONAL POR MEIO DE CONCURSOS PÚBLICOS DE ALTO PADRÃO

Data de submissão: 26/07/2023

Data de aceite: 03/08/2023

Jéssica de Almeida Fernandes Moraes

Programa de Pós-graduação em Língua
Portuguesa, PUC-SP
Taubaté – SP

<https://lattes.cnpq.br/3751598694659232>

RESUMO: O presente artigo busca demonstrar que o domínio gramatical é uma exigência indispensável à ascensão profissional com base em concursos públicos de alto padrão. É necessário disponibilizar o conhecimento da gramática normativa para que o usuário da língua demonstre excelente desempenho linguístico em relação ao domínio da gramática, para alcançar o objetivo profissional de ocupar cargos públicos relevantes. O objetivo da análise deste trabalho é ressaltar a importância do ensino de gramática, que influencia diretamente na ascensão profissional de um indivíduo. Este artigo busca verificar em livros bibliográficos argumentos que apoiem a influência do ensino de gramática normativa visando o melhor domínio da norma-padrão da língua portuguesa para atender as exigências relacionadas à gramática normativa em concursos públicos de alto padrão. O aporte

teórico que fundamenta este trabalho é formado por Abreu (2022); Bechara (2019), Brasil (BNCC, 2018); Castilho e Elias (2021); Lopes-Rossi (2010); Neves (2011, 2012); Paula (2011); Rego (2007); Silva (2010); Travaglia (2004, 2009); Zuin e Reyes (2010).

PALAVRAS-CHAVE: gramática; norma-padrão; ascensão profissional; concursos públicos.

GRAMMATICAL MASTERY OF THE PORTUGUESE LANGUAGE: AN INDISPENSABLE REQUIREMENT FOR PROFESSIONAL ADVANCEMENT THROUGH HIGH- STANDARD PUBLIC COMPETITIVE EXAMS

ABSTRACT: The present article aims to demonstrate that grammatical mastery is an indispensable requirement for professional advancement based on high-standard public competitive exams. It is necessary to provide knowledge of normative grammar so that the language user can demonstrate excellent linguistic performance regarding grammar proficiency, to achieve the professional objective of occupying relevant public positions. The objective of the analysis in this work is to highlight the importance of

grammar instruction, which directly influences an individual's professional advancement. This article seeks to examine arguments from bibliographic sources supporting the influence of normative grammar instruction in order to achieve better command of the standard norm of the Portuguese language to meet the requirements related to normative grammar in high-standard public competitive exams. The theoretical framework that underpins this work consists of Abreu (2022); Bechara (2019), Brasil (BNCC, 2018); Castilho e Elias (2021); Lopes-Rossi (2010); Neves (2011, 2012); Paula (2011); Rego (2007); Silva (2010); Travaglia (2004, 2009); Zuin e Reyes (2010).

KEYWORDS: grammar; standard norm; professional advancement; public competitive exams.

1 | CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O presente artigo busca demonstrar que o domínio gramatical é uma exigência indispensável à ascensão profissional com base em concursos públicos de alto padrão. Para que haja essa contribuição é primordial considerar a introdução da gramática normativa como parte importante no ensino para cada indivíduo.

De acordo com Rego (2000, p. 59) “Aos poucos as interações com seu grupo social e com outros objetos de sua cultura passam a governar o comportamento e o desenvolvimento de seu pensamento”. Ou seja, o meio influencia diretamente no comportamento e no desenvolvimento do ser humano; portanto, se o ensino de gramática for prioridade em cada etapa da vida do indivíduo, certamente essa competência fará parte dele, de acordo com a norma-padrão, naturalmente.

É necessário disponibilizar o conhecimento da gramática normativa para que o usuário demonstre excelente desempenho linguístico em relação ao domínio das regras da língua escrita, sem esse requisito é improvável que o ser humano consiga interação em diferentes grupos sociais, principalmente para ascender profissionalmente.

Conforme o pensamento de Abreu (2022), o conhecimento gramatical possibilita domínio e confiança em diferentes contextos, para isso o autor afirma: “Convicto de que o entendimento efetivo da gramática é uma poderosa ferramenta de controle e segurança – não apenas para estudantes, mas também para qualquer profissional – e que facilita enormemente a tarefa de ler e escrever [...]” (ABREU, 2022, p. 23).

Sendo assim, o objetivo deste trabalho é analisar a exigência de conhecimento gramatical, de acordo com a norma-padrão, nos editais de concursos públicos de alto padrão, para ressaltar a importância do ensino de gramática, que influencia diretamente na ascensão profissional. Cada falante da língua necessita de um bom desempenho linguístico para apresentar-se em diferentes situações de interação, sem o qual não é possível obter uma carreira excelente.

Para cada tentativa de ascensão profissional, por meio de concursos com cargos públicos e relevantes, é preciso demonstrar domínio de gramática, segundo a norma-padrão. Não é possível ascender profissionalmente por meio de concursos públicos sem

excelente conhecimento e bom desempenho em gramática normativa.

Por isso, este artigo busca verificar e fundamentar a pesquisa em livros bibliográficos e em teóricos da área de língua portuguesa e ensino, com materiais que incitam argumentos que apoiem a influência do ensino de gramática normativa, visando o melhor domínio da norma-padrão da língua portuguesa, para atender às exigências relacionadas à gramática normativa em concursos públicos de alto padrão.

O aporte teórico que fundamenta este trabalho é formado por Abreu (2022); Bechara (2019); Brasil (BNCC, 2018); Castilho e Elias (2021); Lopes-Rossi (2010); Neves (2011, 2012); Paula (2011); Rego (2007); Silva (2010); Travaglia (2004, 2009); Zuin e Reyes (2010).

2 | O ENSINO DE GRAMÁTICA

A Gramática Normativa estabelece o conjunto de regras que regem a língua, por meio dela são apresentados mecanismos que podem ser considerados adequados ou inadequados, de acordo com o que determina a norma-padrão. Por isso, é indispensável o domínio de gramática, visto que esse domínio alcança diretamente várias áreas da vida de um indivíduo.

Com estudos baseados em teorias diversas que apoiam a tese do ensino de gramática nas escolas, é possível apontar a eficácia de tal afirmação. Essas teorias defendem que se houver domínio da norma-padrão o indivíduo adquire condições para ascender profissionalmente, afinal para determinados cargos é necessário o conhecimento profundo da língua portuguesa, seja ela na modalidade falada ou, principalmente, na modalidade escrita.

2.1 O ensino de gramática para falantes nativos de língua portuguesa

O ensino de língua escrita para quem já domina a língua falada é um desafio, visto que o ser humano se considera conhecedor por fazer parte de sua essência desde que aprende a falar. Pois, como afirma Lopes-Rossi (2010), “...pode-se dizer que há na mente de todo falante nativo de uma língua um certo conhecimento que se chamou de “gramática internalizada”. (LOPES-ROSSI, 2010, p. 5)

Com base nesse desafio, é necessário abordar o contexto da educação brasileira, principalmente em relação à língua portuguesa, falada ou escrita. Segundo Paula (2011), é possível afirmar que “A gramática em razão de sua característica classificatória, é disciplinadora (talvez por isso seja tão rejeitada) e acaba sendo um dispositivo de controle”. (PAULA, 2011, p. 7)

Por essas e outras razões é que Paula (2011) afirma: “O indivíduo é, nas suas manifestações verbais, aquilo que seu lugar social permite que ele seja.” (PAULA, 2011,

p.11)

Com base nos pressupostos apresentados, observa-se que, “Ensinar gramática para a aquisição da norma-padrão é um dever que não deve ser deixado de lado.” (PAULA, 2011, p.16) Ao contrário, por esse pretexto há muita responsabilidade no ensino específico das regras gramaticais.

Afinal, “Aprender gramática é, segundo esse ponto de vista, favorecer a tomada de consciência dos aspectos formais da língua, o que confere ao aluno o domínio sobre as operações linguísticas que deseja realizar.” (SILVA, 2010)

Conseqüentemente, após ser apresentado o conjunto de regras, dependendo da situação, cada um pode alcançar condições de usufruir do conhecimento adquirido a seu favor, sabendo se portar de acordo com o que exige cada grupo social, principalmente no grupo profissional.

2.2 Base Nacional Comum Curricular (BNCC)

Atualmente, para atender à Agenda 2030 da Organização das Nações Unidas (ONU), existe um documento brasileiro com força de lei, formulado com o objetivo de reunir e implantar os conteúdos a serem trabalhados ao longo de todos os níveis da educação básica brasileira. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) “é um documento completo e contemporâneo, que corresponde às demandas do estudante desta época, preparando-o para o futuro.” (BRASIL, 2018, p. 5). A BNCC tem como propósito a seguinte definição:

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE). Este documento normativo aplica-se exclusivamente à educação escolar, tal como a define o § 1º do Artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996)¹, e está orientado pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, como fundamentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN). (BRASIL, 2018, p. 7)

A Constituição Federal de 1988, no Artigo 205, prescreve que:

a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988).

A BNCC converge o que prevê a lei descrita no Artigo 205, da Constituição Federal, e com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), mais especificamente, nesse caso, no Inciso IV do Artigo 9º, o qual afirma que é dever da União:

estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum (BRASIL, 1996; ênfase adicionada).

O direcionamento estabelecido pela BNCC apresenta, com base na LDB, no Artigo 36, parágrafo 1º, aponta que: “A organização das áreas de que trata o caput e das respectivas **competências e habilidades** será feita de acordo com critérios estabelecidos em cada sistema de ensino” (BRASIL, 2017; ênfases adicionadas). Ou seja, a educação básica deve ser fundamentada para desenvolver competências e habilidades ao longo da formação do indivíduo. Então:

Nessa direção, no Ensino Fundamental – Anos Finais, a escola pode contribuir para o delineamento do projeto de vida dos estudantes, ao estabelecer uma articulação não somente com os anseios desses jovens em relação ao seu futuro, como também com a continuidade dos estudos no Ensino Médio. Esse processo de reflexão sobre o que cada jovem quer ser no futuro, e de planejamento de ações para construir esse futuro, pode representar mais uma possibilidade de desenvolvimento pessoal e social. (BRASIL, 2018, p. 62)

A proposta de ensino, conforme fundamentada na BNCC, concorda com a ideia que o docente deve ensinar muito além da matéria gramatical, criando situações didáticas que levarão o aluno a refletir e a pensar. Dessa maneira, o aprendiz irá obter uma reflexão crítica, transformando-se em um verdadeiro cidadão, capaz de optar quais caminhos profissionais quer seguir. Sendo assim, a BNCC afirma:

Para isso, é fundamental que sejam garantidas aos estudantes oportunidades de experienciar fazeres cada vez mais próximos das práticas da vida acadêmica, profissional, pública, cultural e pessoal e situações que demandem a articulação de conhecimentos, o planejamento de ações, a auto-organização e a negociação em relação a metas. Tais oportunidades também devem ser orientadas para a criação e o encontro com o inusitado, com vistas a ampliar os horizontes éticos e estéticos dos estudantes. (BRASIL, 2018, p. 486)

Fica evidente que a escola deve observar e esclarecer que existem formas diferentes de falar, ao ensinar a língua escrita e a língua falada, conforme a norma-padrão. No Brasil, há uma variação linguística, devido a fatores geográficos, socioeconômicos, de faixa etária e outros; porém apesar de todos os fatos apresentados não é possível negar a existência de um padrão. Nesse caso, é necessário disponibilizar ao indivíduo todo o conhecimento para que haja condições de escolha em diferentes ocasiões que requeiram a utilização da linguagem, seja falada ou escrita.

É necessário que haja o conhecimento gramatical para que seja cumprida a seguinte proposta de ensino descrita na BNCC:

O campo das práticas de estudo e pesquisa abrange a pesquisa, recepção, apreciação, análise, aplicação e produção de discursos/textos expositivos,

analíticos e argumentativos, que circulam tanto na esfera escolar como na acadêmica e de pesquisa, assim como no jornalismo de divulgação científica. O domínio desse campo é fundamental para ampliar a reflexão sobre as linguagens, contribuir para a construção do conhecimento científico e para aprender a aprender. (BRASIL, 2018, p. 488)

Nesse caso, as orientações descritas são específicas para o Ensino Médio, e mais adiante, no documento é confirmada a importância do desenvolvimento das competências e habilidades para o ensino de língua portuguesa para determinado propósito, conforme exposto:

O campo das práticas de estudo e pesquisa mantém destaque para os gêneros e as habilidades envolvidos na leitura/escuta e produção de textos de diferentes áreas do conhecimento e para as habilidades e procedimentos envolvidos no estudo. Ganham realce também as habilidades relacionadas à análise, síntese, reflexão, problematização e pesquisa: estabelecimento de recorte da questão ou problema; seleção de informações; estabelecimento das condições de coleta de dados para a realização de levantamentos; realização de pesquisas de diferentes tipos; tratamento de dados e informações; e formas de uso e socialização dos resultados e análises. (BRASIL, 2018, p. 504)

3 | PERSPECTIVAS TEÓRICAS

3.1 A abordagem de Rego em Vygotsky: Uma perspectiva histórico-cultural da educação.

De acordo com a tese de Vygotsky, um dos maiores teóricos relacionados à educação, apresentada por Rego (2007): “Aos poucos as interações com seu grupo social e com outros objetos de sua cultura passam a governar o comportamento e o desenvolvimento de seu pensamento”. (REGO, 2007, p. 59). O ensino de gramática é essencial para o indivíduo, pois está intimamente ligado à sua inserção na sociedade.

Por isso, pode-se dizer que: “assim, o desenvolvimento do psiquismo humano é sempre mediado pelo outro” (REGO, 2007, p. 61), ou seja, é necessário que haja ênfase na escola quanto ao que se quer como resultado, mesmo depois dela, assim sendo, é indispensável considerar a ideia de que o ensino de gramática pode e deve ser abordado com mais seriedade pelos mediadores do conhecimento, os professores.

“Quando internalizados, estes processos começam a ocorrer sem a intermediação de outras pessoas”. (REGO, 2007, p. 61). O professor tem papel fundamental nessa fase em que o conhecimento é internalizado e, após o período de aquisição de cada ser humano, tudo o que foi exposto, de alguma forma, tem como resultado ser interiorizado; eximindo, mais tarde, a fundamental presença do professor como mediador.

Posterior ao trabalho de apresentação da língua a um ser humano, o próximo passo é apresentar a linguagem escrita, processo diferente do anteriormente abordado e citado por Rego, baseado em Vygotsky, da seguinte maneira: “O aprendizado da língua escrita

representa um novo e considerável salto no desenvolvimento da pessoa”. (REGO, 2007, p. 68).

Partindo desses princípios, pode ser apontada a hipótese que leva em consideração que cada aprendizado é válido, que somados a novos conhecimentos fazem com que o indivíduo seja capaz de trilhar melhores caminhos, em relação à área profissional. “Segundo Vygotsky, o aprendizado de modo geral e o aprendizado escolar em particular, não só possibilitam como orientam e estimulam processos de desenvolvimento”. (REGO, 2007, p. 75).

Assim, justifica-se a defesa do ensino de gramática na escola desde os primeiros níveis da educação básica, para que esse processo seja realizado e tenha como produto o domínio gramatical e a possibilidade de ascensão profissional a qualquer ser humano, independentemente do contexto social em que este convive. Considerando a relevância desse princípio que é o conhecimento gramatical, é imprescindível que haja apresentação e construção do conceito da gramática normativa nas salas de aula.

3.2 A abordagem de Travaglia

Segundo Travaglia (2004), pelo fato de haver variedade em uma determinada língua, existe a necessidade do ensino desta, respeitando a pluralidade, de acordo com o autor:

A gramática de uma língua tem muitas facetas que começa pela própria existência dos vários níveis e planos da língua e continuam pela existência de variedades (dialetos, registros, modalidades) diversas da língua, com aspectos particulares em sua gramática. [...] Dessa forma, a gramática não é um fato ou fenômeno singular, mas um fato ou fenômeno plural. Assim sendo, seu ensino nunca poderá ser algo que tem uma abordagem, finalidade ou metodologia única, o ensino de gramática é plural e, como profissionais da língua [...], precisamos estar preparados para trabalhar com esta pluralidade, com muitos aspectos sociais, ideológicos, científico-epistemológicos, políticos, educacionais envolvidos, entre outros (TRAVAGLIA, 2004, p. 9)

Dessa forma, fica evidente que o ensino de gramática de língua portuguesa não pode ser realizado de maneira isolada, mas precisa estar inserido em contextos diversos. Conforme o pensamento do pesquisador, pode-se afirmar que:

É o domínio (não necessariamente explícito, consciente) e o manuseio adequado dessas condições de significação que tornam o usuário da língua realmente competente, por isso não se pode relegar a segundo plano esta faceta da pluralidade do ensino de gramática (TRAVAGLIA, 2004, p. 12)

Nesse caso, ao buscar implantar adequadamente o ensino de gramática, é necessário seguir as exigências da norma-padrão, considerando a variedade presente na língua, pois:

Se entender a gramática não como teoria linguística, mas como o conjunto de conhecimentos linguísticos que um usuário da língua tem internalizados para uso efetivo em situações concretas de interação comunicativa, então,

sem dúvida, a gramática tem tudo a ver com qualidade de vida, pois quanto mais recursos, mecanismos, estratégias da língua o usuário dominar, melhor desempenho linguístico terá. (TRAVAGLIA, 2004, p. 17)

Desse modo, é notória a necessidade de um falante nativo conhecer profundamente a própria língua materna, para que este tenha condições de usá-la como pretender. Mas para alcançar esse objetivo: “é preciso realizar um ensino que faça da gramática um instrumento, entre outros, para a obtenção de maior qualidade de vida, que permita às pessoas viverem de forma melhor.” (TRAVAGLIA, 2004, p. 20).

A partir dessa perspectiva, pode-se concluir que: “Esse conhecimento seria importante na mesma medida em que se considera importante conhecer outras instituições de nossa sociedade, tais como: casamento, religiões, justiça, Congresso, instituição bancária”. (TRAVAGLIA, 2009, p. 20). O que justifica que o ensino da gramática normativa e o domínio gramatical adquirido promovem a possibilidade de uma ascensão profissional a qualquer indivíduo.

Conforme Travaglia: “Ao ensinarmos gramática queremos que o aluno domine a língua para ter uma competência comunicativa nessa língua” (TRAVAGLIA, 2009, p. 107). Sendo assim, o aluno pode selecionar o tipo de linguagem que será utilizada em determinado contexto social em que este estiver inserido.

O conhecimento gramatical proporciona ao falante a seleção de palavras adequadas a serem expostas num dado contexto social. Isso é confirmado ao considerar que: “A gramática de uso é não-consciente, implícita e liga-se à gramática internalizada do falante.” (TRAVAGLIA, 2009, p.110)

Esse domínio da gramática normativa, de acordo com a norma-padrão, ao ser devidamente gerado no falante, oportuniza a reflexão deste, fazendo com que sejam desenvolvidas as competências previstas na BNCC, pois:

A gramática reflexiva, segundo Soares (1979: capítulo 9), é uma gramática sem explicitação, que surge da reflexão com base no conhecimento intuitivo dos mecanismos da língua e será usada para o domínio consciente de uma língua que o aluno já domina inconscientemente. (2009, p.142)

Porém, para chegar ao nível de uma gramática internalizada que atenda à norma-padrão, o ser humano precisa ser ensinado sobre as regras da gramática normativa, e, assim alcançar as competências e habilidades descritas na BNCC, além de facilitar a ascensão profissional por meio de concursos públicos de alto padrão.

A defesa da ideia de que não há como separar a aprendizagem, especificamente de gramática normativa, dos resultados na vida profissional de um indivíduo está estabelecida diante de tais argumentos. São pontos interligados, pois para uma ascensão profissional de alto nível é preciso demonstrar domínio da linguagem de acordo com a norma-padrão, que rege a língua portuguesa. Não há como ocupar um cargo de padrão elevado sem conhecer e dominar as exigências da língua escrita.

3.3 A abordagem de outros gramáticos normativos

Não se pode dissociar a “interação social, porque a linguagem é sempre um estar no mundo com os outros, não como indivíduo particular, mas como parte do todo social.” (BECHARA, 2019, p. 33). Porém, a língua mantém uma estrutura básica (mas complexa) para conservar o idioma.

É fato que existe uma gramática internalizada, conforme afirma Abreu (2021): “De modo prático, podemos dizer que as regras da gramática na nossa língua estão internalizadas dentro de nossas mentes e sua utilização é inconsciente.” (ABREU, 2022, p. 27). Mas, é necessário que o conhecimento gramatical, de acordo com a norma-padrão, seja disponibilizado na educação básica, pois: “A língua não é ‘imposta’ ao homem; este se ‘dispõe’ dela para manifestar sua liberdade expressiva.” (BECHARA, 2019, p. 33)

Da mesma forma, Bechara (2019) também afirma:

A norma contém tudo o que na língua não é funcional, mas que é tradicional, comum e constante, ou, em outras palavras, tudo o que se diz ‘assim, e não de outra maneira’. É o plano de estruturação do saber idiomático que está mais próximo das relações concretas. O sistema e a norma de uma língua funcional refletem a sua estrutura. (BECHARA, 2019, p. 46)

Em consonância com o pensamento de Bechara (2019), Castilho e Elias também declaram: “É evidente que podemos e devemos ensinar a modalidade escrita, e também como se deve manejar o idioma em sua modalidade culta, padrão. Essa é a língua do Estado, de que devemos nos apropriar, pois ela promove socialmente seus usuários. (CASTILHO; ELIAS, 2021, p. 14)

De acordo com esses gramáticos, saber a norma-padrão possibilita o indivíduo selecionar o contexto social e o determinado rumo profissional que se quer alcançar. Nesse sentido, Bechara (2019) expõe que: “A gramática normativa recomenda como se deve falar e escrever segundo o uso e a autoridade dos escritores corretos e dos gramáticos e dicionaristas esclarecidos.” (BECHARA, 2019, p. 55)

Conforme aponta Bechara (2019): “Cabe à gramática normativa, que não é uma disciplina com finalidade científica e sim pedagógica, elencar os fatos recomendados como modelares da exemplaridade idiomática para serem utilizados em circunstâncias especiais do convívio social.” (BECHARA, 2019, p. 55)

Por essa razão, o indivíduo conhecedor profundo das normas da própria língua, pode dominar com mais eficiência e eficácia a língua materna, e, desse modo, utilizá-la para benefício próprio em detrimento da ascensão profissional.

4 | O DOMÍNIO DE GRAMÁTICA COMO UM MEIO DE MELHOR DESEMPENHO PROFISSIONAL

O motivo pelo qual o domínio gramatical é considerado um meio de acesso a altos níveis em relação à vida profissional de um indivíduo está claro nas palavras: “Acreditamos que, à escola, cabe o papel de minimizadora das diferenças por meio de difusão de saberes específicos para a prática profissional do homem.” (PAULA, 2011, p. 16) O propósito do ensino de gramática vai além do saber as regras e saber falar bem.

Por isso, “O desenvolvimento da escrita e da fala deveria ser prática diária de professores e alunos, com a finalidade de que houvesse uma perspectiva, mesmo que utópica, de construção de um mundo mais justo.” (PAULA, 2011, p. 16) Com a abordagem minuciosa da Gramática Normativa é possível transformar a dura realidade de um ser humano.

É possível, por meio da competência gramatical, proporcionar uma grande transformação em um indivíduo, ao ponto de fazê-lo ascender profissionalmente pelos conhecimentos que ele adquiriu em sua jornada no ensino ao longo de sua vida; podendo influenciá-lo diretamente em relação a quais cargos escolher, pois o conhecimento lhe capacitará para realizar qualquer tipo de atividade.

5 | A EXIGÊNCIA DE GRAMÁTICA EM CONCURSOS PÚBLICOS DE ALTO PADRÃO

A gramática é mais que indispensável à ascensão profissional, ela é essencial, conforme afirma Zuin e Reyes (2010), “aprender a língua significa aprender seus significados culturais e os modos pelos quais as pessoas entendem e interpretam a realidade e a si mesmas” (ZUIN; REYES, 2010, p.23)

Ao analisar alguns concursos públicos, considerados excelentes, pode-se observar que o domínio da norma-padrão da língua portuguesa é importante para que o indivíduo tenha condições de ascender profissionalmente. Pois, sem o conhecimento sobre a norma-padrão não há como um ser humano, apenas como falante, modificar sua realidade para melhor.

Porém, apesar de esse ser o caminho para a mudança na realidade profissional, é a escola que possui o papel modificador e motivador nesse processo de transição relacionado à posição social. Se as instituições de educação deixarem de exercer o papel que lhes cabe, não haverá possibilidade de transformação na área financeira e profissional dos alunos, futuros trabalhadores.

5.1 Diplomacia

O cargo de diplomata exige um alto conhecimento da norma-padrão da língua

portuguesa. Há em todos os concursos para diplomacia um elevado número de questões com abordagem específica em gramática; e o grau de dificuldade não é adequado a quem possui um conhecimento superficial do assunto, ao contrário, é necessário demonstrar profundidade em relação à língua escrita. Conforme o edital a seguir:

ANEXO III

CONTEÚDO PROGRAMÁTICO
LÍNGUA PORTUGUESA (Primeira e Segunda Fases): 1 Língua portuguesa: modalidade culta usada contemporaneamente no Brasil. 1.1 Sistema gráfico: ortografia, acentuação e pontuação; legibilidade. 1.2 Morfossintaxe. 1.3 Semântica. 1.4 Vocabulário. 2 Leitura e produção de textos: 2.1 Compreensão, interpretação e análise crítica de textos escritos em língua portuguesa. 2.2 Conhecimentos de linguística, literatura e estilística: funções da linguagem; níveis de linguagem; variação linguística; gêneros e estilos textuais; textos literários e não literários; denotação e conotação; figuras de linguagem; estrutura textual. 2.3 Redação de textos dissertativos dotados de fundamentação conceitual e factual; consistência argumentativa; progressão temática e referencial, coerência, objetividade, precisão, clareza, concisão, coesão textual e correção gramatical. 2.3.1 Defeitos de conteúdo: descontextualização, generalização, simplismo, obviedade, paráfrase, cópia, tautologia, contradição. 2.3.2 Vícios de linguagem e estilo: ruptura de registro linguístico, coloquialismo, barbarismo, anacronismo, rebuscamento, redundância e linguagem estereotipada.

Figura 1: Edital Nº 1, de 28 de junho de 2023, Concurso de Admissão à Carreira de Diplomata

Cada concurso é realizado, em média, por meio de uma prova escrita, dividida entre duas etapas com algumas questões objetivas (na primeira etapa), e com questões discursivas com redação e a segunda parte formada por interpretação de textos (na segunda etapa).

Portanto, alguém que seja candidato a essa ascensão profissional deve estar bem-preparado desde os primeiros anos do ensino fundamental, pois não é possível adquirir tantos conhecimentos da língua portuguesa em pouco tempo. Mas, o conhecimento da norma-padrão deve ser acrescentado ao longo da vida do aluno, para que quando for necessário haver uma profissão, seja por escolha e não por falta de opção.

5.2 Departamento de Polícia Federal – Delegado

Para concorrer ao cargo de Delegado de Polícia Federal é necessário atestar bom desempenho de gramática de acordo com as regras que regem a norma-padrão da língua portuguesa. O indivíduo que deseja concorrer a este cargo precisa ter conhecimento na área normativa da língua escrita, desde os primeiros anos no ensino fundamental até finalizar a faculdade. Conforme o edital a seguir:

LÍNGUA PORTUGUESA: 1 Compreensão e interpretação de textos de gêneros variados. 2 Reconhecimento de tipos e gêneros textuais. 3 Domínio da ortografia oficial. 4 Domínio dos mecanismos de coesão textual. 4.1 Emprego de elementos de referência, substituição e repetição, de conectores e de outros elementos de sequenciação textual. 4.2 Emprego de tempos e modos verbais. 5 Domínio da estrutura morfosintática do período. 5.1 Emprego das classes de palavras. 5.2 Relações de coordenação entre orações e entre termos da oração. 5.3 Relações de subordinação entre orações e entre termos da oração. 5.4 Emprego dos sinais de pontuação. 5.5 Concordância verbal e nominal. 5.6 Regência verbal e nominal. 5.7 Emprego do sinal indicativo de crase. 5.8 Colocação dos pronomes átonos. 6 Reescrita de frases e parágrafos do texto. 6.1 Significação das palavras. 6.2 Substituição de palavras ou de trechos de texto. 6.3 Reorganização da estrutura de orações e de períodos do texto. 6.4 Reescrita de textos de diferentes gêneros e níveis de formalidade. 7 Correspondência oficial (conforme Manual de Redação da Presidência da República). 7.1 Aspectos gerais da redação oficial. 7.2 Finalidade dos expedientes oficiais. 7.3 Adequação da linguagem ao tipo de documento. 7.4 Adequação do formato do texto ao gênero.

Figura 2: Edital Nº 1 – DGP/PF, de 15 de janeiro de 2021, Cargo de Agente de Polícia Federal

O concurso é constituído de uma prova objetiva com partes que abordam a gramática normativa dentro de textos e, também, com interpretação; após ser realizada a

etapa objetiva, há uma prova discursiva composta por textos de coletânea e o candidato deve redigir uma redação dissertativa.

Para esse cargo também é necessário estar bem instruído gramaticalmente, pois o nível de exigência do concurso não contempla todos os patamares de competência da norma-padrão, mas é possível obter ao ofício se houver domínio dessa competência.

5.3 Auditoria Fiscal – Receita Federal

À auditoria fiscal é indispensável revelar um conhecimento mais aprofundado da gramática normativa da língua portuguesa. O concurso para auditor fiscal é bastante concorrido, porém se não houver o domínio da norma-padrão o candidato pode deixar de ascender profissionalmente a tal ofício.

Esse concurso é estabelecido por questões objetivas de língua portuguesa, dentre elas há exercícios com interpretação de texto, gramática dentro do texto e análise gramatical em frases isoladas. Entretanto, em todas as questões é preciso ter noção das regras e exceções das regras gramaticais. Conforme o edital a seguir:

AUDITOR-FISCAL
MÓDULO I – CONHECIMENTOS BÁSICOS

Língua Portuguesa: Elementos de construção do texto e seu sentido; gênero do texto (literário e não literário, narrativo, descritivo e argumentativo); interpretação e organização interna. Semântica: sentido e emprego dos vocábulos; campos semânticos; emprego de tempos e modos dos verbos em português. Morfologia: reconhecimento, emprego e sentido das classes gramaticais; processos de formação de palavras; mecanismos de flexão dos nomes e verbos. Sintaxe: frase, oração e período; termos da oração; processos de coordenação e subordinação; concordância nominal e verbal; transitividade e regência de nomes e verbos; padrões gerais de colocação pronominal no português; mecanismos de coesão textual. Ortografia. Acentuação gráfica. Emprego do sinal indicativo de crase. Pontuação. Reescrita de frases: substituição, deslocamento, paralelismo; variação linguística: norma culta. **Observação:** os itens deste programa serão considerados sob o ponto de vista textual, ou seja, deverão ser estudados sob o foco de sua participação na estruturação significativa dos textos.

Figura 3: Edital – Nº 1/2022 – RFB, de 2 de dezembro de 2022, Cargo de Auditor Fiscal

O indivíduo que demonstrar conhecimento pleno da norma-padrão da língua portuguesa pode ser admitido ao ofício que por conter boa remuneração é requisitado por pessoas que visam a um alto padrão de vida.

5.4 Procurador – Banco Central

O cargo para Procurador do Banco Central é bastante cobiçado, pois oferece uma remuneração considerada alta. Porém, é impossível atingir esse determinado nível profissional sem demonstrar total domínio da norma-padrão da gramática. Conforme o edital a seguir:

PROCURADOR

LÍNGUA PORTUGUESA:

1. Compreensão e Interpretação de Textos. 2. Estrutura e Organização do Texto 3. Ortografia. 4. Semântica. 5. Morfologia. 6. Sintaxe. 7. Pontuação.

Figura 4: Edital BACEN Nº 1, de 24 de outubro de 2002, Cargo de Procurador

A prova é composta por questões objetivas de interpretação de texto, textos e frases isoladas com ênfase na gramática normativa, há também questões discursivas sobre análise de caso e questões para áreas específicas para cada nível superior concorrendo ao cargo.

O nível de exigência desse concurso é elevado, por isso é necessário atestar uma competência gramatical de acordo com a norma-padrão, pois sem o conhecimento de tal requisito não é possível a admissão ao cargo.

5.5 Polícia Rodoviária Federal – Agente

O cargo de agente da Polícia Rodoviária Federal é requisitado por se tratar de uma atividade bem remunerada. Nesse concurso é preciso dominar e atestar tal competência em relação à gramática normativa da língua portuguesa. Apesar de ser o que oferece a menor renda (dos concursos analisados), o nível de exigência gramatical muito profundo.

LÍNGUA PORTUGUESA: 1 Compreensão e interpretação de textos de gêneros variados. 2 Reconhecimento de tipos e gêneros textuais. 3 Domínio da ortografia oficial. 4 Domínio dos mecanismos de coesão textual. 4.1 Emprego de elementos de referência, substituição e repetição, de conectores e de outros elementos de sequenciação textual. 4.2 Emprego de tempos e modos verbais. 5 Domínio da estrutura morfosintática do período. 5.1 Emprego das classes de palavras. 5.2 Relações de coordenação entre orações e entre termos da oração. 5.3 Relações de subordinação entre orações e entre termos da oração. 5.4 Emprego dos sinais de pontuação. 5.5 Concordância verbal e nominal. 5.6 Regência verbal e nominal. 5.7 Emprego do sinal indicativo de crase. 5.8 Colocação dos pronomes átonos. 6 Reescrita de frases e parágrafos do texto. 6.1 Significação das palavras. 6.2 Substituição de palavras ou de trechos de texto. 6.3 Reorganização da estrutura de orações e de períodos do texto. 6.4 Reescrita de textos de diferentes gêneros e níveis de formalidade. 7 Correspondência oficial (conforme Manual de Redação da Presidência da República). 7.1 Aspectos gerais da redação oficial. 7.2 Finalidade dos expedientes oficiais. 7.3 Adequação da linguagem ao tipo de documento. 7.4 Adequação do formato do texto ao gênero.

Figura 5: Edital Concurso PRF Nº 1, de 18 de janeiro de 2021, Cargo de Policial Rodoviário Federal

O concurso é formado por questões de interpretação de texto e questões específicas para cada área de nível superior, variando de acordo com o que cada candidato tem como sua escolha para ofício e sua área de formação.

Consequentemente, por todas as condições gramaticais impostas é preciso demonstrar o conhecimento total das regras de acordo com a gramática normativa. Por meio desse domínio é possível a aprovação para o cargo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conclui-se que a noção e a experiência com a gramática normativa podem transformar a vida profissional de um indivíduo. Se a escola oferecer ao aluno a oportunidade de optar por um futuro profissional melhor, os resultados serão satisfatórios para muitos que, talvez, não possuiriam escolha, sem obter esse conhecimento; mas, para isso, é necessário que haja comprometimento com o ensino da gramática, de acordo com a norma-padrão.

Considerando que a profissão pode ser um divisor, é impossível pensar em êxito profissional sem haver conhecimento pleno da norma-padrão da língua portuguesa. Por meio dessa competência gramatical, é possível transformar a realidade profissional de um

indivíduo, e propiciar-lhe uma opção de ascensão profissional. Porque a exigência básica de muitos concursos, conforme apresentado neste trabalho, é relacionada à língua escrita. Portanto, para haver ascensão profissional, é necessário demonstrar conhecimento da norma-padrão. Cada oportunidade de atender a um ofício público de nível elevado está intimamente ligada à competência gramatical.

Conforme afirma Possenti (1996): “adoto sem qualquer dúvida o princípio (quase evidente) de que o objetivo da escola é ensinar o português padrão, ou, talvez mais exatamente, o de criar condições para que ele seja aprendido. Qualquer outra hipótese é um equívoco político e pedagógico.” (POSSENTI, 1996, p. 17). Pois, se não houver esse objetivo não há ascensão profissional.

Esse é o papel do domínio gramatical: proporcionar a ascensão profissional aqueles que se dedicam a aprender e compreender o funcionamento e as riquezas da língua portuguesa, falada ou escrita.

REFERÊNCIAS

ABREU, A. S. **Gramática Integral Da Língua Portuguesa: uma visão prática e funcional**. 2ª ed. Cotia - SP: Ateliê Editorial, 2022.

BECHARA, Evanildo. **Moderna Gramática Portuguesa**. 39ª ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira & Lucerna, 2019.

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

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

CASTILHO, A. T. de.; ELIAS, V. M. **Pequena Gramática do Português Brasileiro**. 1ª ed. 5ª reimpressão. São Paulo - SP: Contexto, 2021.

LOPES-ROSSI, Maria Aparecida Garcia. **Concepções de gramática, variação linguística e ensino**. Taubaté: Universidade de Taubaté, 2010. (Não publicado)

NEVES, Maria Helena de Moura. **Gramática de usos do português**. 2ª ed. São Paulo: Editora Unesp, 2011.

NEVES, Maria Helena de Moura. **Guia de uso do português: confrontando regras e usos**. 2ª ed. São Paulo: Editora Unesp, 2012.

PAULA, Marcus Vinícius de. **Saberes, poderes, verdades: perspectivas filosóficas sobre o ensino de norma-padrão**. Taubaté: Universidade de Taubaté, 2011. (Não publicado)

POSSENTI, Sírio. **Por que (não) ensinar gramática na escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil, 1996. (Coleção Leituras no Brasil)

REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky: Uma perspectiva histórico-cultural da educação**. 18.ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

SILVA, Elisabeth Ramos da. **A defesa de Vygotsky ao ensino da gramática**. Revista Philologus, Ano 16, nº 47. Rio de Janeiro; CiFEFiL, 8 maio/ago. 2010

TRAVAGLIA, Luis Carlos. **Gramática: ensino plural**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2004.

TRAVAGLIA, Luis Carlos. **Gramática e Interação: uma proposta para o ensino de gramática**. 14.ed. São Paulo: Cortez, 2009.

ZUIN, Poliana Bruno.; REYES, Claudia Raimundo. **O ensino de língua materna: dialogando com Vygotsky, Bakhtin e Freire**. Aparecida: Ideias & Letras, 2010.

REFLEXÃO SOBRE A IMAGINAÇÃO E A CRIATIVIDADE NOS ANOS INICIAIS: UMA IMERSÃO NA LITERATURA

Data de aceite: 03/08/2023

Jacqueline Lorrane Brugalli Chagas Cagliari

Doutoranda em Psicologia pela Universidade Federal de Pernambuco.

Victória Maria Brugalli Chagas Cagliari

Pós-graduanda em Educação Internacional Bilingue/Plurilíngue com ênfase no Ensino de Línguas Estrangeiras pela Universidade Federal de Pernambuco.

Anna Mirella Cibalde de Albuquerque Sousa

Graduanda do curso de Psicopedagogia pela Faculdade Estácio.

construir um diálogo com elementos teóricos na psicologia cognitiva, através da apresentação de dois processos cognitivos relacionados ao aprendizado infantil. Compreende-se, portanto, que a imaginação e a criatividade possibilitam e contribuem no desenvolvimento infantil em diferentes contextos escolares, através de ambientes proporcionados pelos educadores que possibilitam novos estímulos e permitem fluidez das ideias, as quais são expressas de formas distintas e auxiliam no aprendizado e em uma maior interação social.

PALAVRAS-CHAVE: Imaginação; Criatividade; Prática escolar; Anos iniciais; Psicologia Cultural.

RESUMO: O presente resumo expandido tem como objetivo apresentar uma reflexão sobre dois conceitos centrais: (i) imaginação e (ii) criatividade, a partir de um embasamento teórico que contempla o desenvolvimento e a aprendizagem infantil e a influência cultural frente às potencialidades nas competências imaginárias e criativas das crianças em etapa escolar. Ao aderir uma perspectiva epistemológica, os argumentos apresentados fundamentam-se em um escopo teórico que faz parte da metodologia da pesquisa e possibilita

INTRODUÇÃO

A imaginação tem sido estudada desde a antiguidade por filósofos como Aristóteles e Platão. Aristóteles referia a imaginação como um conhecimento que vêm dos sentidos, das experiências transformadas em imagens (*phantasma*). Este autor separava a *phantasia* em passiva e ativa a partir do desejo de

realizar algo; antecipar o desejo antes da ação. Deste modo, os sentidos se transformariam em imagens; proporcionando uma matéria ao intelecto. Já Platão aludia a imaginação um grau menor de conhecimento (KUBISZESKI, 2013; ZITTOUN; CERCHIA, 2013).

Para outros autores como Kant este processo era visto como intermediário da relação entre a percepção e o conceito, sendo a ligação das ações aos pensamentos. Este autor também procurou diferenciar a imaginação em: (i) imaginação reprodutiva, que seria a habilidade de representar objetos em sua ausência, relacionando/conectando a memória à percepção; e (ii) imaginação criativa, que se relaciona à realidade e combina imagens de diversas maneiras. Esse modelo de distinção foi utilizado por outros autores posteriormente (ZITTOUN; CERCHIA, 2013).

Grande parte das teorias que envolvem o conceito de imaginação estão ancoradas na noção de Peirce (1877, apud ZITTOUN; CERCHIA, 2013) de ruptura devido ao fato de acreditarem que esse processo está envolvido em um fluxo de ruptura do pensamento. Deste modo, essas teorias consideram a imaginação como um processo que possibilita a reflexão sobre o pensamento e a realidade, no qual seria capaz de conectar a experiência humana fragmentada.

Segundo Zittoun e Cerchia (2013), a imaginação possibilita observar as experiências e vivências de modo mais estável devido ao fato de preencher as lacunas entre os sentidos e as imagens do mundo. Como exemplo esses autores remetem à compreensão de histórias quando os quadrinhos são apresentados de modo “aparentemente” desconectados para os sujeitos. Destarte, o preenchimento das lacunas é necessário para a compreensão do mundo. Em linhas gerais, essas teorias se baseiam no fato de o fluxo do pensamento ser fragmentado e a imaginação funcionar como um “laço” que conecta essa ruptura entre a experiência no mundo e o curso do pensamento no qual o professor deve utilizar deste processo para ampliar, refletir e transformar as práticas vividas no ato de lecionar.

Deste modo a imaginação seria base para as demais atividades humanas e componente cultural importante da vida do sujeito já que possui livre acesso para as experiências sociais (ZITTOUN; CERCHIA, 2013). À luz da imaginação, Zittoun e Saint-Laurent (2015) a referem como mudança – transformação – das experiências afetivas, da relação com os outros e dos aspectos da identidade. Deste modo, é possível pensar a imaginação como um processo de desenvolvimento que define as condições sob o qual pode ser reconhecido o processo criativo.

Uma abordagem sociocultural da criatividade entende esse processo como uma comunicação interativa e intersubjetiva advinda da relação entre o self, a outridade, o objeto e o signo. Zittoun e Saint-Laurent (2015) aludem a criatividade como um modo de agir em si mesmo e no mundo, em objetos e sinais. Desse modo, a criatividade pode ser definida como um processo criativo que exige deixar as margens seguras do aqui-agora e do conhecido para mergulhar no desconhecido, possibilitando à imaginação criar novas reflexões sobre a vivência. A criatividade pode ser considerada também como um

“processo sociocultural complexo que, através de trabalhos com materiais culturalmente impregnados, leva à geração de artefatos que são vistos como novos e significativos” (GLAVEANU, 2010, p. 87).

Nesta direção, Vygotsky (2012) refere que a criatividade tem origem no social e é através dela que os sujeitos partilham significados, seja pelo diálogo ou pela expressão artística. A ação criativa está presente ao longo do desenvolvimento dos indivíduos e vai se modificando a partir dos processos de crescimento necessários e da diversidade de alternância nos problemas que vão surgindo. A pedagogia da criatividade não se restringe a atividades educativas ou de expressões catárticas, mas a “possibilidade real para o desenvolvimento cognitivo e emocional dos indivíduos” (p. 16). Processo este constituído como condição necessária a existência de tudo que rompe com a cadência sonolenta do cotidiano e fende as bordas deixadas pela rotina – tem como efeito-causa a ação criativa.

Nas últimas décadas, os estudos sobre imaginação e criatividade têm se direcionado na valorização de sua influência no contexto sócio histórico e cultural. Nesta perspectiva, o ambiente escolar torna-se um espaço de produção, em que deveria possibilitar ao aluno estímulos visando (i) valorizar produtos e ideias criativas; (ii) considerar seus interesses e habilidades; (iii) perceber o erro como uma das etapas de aprendizagem entre outros. Quanto aos professores, sugere-se que na sala de aula seja elaborado um ambiente prazeroso para a experiência de aprendizagem do aluno, além de pensar sobre a inserção de estratégias de ensino, tais como: (i) vincular os conteúdos das disciplinas com as experiências vivenciadas pelos aprendizes e (ii) criar um espaço para divulgar os trabalhos produzidos pelos mesmos (FLEITH, 2001).

METODOLOGIA

Realizou-se uma imersão na literatura e investigações bibliográficas sobre o conceito de imaginação e criatividade a partir do referencial da perspectiva da Psicologia Cultural. Com a apresentação dos conceitos de modo breve, buscou-se relacionar com a temática do ensino e observar de que forma poderiam auxiliar no desenvolvimento da aprendizagem para crianças, além de provocar uma reflexão sobre a prática exercida pelos docentes que poderiam utilizar desses processos cognitivos para ponderar sobre sua didática.

A seleção do material utilizado como referência nesse resumo partiu de autores renomados que tem em seus estudos um grande aporte teórico sobre os conceitos supracitados. Sendo referências na área de estudo dos processos cognitivos com ênfase voltada para questões sócio-histórico-culturais.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A partir de uma perspectiva sociocultural, abordagem com maior ênfase neste

capítulo, a imaginação é compreendida como um processo que conecta eventos pretéritos com eventos presentes e até antecipa momentos futuros com base nesse passado (prolépsis). As interpretações, baseadas em vivências passadas, são o que permitem as transformações do meio; encontrando a solução do problema (ZITTOUN; SAINT-LAURENT, 2015).

Deste modo, a imaginação utiliza de experiências, memórias e elementos semióticos para preencher as lacunas e fragmentos existentes no ato de pensar. A imaginação aparece como uma exploração de alternativas possíveis – um *loop* do aqui- agora para outros tempos e lugares, para em seguida voltar a enriquecer o aqui-agora – proporcionando assim uma expansão e preenchimento da experiência. O movimento de *loop* feito no momento de expansão proporcionado pela imaginação ocasiona em uma ruptura no qual o indivíduo amplia as possibilidades para as situações vivenciadas.

Assim sendo, a imaginação possibilitaria *loops* nos quais a criança se desconectaria do fluxo contínuo da experiência e exploraria um mundo alternativo ou potencial. Os *loops* imaginários podem ter diversas formas e direções, permitindo que os sujeitos voltem à pontos de partida reais. Essa direção, segundo Vygotsky (2012), é culturalmente guiada e a concepção de imaginação ocorreria como uma expansão da experiência.

Sobre os processos criativos, segundo o autor supracitado, se observam em maior intensidade na primeira infância cujo papel é de suma importância para a promoção do desenvolvimento, crescimento e maturação dos pequenos. Nessa fase a criatividade se manifesta através de expressões artísticas e jogos; “o rapaz que cavalga um cabo imagina que monta um cavalo, a menina que brinca com a boneca imagina-se como mãe, a criança que no jogo se transforma em ladrão, soldado ou marinheiro” (VYGOTSKY, 2012, p.27), são exemplos autênticos do processo criativo.

O ato de brincar e jogar não são atividades meramente lúdicas, mas sim possuem em sua essência uma recordação, reelaboração, adaptação e construção de vivências já experienciadas pela criança. A combinação de elementos de eventos já vividos anteriormente resulta na ação criativa que endossa os processos imaginativos e criativos na criança, esquivando de ser somente uma reprodução literária de comportamentos e ações observadas. Em súpula, “o que a criança vê e ouve constitui deste modo os primeiros pontos de apoio para a sua criatividade (p. 47) e concerne ao docente dos anos iniciais estimular a fantasia e não tolher o desenvolvimento criativo. À exemplo:

“Na velha escola, o desenvolvimento da criatividade para (...) alunos das classes primárias seguia este curso: o professor escolhia um tema para a elaboração de uma composição e as crianças escreviam a composição aproximando a sua redação, tanto quanto possível, da linguagem literária dos adultos, ou do estilo dos livros que liam. Tais temas eram estranhos à compreensão dos alunos, desligados da sua imaginação e dos seus sentimentos. Não se davam às crianças exemplos de como elas deveriam escrever. Só raramente o próprio trabalho se referia a um objetivo familiar e compreensível, ao alcance da criança. Tais professores, ao não orientar

bem a criatividade literária das crianças, com frequência matavam a beleza espontânea, as particularidades e a vitalidade da linguagem infantil e obstaculizavam a aquisição da linguagem escrita como expressão particular dos seus próprios pensamentos e sentimentos, e inculciam nas crianças, como dizia Blonsky, o jargão escolar, construído a partir da introdução da repetição mecânica da linguagem livresca dos adultos (VYGOTSKY, 2012, p. 79).

O ato de imaginar e a ação criativa estariam, então, conectados com as experiências e perspectivas da criança transcorrendo por uma elaboração artística que circunda esses processos. Desse modo, no jogo de imitação, a criança expressaria suas impressões exteriores em um movimento de deslocamento, transmitindo ao ambiente elementos intrínsecos. No ato de brincar, surgiria qualidades, como o heroísmo e a gentileza, em que a criança concebe situações com essas qualidades sendo postas em jogo, além da possibilidade de apresentar um produto criativo para experiências imaginárias e, estas, tornam-se ações nas dramatizações.

A partir do conto proposto por Buckey (s.d.) é possível observar o resultado e o impacto das ações de um professor que não estimula e não orienta o desenvolvimento imaginativo e criativo das crianças em anos iniciais. O artigo conta a história de um menino que quando cresce e pode ir à escola, encontra lá profissional que sempre instrui como executar as atividades de expressões artísticas. Como em um recorte “(...) esperem! Vou mostrar como fazer! E a flor era vermelha com o caule verde. Assim, disse a professora. Agora vocês podem começar a desenhar” (p. 1). Não deixando espaço e brechas para outras possibilidades de cores, formatos e tamanhos. Quando o menino sai desta escola e vai para outra, ocorre uma situação adversa da primeira. A professora não delimita critérios para a construção do desenho, deixando o menino confuso:

- “ (...) o que nós vamos fazer?
- Eu não sei até que você o faça
- Como eu posso fazê-lo?
- Da maneira que você gostar” (p 2).

Dessarte, a partir do que foi refletido acima, a criatividade e a imaginação são processos pertencentes a um mesmo fenômeno quanto processos que promovem nas crianças uma orientação voltada para o futuro e que possibilita alterar as vivências no presente. A ação de se deslocar temporalmente é chamada de imaginação, elemento base, segundo Vygotsky (2012), de toda ação criativa. Segundo Zittoun e Cerchia (2013) a natureza temporal da existência humana implica em um desajuste, uma fragmentação, entre a compreensão do mundo e sua real forma. Este desajuste/diferença pode ser visto como um movimento que desencadeia a imaginação e a criatividade. E compete ao professor incentivar e encorajar as crianças em anos iniciais nas mais diversas formas de materiais e técnicas possíveis. Seja no método, no manejo dramático, cênico e artístico ou através de ferramentas verbais e literais disponíveis.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Segundo Vygotsky (2012) a imaginação e a criatividade se articulam enquanto processos atravessadores nas vivências dos sujeitos e presentes nos âmbitos da arte, da cultura e da ciência. Para o autor, esses processos cognitivos superiores possibilitam as crianças em anos iniciais ir além dos conteúdos apreendidos. Desse modo, as expressões artísticas, os jogos e as atividades lúdicas são ferramentas, de cunho preparatório e pertinentes, indispensáveis para o desenvolvimento infantil.

A instituição escolar atuaria nesse processo como coparticipante no jogo de criação infantil, com papel crucial no desenvolvimento dos estudantes em anos iniciais, através da expressão e ideias livres nas representações. Sendo necessário refletir sobre os modelos utilizados no aprendizado das crianças, à medida em que se busca proporcionar um desenvolvimento infantil livre das margens que o restringem e aprisionam.

Ressalta-se, portanto, a importância de profissionais que tenham um embasamento teórico e prático ao explorarem trabalhos que incluam atividades livres com elementos manuais diversos que possibilitem a produção de artefatos elaborados de forma livre a partir do processo imaginário e criativo da criança, como registra o conto de Buckley (s.d.): [...] “deixando de lado as tradicionais flores vermelhas de caule verde e os pratos redondos de barro”. Ao mesmo tempo, os educadores precisam ter o olhar atento e observar o comportamento das crianças, para que propostas possam ser refletidas a fim de ampliar e contribuir para uma aprendizagem mais fluida de acordo com as demandas e necessidades de cada. Refletindo sobre a imaginação quanto estímulo de impulsionar, evocar e despertar o exercício da pedagogia da criatividade.

REFERÊNCIAS

BARROCO, S. M. S.; SUPERTI, T.. Vygotski e o estudo da psicologia da arte: contribuições para o desenvolvimento humano. **Psicologia & Sociedade**, v. 26, n. 1, p. 22–31, jan. 2014.

BUCKLEY, H. E. **O menino**. (s.d). In: Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). Laboratório de Estudos e Pesquisa Transdisciplinares (LEPTRANS). Disponível em: <<http://www.ufrjr.br/leptrans/textos.htm>>. Acesso em: 04 jul, 2018.

COELHO, L.; PISONI, S. Vygotsky: sua teoria e a influência na educação. **Revista e- Ped FACOS/ CNEC**. Osório, v. 2, n. 1, p. 144-152, 2012.

FLEITH, D. de S. Criatividade: novos conceitos e idéias, aplicabilidade à educação. **Revista Educação Especial**, [S. l.], p. 55–61, 2012.

GLAVEANU, V. P. Paradigms in the study of creativity: Introducing the perspective of cultural psychology. **New Ideas in Psychology**, 28, 79-93. 2010. doi: 10.1016/j.newideapsych.2009.07.007

KUBISZESKI, G. F. **O conceito de imaginação no de anima de Aristóteles**. 2013. 59 f. Monografia (Departamento de Filosofia) – Universidade de Brasília, Brasília, 2013.

VYGOTSKY, L. S. **Imaginação e Criatividade na Infância** (1ª ed.). Portugal: Dinalivro, 2012.

ZITTOUN, T.; CERCHIA, F. Imagination as Expansion of Experience. In: **Integr Psychol Behav Sci.**, v. 47, n. 3, New York, p. 305-324, set. 2013. doi: 10.1007/s12124- 013-9234-2.

ZITTOUN, T.; SAINT-LAURENT, C. Life-creativity: imagining one's life. In: **Rethinking creativity: Contributions from cultural psychology**, p. 58-75, 2015.

PRODUÇÃO DO DESENHO ANIMADO SR. ELÉTRON E SEU IMPACTO NO PÚBLICO INFANTIL EM CONTRATURNO ESCOLAR

Data de aceite: 03/08/2023

Janesmar Camilo de Mendonça Cavalcanti

Universidade Estadual de Alagoas -
Uneal, Professora Pesquisadora Titular,
Físico-Química, Brazil
<https://orcid.org/0000-0003-0809-9327>

Jeovanna Costa Floriano

Universidade Estadual de Alagoas -
Uneal, Discente, Pesquisadora e Bolsista
Pibic-Fapeal, Brazil
<https://orcid.org/0000-0002-2549-8576>

Ivana Azevedo

Universidade Estadual de Alagoas -
Uneal, Discente, Brazil
<https://orcid.org/0000-0003-2689-2935>

Gidelson Ferro da Silva

Universidade Estadual de Alagoas -
Uneal, Professor Assistente, Física, Brazil
<https://orcid.org/0000-0002-5653-6512>

RESUMO: Uma das premissas do desenvolvimento da ciência é sua popularização, desta forma, devemos iniciar nas crianças o processo salutar de alfabetização científica. Sendo assim, este artigo é um relato de experiência sobre a produção e divulgação de um desenho

animado, fruto da disciplina física do meio ambiente, cujo objetivo é difundir a ciência destacando os principais fenômenos eletromagnéticos do nosso cotidiano. Este desenho foi exibido para crianças entre 6 a 12 anos, em contraturno escolar, sendo os resultados coletados e analisados durante uma roda de conversa antes e após sua exibição, utilizando a metodologia POE que consiste em predizer, observar e explicar.

PALAVRAS-CHAVE: Popularização da ciência, eletromagnetismo, desenho animado.

PRODUCTION OF THE MR. ELÉTRON AND ITS IMPACT ON THE CHILDREN'S PUBLIC IN SCHOOL HOURS

ABSTRACT: One of the premises of the development of science is its popularization, in this way, we must initiate the healthy process of scientific literacy in children. Therefore, this article is an experience report on the production and dissemination of a cartoon, the result of the physical discipline of the environment, whose objective is to spread science highlighting the main electromagnetic phenomena of our daily life. This drawing was shown to children between 6 and 12 years old, after

school hours, and the results were collected and analyzed during a conversation circle before and after its exhibition, using the POE methodology that consists of predicting, observing and explaining.

KEYWORDS: Popularization of Science, electromagnetism, cartoon.

INTRODUÇÃO

No mundo altamente tecnológico em que vivemos hoje, e de forma inconsciente, estamos submersos por fenômenos físicos os quais a maioria dos indivíduos de nossa sociedade sequer consideram ser matéria científica, já que são elementos tão intrínsecos a sua existência, que acabam por passar despercebidos em essência, como é o caso do eletromagnetismo, que está presente desde os raios solares que possibilitam a existência de vida na terra até a um telefone celular de última geração que se tem em casa.

Isso se dá, pelo fato de que, a existência de todos esses aparatos tecnológicos não são vistos como manifestação material ou sensorial da evolução das ciências (OLIVEIRA et al., 2020), e nem de sua popularização, mas sim como elementos que existem unicamente da necessidade do sujeito e que surgiram e surgem em um piscar de olhos, fazendo-nos perceber que a utilização de tais mecanismos por vontade ou não do sujeito está associada a conveniência (ZAMBON et al., 2021) e que mesmo sendo algo presente em nosso cotidiano, não é questionado os motivos pelos quais procedimentos como raio X e/ou equipamentos como rádios, notebooks, computadores, roteadores wi-fi e tantos outros funcionam, e como estes podem beneficiar ou não a sociedade.

As novas gerações surgem com diversas formas de pensar, compreender e formar opiniões a respeito dos acontecimentos do cotidiano, o que nos leva a crer que as metodologias de ensino necessitam acompanhar essas evoluções, pois diante da sociedade digital o papel do professor segundo Monteiro (2018) antes visto como centro do saber, assume o papel de moderador e organizador de atividades pedagógicas. (MONTEIRO, 2018).

O modelo de aprendizagem passivo/expositivo (SILVA et al., 2019), cujo centro é o professor, ainda predomina nas salas de aulas de ciências, em que métodos de resolução de exercícios e estratégias para decorar fórmulas matemáticas só auxiliam na aprovação do enem e desmotivam sobremaneira os alunos, de forma oposta, a educação aberta promove a liberdade de se utilizar, modificar, distribuir e recondicionar aparatos educacionais, uma vez que, a cada uso, as tecnologias são aprimoradas, logo, obrigando seus utilizantes a se manterem ante aos avanços tecnocientíficos (FURNIEL et al. 2020).

Segundo Santos & Sasaki (2015), a metodologia POE é ancorada em duas características principais. A primeira é promover a excitação das ideias prévias dos aprendizes, isto é, proporcionar situações e mecanismos que estimulem o aluno a expressar as suas concepções debatendo-as com os colegas de grupo e depois apresentá-las de forma

organizada, por escrito. A segunda é possibilitar uma aprendizagem ativa, isto é transferir o foco da aula do professor que descreve e explica fenômenos, geralmente abstratos, para os próprios alunos que se tornam protagonistas do processo de aprendizagem.

Eis então que se faz urgente a necessidade de difundirmos (WATANABE, 2021), de popularizarmos a ciência, para que a sociedade possa compreender “o todo”, ou seja, o indivíduo e o fenômeno científico como integrantes do mesmo meio ambiente e como nossa sociedade pode e deve proceder diante de ferramentas e avanços científicos que podem ser usadas tanto para o bem como para o mal.

OBJETIVOS

Tendo em vista os aspectos acima mencionados, e por se tratar de um projeto piloto, a premissa principal foi avaliar um possível processo de alfabetização científica, utilizando-se como instrumento de ensino, a saber, um desenho animado na forma de vídeo e tirinha, produzido para essa finalidade, aliado a metodologia POE, em crianças de 6 a 12 anos, evidenciando-se os fenômenos do eletromagnetismo, além de objetivos indiretos como a divulgação e popularização da ciência.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Durante os estudos da disciplina de física do meio ambiente nos veio a discussão de como se trabalhar a física no ambiente em que estamos inseridos e nada melhor do que se trabalhar com o eletromagnetismo que se faz presente de forma marcante na sociedade digital em vigência.

Observando tecnologias como controles remotos, televisores, celulares e outros podemos perceber que cada indivíduo possui um conhecimento prévio sobre tais mecanismos, e que por mais que de forma implícita, possui algo a falar sobre o eletromagnetismo, por isso, a metodologia escolhida para o desenvolvimento desse projeto foi a metodologia de POE que nada mais é do que prever, observar e explicar.

Além do mais, durante a execução desse projeto, para uma melhor abordagem do assunto acima mencionado, pudemos ver que os moldes por nós adotados ao longo da disciplina se encaixavam em uma abordagem infantil, nos permitindo observar nas crianças se havia a existência de um conhecimento prévio científico de forma implícita ou expressa e qual o impacto posterior aos conhecimentos presentes no desenho animado por nós produzido denominado de Sr. Elétron.

Sendo assim, para a abordagem desse público foi criado um vídeo e tirinhas de desenho animado utilizando ferramentas de fácil acesso e de forma gratuita como o PowerPoint, imagens e figuras como o Flork (presente em vários “memes”) e o aplicativo de gravação de tela para Android AZ Screen Recorder, já que toda a gravação foi realizada utilizando um telefone celular com esse sistema.



Figura 1. Tirinha do desenho animado Sr. Elétron

DESENVOLVIMENTO

Buscou-se trabalhar esse projeto de forma facilitada e compreensiva a todos os públicos, em especial aqueles pertencentes ao público infantil, já que compreendemos que o futuro está neles, nada melhor do que plantar uma semente científica que busca constantemente compreender o fato das coisas serem como são e não aceitar de forma imposta socialmente que são o que deveriam ser.

Para isso nos dispomos em criar um vídeo com elementos chaves para uma abordagem a cerca do eletromagnetismo, trazendo aspectos do cotidiano de todos, com uma linguagem facilitada, inclusiva e lúdica por meio de um desenho animado o qual

denominamos de Sr. Elétron, este por sua vez explica alguns dos principais elementos que nos rodeiam e que possuem ligação direta com o elétron responsável por tudo o que conhecemos, fundamentando aspectos para a metodologia POE. Escolheu-se a faixa etária das crianças que participariam desse projeto, bem como em qual turno o vídeo seria apresentado, concluindo que o contraturno escolar favoreceria a proposta por se tratar de um horário diferente daquele tido como horário obrigatório para estudar, promovendo um aprendizado mais leve e descontraído.

Sendo assim, buscou-se projetos sociais que se encaixassem com a nossa proposta e encontramos por tanto o apoio da Dra. Fabiana Carnaúba Medeiros responsável pela associação samurais de judô a qual realiza um trabalho social denominado “anjos do tatame” o qual busca contribuir com o crescimento de crianças e pré-adolescentes por meio do esporte.

Com isso, a pesquisa de campo foi realizada com 23 crianças de 6 a 12 anos de idade, utilizando a metodologia POE, que por natureza se divide em três passos simples e cruciais para a construção de um conhecimento ativo, sendo eles realizados das seguintes formas:

1º) Predizer: antes e após a apresentação do vídeo foi feito o seguinte questionamento chave: **“o que todos nós, seres humanos, elementos do planeta terra, tecnologia e o universo temos em comum?”**. Perceba-se que tal questionamento não surge de forma aleatória, surge da ideia de estar pautado e acessível as experiências de cada indivíduo com seu conhecimento prévio e posterior ao apresentado, neste caso o desenho animado. Esse primeiro passo da metodologia POE além de humanizar o ensino, ainda traz uma reflexão a quem o direciona, já que traz em si uma antecipação de possíveis repostas, essas divididas no antes e depois da exposição do material. Com isso, cabe mencionar que as respostas poderiam ser diversas, já que se trata de um processo subjetivo, por estarmos lidando com pessoas, mas a questão de ponto de partida, adotamos como possível resposta o seguinte: “não sabemos”.

2º) Observar: a observação se dividiu em duas outras etapas, a primeira se deu em uma análise onde somente se foi feito o questionamento chave, sem nenhuma informação científica apresentada. Nesse primeiro momento, pudemos perceber que as respostas eram vagas, como por exemplo: “não sei”, “memória”, “inteligência”, “amor”, “alegria”, “tempo”, “estilo”, “criatividade”. No entanto, após a apresentação do desenho animado, tais respostas passaram a adquirir características intrínsecas de uma alfabetização científica, como por exemplo: “temos em comum a energia”, “o eletromagnetismo”, a medida que tais respostas foram surgindo questionamos o que era o eletromagnetismo e o motivo de todos desejarem possuir seu controle, sendo as respostas ainda mais satisfatórias ao projeto, sendo elas respectivamente “energia solar” e “poder”, nos fazendo perceber que tanto o desenho animado, como os questionamentos chave e auxiliares produziram os resultados esperados originalmente.

3º) Explicar: após os momentos mencionados nos dois processos acima, cabe a

nós explicarmos e acentuarmos alguns dos conhecimentos prévios e aqueles adquiridos durante a apresentação do desenho animado, bem como durante a discussão iniciada com a pergunta chave, buscando tirar as possíveis dúvidas, bem como melhorar ainda mais o que por eles foi exposto.

CONCLUSÃO

Cabe aqui ressaltar, inicialmente, que se trata de um projeto piloto que irá subsidiar futuros projetos e artigos científicos completos, mas que foi possível, claramente, concluir sua eficiência, em que todos os objetivos estabelecidos pelo projeto foram atingidos já que evidenciou-se impacto altamente positivo pelas análises do discurso das falas das crianças antes e após a exibição do desenho animado Sr. Elétron, aliado a metodologia POE. Também foi possível promover a popularização de uma ciência cotidiana pouco difundida como tal e confundida com a “mesmice” do dia a dia, contribuindo com processo de alfabetização científica (além do insubstituível processo escolar formal) por meio do desenho animado Sr. Elétron.

REFERÊNCIAS

- FURNIEL, Ana Cristina da Matta; MENDONÇA, Ana Paula Bernardo; SILVA, Rozane Mendes. **Recursos Educacionais Abertos: Conceitos e Princípios**. [Guia sobre Recursos Educacionais Abertos], FIOCRUZ, 2020. <https://campusvirtual.fiocruz.br/portal/guiarea/assets/files/Guia1.pdf>, acesso em 17/09/2022.
- MONTEIRO, Fábio F.; ALVES, Cecília B.; MELLO, Bernardo A. Efeitos da penalização em itens dicotômicos no ensino de física. **Revista Brasileira de Ensino de Física**, vol. 40, nº2, Brasília, 2018. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/1806-9126-RBEF-2017-0232>. Acesso em: 03/08/2022.
- OLIVEIRA, Vagner; ARAÚJO, Ives S.; VEIT, Eliane Angela. Resolução de problemas abertos como um processo de modelagem didático-científica no ensino de física. **Revista Brasileira de Ensino de Física**, vol. 42, Rio Grande do Sul, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1806-9126-RBEF-2020-0043>. Acesso em: 08/08/2021.
- SANTOS, Robson José dos; SASAKI, Daniel Guilherme Gomes. Uma metodologia de aprendizagem ativa para o ensino de mecânica em educação de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Ensino de Física**, v. 37, n. 3, 3506, 2015.
- SILVA, João Batista da; SALES, Gilvandenys Leite; CASTRO, Juscileide Braga de; **Gamificação como estratégia de aprendizagem ativa no ensino de física**. *Revista Brasileira do Ensino de Física*, v. 41, n. 4, 2019.
- WATANABE, Giselle. As contribuições dos aspectos da complexidade para um ensino de física mais crítico. **Revista Brasileira de Ensino de Física**, vol. 43, São Paulo, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1806-9126-RBEF-2020-0416>. Acesso em 12/07/2021.
- ZAMBON, Luciana B., TERRAZZAN, Eduardo A. Analogias produzidas por alunos do ensino médio em aulas de física. **Revista Brasileira de Ensino de Física**, vol. 35, nº 1, 1505, Rio Grande do Sul, 2013. Acesso em: 14/07/2021.

TRANSTORNO DO DÉFICIT DE ATENÇÃO/ HIPERATIVIDADE E A INDISCIPLINA: DIFERENTES CONCEITOS NO MEIO ESCOLAR

Data de submissão: 05/07/2023

Data de aceite: 03/08/2023

Silvana Franzon Mosconi

Universidade Tecnológica Federal do
Paraná – UTFPR
Ponta Grossa – Paraná
<http://lattes.cnpq.br/2395498524973556>

João Paulo Aires

Universidade Tecnológica Federal do
Paraná - UTFPR
Ponta Grossa - Paraná
<http://lattes.cnpq.br/2395498524973556>

Adriano Charles Ferreira

Universidade Estadual de Ponta Grossa -
UEPG
Ponta Grossa - Paraná
<http://lattes.cnpq.br/8185378412134627>

RESUMO: O artigo analisa as distinções entre o Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade (TDAH) e a indisciplina escolar. Pretende-se avançar nos conceitos de TDAH e da indisciplina a fim de demarcar as fronteiras entre ambos e evitar demasiadas confusões e desajustes. A pesquisa é qualitativa de caráter bibliográfico. As informações foram coletadas mediante pesquisa metaanalítica em trabalhos já publicados que abordam sobre os temas elencados. Os trabalhos

descrevem limitações ao esclarecer os diferentes conceitos, evidenciando que se avance em variadas leituras e estudos, para colaborar com as pesquisas no campo educacional que abordem o TDAH e a indisciplina escolar.

PALAVRAS-CHAVE: TDAH, Indisciplina, Educação, Família

ATTENTION DEFICIT/ HYPERACTIVITY DISORDER AND INDISCIPLINE: DIFFERENT CONCEPTS IN THE SCHOOL ENVIRONMENT

ABSTRACT: The article analyzes the distinctions between Attention Deficit/Hyperactivity Disorder (ADHD) and school indiscipline. It is intended to advance the concepts of ADHD and indiscipline in order to demarcate the boundaries between both and avoid too much confusion and mismatches. The research is qualitative and bibliographic in nature. The information was collected through meta-analytical research in previously published works that address the listed themes. The works describe limitations when clarifying the different concepts, showing that progress is made in various readings and studies, to collaborate

with research in the educational field that addresses ADHD and school indiscipline.

KEYWORDS: ADHD, Indiscipline, Education, Family

1 | INTRODUÇÃO

O Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade (TDAH) e a Indisciplina Escolar são os temas abordados na pesquisa, observando-se a conduta dos alunos que vai desde as dificuldades de aprendizagem, problemas emocionais, sociais e de conduta na sua relação com o ambiente escolar. Ambos os temas são controversos, uma vez que trazem à tona muitos questionamentos, exigindo estudos mais aprofundados a respeito. Diante disso, procurou-se abordar a relação entre ambos os conceitos, pois eles são comumente associados a comportamentos “fora do padrão” ou “anormais” no contexto escolar por muitos educadores (ALVES-MAZZOTTI, 2006). Para a compreensão desses conceitos o texto aborda sobre os seguintes tópicos: a) uma provável homogeneização das salas de aula em tipos idealizados de alunos; b) as normas e regras verticalizadas no ambiente escolar como prováveis pretextos para atos indisciplinados e que, por vezes, recaem precipitadamente em hiperatividade/impulsividade/ com déficit de atenção.

O problema relacionado ao comportamento dos alunos pode ocorrer quando a escola exalta, em muitos casos, a homogeneização do alunado. Assim, aqueles que não se encaixam nessa “normalização” são rotulados como indisciplinados ou hiperativos/impulsivos/com déficit de atenção.

Em pesquisa realizada por Zangrande (2021) alguns dos condicionantes para o sucesso ou fracasso escolar, dizem respeito ora ao aluno, sua família e carência social; à comportamentos esperados e não realizados; ao sistema avaliativo; às políticas educacionais, entre outros.

Já fazem alguns anos que a indisciplina nas escolas, quer sejam elas públicas ou privadas, ganharam uma dimensão muito diferente daquela considerada o ideal para o ambiente escolar, e assim, vem se debatendo novas formas e abordagens quanto à estruturação, as normas de organização e convívio no meio escolar (ESTRELA, 2002). Todavia, ainda é um empecilho o (re)pensar sobre as normatizações e regras que almejam ditar o poder, a ordem e o controle disciplinar (FOUCAULT, 1991).

As regras e normativas escolares precisam ser revistas, pois há muito tempo já estão defasadas e não atendem mais aos valores e anseios do mundo contemporâneo. A escola constitui-se como uma estrutura que resguarda os moldes tradicionais, um espaço institucionalizado hierárquico e normativo.

Tais normatizações cerceiam e fazem com que não se coloque responsabilidade, nem aos alunos, e, muitos menos, aos educadores, principalmente em questões pontuais da escola como a relação de ensino e aprendizagem, que vem sendo uma das principais dificuldades do espaço escolar (ESTRELA, 2002).

Numa visão pragmática, as normas e regras, acabam deixando a desejar aos educadores, ocasionando conflitos e desajustes no meio educacional. Muitas vezes, a sala de aula se apresenta como uma geopolítica imaginária (AQUINO, 1996), com demarcações entre professores e alunos, ambos buscando seu espaço numa batalha simbólica por lugares instituídos.

Os professores almejam a ordem e o controle, os alunos o desvio das atividades e novas abordagens metodológicas. Assim, os discursos de professores em relação a comportamentos tidos como disruptivos acabam sendo estereotipados em TDAH e outros como indisciplina.

A escola encontra-se como um espaço que ainda persiste o tradicional e antigo, num discurso saudosista por parte dos educadores, no qual o “professor e aluno portavam papéis e perfis muito bem delineados: o primeiro, um general de papel; o segundo, um soldadinho de chumbo” (AQUINO, 1996, p. 43).

As representações dos professores em relação aos comportamentos desviantes apresenta uma postura defensiva e de desresponsabilização (SANTOS, 2012). Reclamações diárias partem com veemência desses, que narram que os alunos são desatentos, não têm limites, são hiperativos, insubordinados e assim por diante. Por isso, no contexto escolar, o uso do termo TDAH e da indisciplina para elucidar as insubordinações do discente prescrevem muitas dúvidas.

Falta clareza quanto a conceituação dos termos, por vezes, crianças que apresentam falta de limites e desvios às normas escolares podem ser identificadas como “hiperativas ou justificadas com déficit de atenção, sem maiores análises ou comprovações, apoiadas apenas em “achismos” e falta de conhecimento e informação de educadores e familiares, que “ouviram” falar sobre o TDAH” (SAVAREGO, 2012, p. 12).

Uma melhor elucidação desses conceitos pode vir a auxiliar diversos educadores a fim de evitar os equívocos que ocorrem ao supostamente diagnosticar os alunos com algum tipo de “distúrbio” ou “patologia”. De acordo com Benedetti e Urt (2008), a escola acaba enviando um número cada vez maior de alunos para tratamento clínico sem, ao certo, terem uma compreensão mais aprofundada dos casos.

Diante disso, o artigo tem como objetivo abordar por meio de uma revisão de literatura, sobre os conceitos relacionados a comportamentos considerados desviantes, principalmente nos conceitos de TDAH e indisciplina, entendendo que ambos possuem características distintas, mas que acabam sendo generalizáveis no âmbito escolar e no discurso dos educadores.

Para responder a tal objetivo utiliza-se da pesquisa bibliográfica, essa “que é uma modalidade de estudo e análise de documentos que possuam caráter científico como artigos, livros, ensaios teóricos, periódicos, entre outros”. (OLIVEIRA, 2007).

2 I (IN)COMPREENSÃO DO TDAH

As pesquisas relacionadas aos transtornos hipercinéticos segundo Rohde et al (2000) datam do início do século XIX. Contudo, durante as décadas seguintes o termo vem sofrendo modificações quanto a sua nomenclatura. Em 1940, com o nome de “lesão cerebral mínima”. Em 1962, sofreu modificações passando a se chamar “disfunção cerebral mínima”, uma vez que se relacionava às disfunções em áreas nervosas do que propriamente à lesões. Atualmente, com o nome de Transtorno de déficit de atenção/hiperatividade - TDAH.

De acordo com a Associação Brasileira de Déficit de Atenção (ABDA) TDAH é um transtorno neurológico, de causas genéticas, que aparece na infância e frequentemente acompanha o indivíduo por toda a sua vida.

Muitos dos problemas de distração, indisciplina e inquietude que são da competência da escola acabam sendo delegados para outras esferas de atuação como: a Medicina, Psiquiatria, Neurologia e outras. Disso resulta uma proliferação e muitas classificações que evidenciam um problema, no qual os alunos são alocados em diagnósticos de hiperatividade/desatenção, dislexia e outros sem ao menos ter a clareza e suficiência para encaminhamentos (RICHTER, 2012).

Outro problema apontado por Richter (2012) é o modo como se chegam aos diagnósticos. O autor questiona a forma como os questionários são realizados. Esses são aplicados pelos médicos aos pais e professores e eventualmente ao paciente – podendo incluir testes neuropsicológicos. São feitos por meio de perguntas com graus de intensidade como “nada”, “pouco” ou “muito”, para quesitos como, por exemplo, “fala em excesso”. O autor questiona: “Como é possível quantificar “o falar em excesso”? (RICHTER, 2012, p. 14). Complementa dizendo que esses podem ser “passíveis de erro”, uma vez que dependem de juízos de valor.

Segundo Rohde et al (2000), o TDAH se apresenta em três bases importantes sendo elas a desatenção, a hiperatividade e a impulsividade. A *desatenção* apresenta-se por alguns sintomas, tais como: dificuldade em prestar atenção às atividades escolares; não seguir as instruções dadas pelo professor; dificuldade de organização das tarefas escolares; desviar o foco em outras atividades alheias à tarefa proposta e esquecimento de situações diárias.

A *hiperatividade* tem como sintoma alguns aspectos como: agitação; levantar da cadeira sem motivos aparentes; correr em situações que não são habituais; falar demasiadamente. Os sintomas da *impulsividade* é “dar respostas precipitadas antes das perguntas terem sido concluídas; com frequência ter dificuldade em esperar a sua vez; e frequentemente interromper ou se meter em assuntos de outros.” (ROHDE et al., 2000, p. 07)

Os desafios enfrentados no contexto escolar são inúmeros: aluno que apresenta

dificuldades em prestar atenção aos detalhes; comete erros por descuido numa tarefa escolar, tem dificuldade no desenvolvimento de atividades lúdicas, parece não escutar o que está sendo dito a ele, tem dificuldade para organizar tarefas, atividades e materiais, não respeita regras, recusa-se a fazer uso do uniforme escolar, apresenta-se indiferente às normas e regras, levanta e sai da sala constantemente. Diante desses desafios apresenta-se muitas vezes a alegação “de que a escola não oferece condições positivas de aprendizagem para os alunos com TDAH, pois os conteúdos não são atraentes e os professores não sabem motivar as aulas” (REIS, CAMARGO, 2008, p. 90), ou que a escola responsabiliza o aluno que acaba sendo enquadrado em determinados diagnósticos que permite colocá-lo como alvo dos problemas, principalmente na sua carga biológica e individual.

Disso resultam diversos questionamentos em torno dessa visão reducionista aos problemas psicopatológicos que ocorrem no meio escolar, já que partem de uma visão limitada e sem conhecimento de fato de cada caso. Quais são os processos, as práticas, ideologias e questões políticas presentes no contexto educacional contribuem para o fracasso de alguns grupos socioeconômicos e culturais?

Algumas preocupações chamam a atenção em relação ao TDAH quanto a sua compreensão no meio escolar. Em muitos casos, o TDAH é interpretado como “um rótulo”, o qual fornece uma espécie de “conforto ante uma situação de pânico moral dos cuidadores das crianças, atropelados pelo crescimento da indisciplina e da indústria farmacêutica” (LANDSKRON, SPERB, 2008, p. 154).

As generalizações também são o grande problema da escola, uma vez que a subjetividade dos alunos é negada e/ou silenciada e na contramão estão as interpretações e os diagnósticos equivocados de pais e professores sobre o comportamento das crianças (RICHTER, 2012). Além disso, e talvez o mais alarmante dos casos que ocorrem, diz respeito aos inúmeros diagnósticos, aliados ao interesse de grandes corporações farmacêuticas, interesse econômico e político. (LANDSKRON, SPERB, 2008).

Para conceituar o TDAH utiliza-se normalmente o DSM-5 (*Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*) publicado pela *American Psychiatric Association* (APA, 2014), o qual é um manual usado mundialmente para classificar o distúrbio e outros transtornos mentais. Alguns critérios podem ser utilizados para auxiliar a compreensão do TDAH.

Um padrão persistente de desatenção e/ou hiperatividade-impulsividade que interfere no funcionamento e no desenvolvimento, conforme caracterizado por (1) e/ou (2):

1. *Desatenção*: Seis (ou mais) dos seguintes sintomas persistem por pelo menos seis meses em um grau que é inconsistente com o nível do desenvolvimento e têm impacto negativo diretamente nas atividades sociais e acadêmicas/profissionais: Para adolescentes mais velhos e adultos (17 anos ou mais), pelo menos cinco sintomas são necessários:
 - a. Frequentemente não presta atenção em detalhes ou comete erros por descuido

em tarefas escolares, no trabalho ou durante outras atividades.

- b. Frequentemente tem dificuldade de manter a atenção em tarefas ou atividades lúdicas.
 - c. Frequentemente parece não escutar quando alguém lhe dirige a palavra diretamente.
 - d. Frequentemente não segue instruções até o fim e não consegue terminar trabalhos escolares, tarefas ou deveres no local de trabalho.
 - e. Frequentemente tem dificuldade para organizar tarefas e atividades.
 - f. Frequentemente evita, não gosta ou reluta em se envolver em tarefas que exijam esforço mental prolongado.
 - g. Frequentemente perde coisas necessárias para tarefas ou atividades.
 - h. Com frequência é facilmente distraído por estímulos externos.
 - i. Com frequência é esquecido em relação a atividades cotidianas.
2. *Hiperatividade e impulsividade*: Seis (ou mais) dos seguintes sintomas persistem por pelo menos seis meses em um grau que é inconsistente com o nível do desenvolvimento e têm impacto negativo diretamente nas atividades sociais e acadêmicas/profissionais. Para adolescentes mais velhos e adultos (17 anos ou mais), pelo menos cinco sintomas são necessários.
- a. Frequentemente remexe ou batuca as mãos ou os pés ou se contorce na cadeira.
 - b. Frequentemente levanta da cadeira em situações em que se espera que permaneça sentado.
 - c. Frequentemente corre ou sobe nas coisas em situações em que isso é inapropriado.
 - d. Com frequência é incapaz de brincar ou se envolver em atividades de lazer calmamente.
 - e. Com frequência “não para”, agindo como se estivesse “com o motor ligado”.
 - f. Frequentemente fala demais.
 - g. Frequentemente deixa escapar uma resposta antes que a pergunta tenha sido concluída.
 - h. Frequentemente tem dificuldade para esperar a sua vez.
 - i. Frequentemente interrompe ou se intromete.

Vale ressaltar que as manifestações de transtorno devem estar presentes em mais de um ambiente, ou seja, devem se manifestar em casa, na escola ou no trabalho, podendo

variar conforme o contexto no qual está inserido, podendo apresentar sinais diferentes diante de recompensas.

Além dos principais critérios que definem o distúrbio neurobiológico, o Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (DSM-5) subdivide o TDAH em três tipos:

1. O primeiro com predomínio dos sintomas de *desatenção*;
2. O segundo com predomínio a sintomas de hiperatividade-impulsividade;
3. O terceiro, o TDAH combinado. O TDAH com predomínio a desatenção ocorre com frequência do sexo feminino. (APA, 2014)

O tipo de TDAH com predomínio na hiperatividade/impulsividade ocorre em crianças com comportamentos mais agressivos e impulsivos, que apresentam taxas altas de rejeição. Alguns desses sintomas de oposição e de desafio, podem ocorrer em crianças com qualquer tipo de TDAH do que em crianças sem TDAH, “o tipo combinado apresenta também um maior prejuízo no funcionamento global, quando comparado aos dois outros grupos” (ROHDE et al., 2000, p. 8).

Podemos compreender que:

“julgamentos, censuras críticas, sofrimento, rejeição até mesmo por parte dos familiares, marcam a vida das pessoas que sofreram ou sofrem de doenças neurológicas, ou popularmente conhecidas como psicológicas, que por muitos anos não tiveram diagnósticos ou explicações realmente científicas ou médicas”. (SANTANA, et al., 2021. p.7)

Mostra-se assim que a patologia exige uma complexidade de fatores que vão permitir classificar os casos como TDAH ou não. Dessa forma, é mister uma compreensão mais aprofundada dos casos psicopatológicos do ambiente escolar que merecem estudos mais aprofundados e uma difusão mais aclarada do mesmo.

3 | A INDISCIPLINA ESCOLAR NO AMBIENTE ESCOLAR

As pesquisas sobre o conceito de indisciplina/disciplina começam a ganhar corpo como objeto de pesquisa em meados da década de 1990 (AQUINO, 2011). É um assunto que vem alcançando um grande número de publicações de autores de diferentes vertentes teóricas a exemplo de Aquino (1998); Estrela (2002); Freller (2001); Ferreira, Santos e Rosso (2016); Golba (2008); Trevisol (2007); Parrat-Dayana (2008); Rebelo (2011), entre outros.

Mesmo assim, com diversas publicações sobre a temática, ela apresenta limitações e por vezes não é abordada com a representatividade necessária.

A indisciplina se constitui na atual queixa, alvo de preocupação e desgaste a professores e demais educadores (ROSSO; CAMARGO, 2011), causa de intensos debates nos mais variados meios institucionais e midiáticos. Diversos educadores estão hesitantes diante desse problema, de modo que professores, pedagogos e familiares

não compreendem e sequer conseguem pensar em meios e estratégias de ação eficazes (TREVISOL; VIECELLI; BALESTRIN. 2011). Não raras são às vezes em que o tema principal na sala dos professores refere-se a determinados estudantes, legitimando a indisciplina escolar, fornecendo-lhes rótulos de aluno-problema. Estes por sua vez, se colocam na posição de destaque em relação aos colegas, acreditando muitas vezes serem populares por tais atitudes.

São raras as vezes que a indisciplina é compreendida na sua complexidade de fatores que a compõem, fazendo com que haja desacordos e atribuição da responsabilidade pela indisciplina exclusivamente sobre os alunos ou familiares dos mesmos (DINIZ, 2009).

Os atos de indisciplina implicam comumente a um desvio às regras e normas internas de algum ambiente tido como institucionalizado, “recoloca os sujeitos em patamares de disputa, desorganiza, reorganiza a lógica docêntrica, autoritária, instituída na sala” (SANTOS; RODRIGUES, 2013, p. 585). Assim, pode-se perceber que a indisciplina escolar difere do TDAH. Primeiramente por que o comportamento de indisciplina não demanda um exame médico para confirmação do caso ou uso controlado por remédios, isso porque são situações casuais e pontuais do meio escolar, que podem ser expressas em atos de bagunça, travessuras, bolinhas de papel, conversas paralelas, não fazer atividades, entre outras.

Os trabalhos realizados por Estrela (2002) podem facilitar a compreensão da indisciplina escolar, a qual se apresenta sob três formas.

A primeira forma de indisciplina faz menção à intencionalidade dos alunos em “tirar o foco” das atividades desenvolvidas na sala de aula, por serem, intensas e desinteressantes – trata-se do *evitamento* aos trabalhos escolares. A segunda forma de indisciplina tem por objetivo o impedimento do funcionamento da aula. São tentativas de frear as atividades escolares, tendo como meta a *obstrução*. Por último, a indisciplina caracteriza-se na sua forma de *protesto* às regras e aos modos de trabalho usados no ambiente escolar. O protesto tem como objetivo contrapor às normas escolares verticalizadas e uma possível renegociação das regras.

Ao analisar o fenômeno da indisciplina escolar, Trevisol (2007) registra que, ao contrário do que muito se divulga sobre a indisciplina de que o problema é exclusivo dos alunos, há outros pontos importantes a serem compreendidos.

Souza apud Lourenção (2021) acredita que é importante conhecer a realidade dos estudantes, suas atitudes e transformações decorrentes do âmbito individual e social, para que assim, possa haver um enfrentamento diante das problemáticas.

Nessa perspectiva,

“questões relacionadas à indisciplina e mesmo à violência e bullying, dependência química e outros problemas que ultrapassam os limites da escola, além de requerer que sejam analisados como fruto de múltiplos contextos e de causas multifatoriais, também devem sofrer intervenção interdisciplinar, para que o engajamento do aluno possa ser favorecido. Assim, o fortalecimento de

vínculos entre os serviços e a atuação em rede devem ser fomentados para a identificação e solução de problemas que podem ou não ocorrer no ambiente escolar, mais que muitas vezes se originam a partir de outras condicionantes (qualquer situação de vulnerabilidade no contexto social)". (LOURENÇÃO, 2021, p.78)

Diante de tais fatos, professores, equipe pedagógica, direção, devem estar atentos a todos os sinais apontados pelo estudante, para que suas atitudes, muitas vezes, possam ser analisadas e assim, possam ser auxiliados e/ou atendidos por órgãos competentes.

O estudo realizado por Trevisol (2007) traz outros sujeitos envolvidos no fenômeno da indisciplina: o professor, a escola e a família; cada um com sua responsabilidade sobre a temática. Assim, há a indisciplina do professor, representada pela sua falta de comprometimento e omissão das funções didático-pedagógicas. A indisciplina da escola está na sua (des)organização e exposição das normas e quando sua função não é cumprida ou desempenhada está relacionada à falta de clareza quanto à formação de sujeitos autônomos. Por fim, a indisciplina da família está relacionada quando os pais se tergiversam das suas responsabilidades, atribuindo somente à escola o papel de educador.

A indisciplina na compreensão de Freller (2001) aponta para dois tipos: uma considerada *incômoda* e outra *legítima*, dependendo do contexto e dos sujeitos envolvidos. Numa aula que o professor respeita e dialoga com os alunos, por exemplo, ele será defendido pela turma, é uma indisciplina imprópria, isto é que incomoda. De outro modo, na classe em que professores agem de forma inadequada, a indisciplina é considerada legítima, pois expressam manifestações defensivas dos alunos àquilo que os oprime.

O conceito de indisciplina escolar está ligado a aspectos morais e pedagógicos, isto é, relacionados à função e ao papel que os alunos precisam exercer em sala de aula. Quando há o desvio às normas e regras, aparecem os atos compreendidos como indisciplinados.

Ao que se refere à cultura dominante, Gros apud Lourenção (2021, p. 66) “a desobediência só pode ser um ato louco, irracional, criminoso até”, pois, na opinião da autora, essa desobediência - algo que ofende, produz ruptura dos enquadramentos, decorre de comportamentos não totalmente plenos, atos de atitudes adolescentes. “As condutas dos grupos que a materializam nem sempre determinam aquilo que se confronta ou que ameaça sua subjetividade e liberdade, as quais ainda estão em processo de construção, como no caso dos adolescentes”. (LOURENÇÃO, 2021, p. 66)

A disciplina deveria ser resultado do aluno, não da autoridade do professor. O que se espera, é que o aluno apresente um comportamento participativo e disciplinado, enquanto que o aluno também espera um professor dedicado e comprometido. O processo ensino aprendizagem depende de disciplina, respeito um pelo outro, respeito às regras estabelecidas no âmbito escolar e no meio em que vive.

Sabe-se que nem sempre as atitudes do estudante e muitas vezes, a postura do

professor em sala de aula é o mais adequado. Antunes (2011) considera que comportamentos como conversas paralelas são inevitáveis e que, cabe ao professor aproveitar algumas dessas conversas, sendo administrador, instigador de perguntas e desafiador, culminando determinadas atitudes com seu trabalho pedagógico.

A indisciplina tem suas causas (família, sociedade, interesses pessoais) e geralmente suas consequências são evidenciadas no ambiente escolar, assim como, o fato de ‘aprender ou não aprender’ acabam sendo justificados por tais atos. Por isso, criar um ambiente de confiança, de diálogo, de estímulo, de novas estratégias educacionais são imprescindíveis para tentativa na mudança de atitudes, estreitando a relação entre estudantes e professores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O discurso pautado na culpabilização do outro é constante nas práticas escolares. Na maioria dele, evita-se problematizar questões mais amplas como, por exemplo, práticas pedagógicas, currículo, modelo escolar ou políticas educacionais. Por sua vez, há uma tendência em utilizar argumentos e teorias que enfatizam, implícita ou explicitamente, questões psicológicas e biológicas dos sujeitos que não se enquadram nos moldes desejáveis do aparato institucional.

No decorrer das discussões teóricas foi possível perceber que o TDAH e a Indisciplina Escolar apresentam particularidades e são muito diferentes nas suas conceituações. Percebemos que a falta de conhecimento para distinguir entre um e outro comportamento faz com que ocorra julgamentos errôneos e encaminhamentos médicos precoces e precipitados. Por outro lado, a indisciplina escolar faz parte da quebra ou do rompimento das normativas do ambiente escolar que tem como função evitar as atividades escolares, frear o funcionamento da aula e protestar contra as práticas normativas verticalizadas.

O que foi possível concluir das discussões teóricas dos textos publicados é que o TDAH e a indisciplina são conceitos completamente diferentes. Um está ligado a sintomas psicopatológicos, o outro a aspectos normativos do ambiente escolar. Também, que o TDAH vem sendo amplamente dissociado dos aspectos médicos que o definem, a consequência disso é que há uma generalização da sociedade sobre o distúrbio, na forma de culpabilização do sujeito e de crescente mediatização de grupos farmacológicos.

A homogeneização por parte da escola precisa ser maciçamente combatida evitando que muitos casos de TDAH ou indisciplina sejam entendidos como simples desvios ou “estranhamentos” que devem ser tratados fora do ambiente escolar. Não só a escola, mas a família e a sociedade também precisam contribuir para a compreensão mais densa dos casos de TDAH e indisciplina no seu meio. Levar a compreensão da responsabilidade de todos os envolvidos e a participação da família no contexto escolar.

O que se percebe é que a indisciplina está associada a falta de limites, de suporte,

orientação familiar e algumas vezes, pela falta de conhecimento e discernimento de regras e do que é aceitável pela sociedade. Trata-se de um desvio de comportamento, podendo ser corrigido com atenção e diálogo. Já, o TDAH é um transtorno neurobiológico, que deve ser acompanhado por especialistas médicos e psicopedagogos, os quais poderão orientar os pacientes, familiares, escola de como atuar para garantir o desenvolvimento social e acadêmico adequado e, se necessário, buscar auxílio farmacológico.

Diante da complexidade e semelhança entre o TDAH e a Indisciplina, concluímos que os olhares e ações devem voltar-se primeiramente para as relações entre aluno, escola e família. Tanto o TDAH quanto a indisciplina carecem de estudos mais aprofundados e que reforcem e apresentem clareza e relevância quanto a metodologias e aportes teóricos para que se evitem as generalizações dos conceitos.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Celso. **Professor bonzinho, aluno difícil**. Rio de Janeiro: Vozes, 11. ed. 2011.

ALVES-MAZZOTTI, A. J. O **“aluno da escola pública”**: o que dizem as professoras. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Brasília, v.87, n.217, p.349-359, set./dez. 2006.

ALVES-MAZZOTTI, A. J. **Representações sociais: aspectos teóricos e aplicações à educação**. Revista Múltiplas Leituras, v.1, n. 1, p. 18-43, jan./jun. 2008.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais - DSM-5**. Porto Alegre: Artmed, 5. ed. 2014.

AQUINO, J. G. **A desordem na relação professor-aluno: indisciplina, moralidade e conhecimento**. In: . (Org.). Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas. 15. ed. São Paulo: Summus, 1996. cap. 3. p. 39-55.

AQUINO, J. G. **A indisciplina e a escola atual**. Revista da Faculdade de Educação, USP, São Paulo, v.24, n.2, p.181-204, jul./dez.1998.

AQUINO, J. G. **Da (contra) normatividade do cotidiano escolar: problematizando discursos sobre a indisciplina discente**. Cadernos de pesquisa, v.41, n.143, p. 456-484, maio/ago. 2011.

BENEDETTI, I.; URT, S. C. **Escola, ética e cultura contemporânea: reflexões sobre a constituição do sujeito que não aprende**. Psicologia da educação, 27, 141-155. 2008.

DINIZ, D. V. **Vamos fugir desta jaula! Estudo sobre indisciplina**. Recife: Libertas, 2009.

ESTRELA, M. T. **Relação pedagógica, disciplina e indisciplina na aula**. 3. ed. Porto: Porto Codex, 2002. (Coleção Ciências da Educação).

FERREIRA, A. C.; SANTOS, E. R.; ROSSO, A. J. **Representação social da indisciplina escolar**. Psicologia: Teoria e Pesquisa, v. 32, n. 1, p. 199-208, jan./mar. 2016.

FOUCAULT, M. **Vigiar e Punir**. Petrópolis: Vozes, 1991.

FRELLER, C. C. **Histórias de indisciplina escolar: o trabalho de um psicólogo numa perspectiva winnicottiana**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2001.

GOLBA, Mônica Aparecida de Macedo. **A indisciplina escolar na perspectiva de alunos**. 2008. 104 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdades de Ciências Humanas, Letras e Artes – Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2008.

LANDSKRON, L. M. F.; SPERB, T. M. **Narrativas de professoras sobre o TDAH: um estudo de caso coletivo** **Narrativas de professoras sobre TDAH**. Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional, v.12, n.1, p.153-167, jan./jun. 2008.

LARocca, P.; ROSSO, A. J.; SOUZA, A. P. **A formulação dos objetivos de pesquisa na pós-graduação em Educação: uma discussão necessária**. Estudos RBPG, v. 2, n. 3, p. 118- 133, mar. 2005.

LOURENÇÃO, E. S. P. **Processos de Judicialização da Indisciplina na Escola**. 2021, 158. Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia, UNESP/Campus de Presidente Prudente. Disponível em: https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/216017/lourencao_esp_dr_prud.pdf?seque%20nce=3&isAllowed=y

OLIVEIRA, M. M. **Como fazer pesquisa qualitativa**. Petrópolis, Vozes, 2007.

PARRAT-DAYAN, S. **Como enfrentar a indisciplina na escola**. Tradução de Sílvia Beatriz Adoue e Augusto Juncal. São Paulo: Contexto, 2008.

REBELO, R. A. A. **Indisciplina escolar: causas e sujeitos: a educação problematizadora como proposta real de superação**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2011.

REIS, M. G. F.; CAMARGO, D. M. P. **Práticas escolares e desempenho acadêmico de alunos com TDAH**. Psicologia Escolar e Educacional. v.12, n.1, p.89-100. 2008.

RICHTER B. R. **Hiperatividade ou indisciplina? O TDAH e a patologização do comportamento desviante na escola**. 2012. 126 f. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Rio Grande do Sul, 2012.

ROHDE, L. A.; BARBOSA, G.; TRAMONTINA, S.; POLANCZYK, G. **Transtorno de déficit de atenção/ hiperatividade**. Revista Brasileira de Psiquiatria. v.22, p.07-11. 2000.

ROSSO, A. J.; CAMARGO, B. V. **As representações sociais das condições de trabalho que causam desgaste aos professores estaduais paranaenses**. ETD – Educação Temática Digital, Campinas, SP, v. 13, n. 1, p. 269-289, jul./dez. 2011.

SANTANA, M. C. S.; MENDONÇA, N. A.; AZEVEDO, G. X. **Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade: Uma Tratativa Bibliográfica**. REEDUC, v. 8 n. 1, jan/abr. 2022. Disponível em: <https://www.revista.ueg.br/index.php/reeduc/article/view/12612>. Acesso em 20 out 22.

SANTOS, E. R.; ROSSO, A. J. **A indisciplina escolar nas representações sociais de professores paranaenses**. Psicologia da Educação, São Paulo, v. 34, p. 127-157, jan./jun. 2012.

SANTOS, J. M. C. T., RODRIGUES, Paula J. M. **O diálogo como possibilidade de mediação da violência na escola**. Práxis Educativa, Ponta Grossa, v. 8, n. 1, p. 273-294, jan./jun. 2013.

SAVAREGO, E. A. **Indisciplina x TDAH: diferenças e implicações no processo ensino aprendizagem.** Educação, Gestão e Sociedade, ano 3, n. 11. 2013.

SILVA, S. P.; SANTOS, C. P.; FILHO, P. O. **Os significados do TDAH em discursos de docentes dos anos iniciais.** Pro-Posições, v. 26, n. 2, p. 205-221, mai./ago. 2015.

TREVISOL, M. T. C. **Indisciplina na escola: sentidos atribuídos por alunos do ensino fundamental.** CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO, 6., Anais... Concórdia, Santa Catarina: Editora Universidade do Contestado, 2007.

TREVISOL, M. T. C.; VIECELLI, D.; BALESTRIN, C. A. **(In) disciplina na instituição educativa: cartografando o fenômeno.** In: TOGNETTA, L. R. P.; VINHA, T. P. (Orgs.). Conflitos na instituição educativa: perigo ou oportunidade? Contribuições da Psicologia. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2011. p. 89-134. (Coleção Educação e Psicologia em debate).

ZANGRANDE, H. J. B. **O “bom” e o “mau” aluno: Representações Sociais de Professores de Ensino Fundamental sobre Sucesso e sobre Fracasso Escolar.** 2021, 122 fl. Dissertação (Mestrado) Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Pato Branco, 2021.

GABRIELA CRISTINA BORBOREMA BOZZO: Doutoranda em Estudos Literários (FCLAr/UNESP) e professora que ministra, desde o segundo semestre de 2022, no curso de graduação em Letras da FCLAr/UNESP, disciplinas da área de Literatura, a convite do departamento de Linguística, Literatura e Letras Clássicas da FCLAr/UNESP, mediante pagamento de auxílio financeiro didático acumulativo com a bolsa vigente (CAPES/PROEX). No doutorado, seu projeto de pesquisa, intitulado “Da lírica cubana à prosa portuguesa: o intertexto entre Dulce María Loynaz e Dulce Maria Cardoso”, é sobre a intertextualidade entre os romances de Dulce Maria Cardoso e suas epígrafes de Dulce María Loynaz, e está sendo realizado sob orientação da Profa. Dra. Guacira Marcondes Machado Leite. É bacharela e licenciada em Letras - português/inglês (UNESP, 2017), mestra em Estudos Literários (UNESP, 2019) e especialista em Ensino de Língua Portuguesa e Literatura (UTFPR, 2020). Na graduação, desenvolveu Iniciação Científica Departamental, cujo título foi “Traços do Surrealismo na composição de A torre da Barbela, de Ruben A.”, em que foram investigados aspectos do Surrealismo no romance que constituiu o corpus da pesquisa, que recebeu Menção Honrosa no Congresso de Iniciação Científica da UNESP em 2016. A Iniciação Científica foi realizada sob a orientação da Profa. Dra. Márcia Valéria Zamboni Gobbi e sob a coorientação da Profa. Dra. Tania Mara Antonietti Lopes. Ainda na graduação, foi monitora voluntária e, posteriormente, bolsista de Literatura Portuguesa, sob supervisão da Profa. Dra. Renata Soares Junqueira, momento em que teve a oportunidade de ministrar aulas eletivas para sua própria turma. Já no mestrado, foi bolsista CNPq e, na dissertação intitulada “A não-pertença em Os meus sentimentos, de Dulce Maria Cardoso”, criou uma definição autoral do sentimento de não-pertença, nomeado de diferentes formas pelos pesquisadores de língua portuguesa, mas, até aquele momento, a então mestranda não encontrou definições para o termo. Essa criação teve como baliza teórica, principalmente, a psicologia social. Por fim, a pesquisadora averiguou a construção desse tema (não-pertença) pelas categorias narrativas no romance estudado. A dissertação foi realizada sob orientação da Profa. Dra. Maria Célia de Moraes Leonel. Na especialização, sob orientação da Profa. Dra. Ana Paula Pinheiro da Silveira, averiguou o problema do ensino de dissertação argumentativa no contexto pré-vestibular, propondo uma metodologia de ensino para tal. Por fim, é membra do Corpo Editorial (Conselho Técnico-Científico) da Atena Editora, tendo como responsabilidade a organização de e-books da área de Literatura.

A

Adolescência 11, 12, 15

Anos iniciais 137, 140, 141, 142, 162

Aprendizagem 1, 4, 6, 7, 8, 9, 11, 12, 17, 19, 20, 24, 30, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 40, 42, 44, 45, 46, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 69, 74, 77, 87, 102, 103, 104, 106, 107, 109, 110, 111, 112, 113, 115, 125, 129, 137, 139, 142, 145, 146, 149, 151, 154, 158, 162

Assistência estudantil 77, 82, 85, 86, 88, 89, 95, 96, 97, 98, 99

Autonomia 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 20, 33, 42, 62, 63, 79, 84, 88, 112, 114

C

Criatividade 56, 137, 138, 139, 140, 141, 142, 143, 148

D

Desenho animado 144, 146, 147, 148, 149

Diversidade 11, 21, 23, 38, 43, 46, 65, 66, 68, 69, 70, 72, 73, 102, 103, 108, 139

E

Educação 1, 2, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 21, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 63, 64, 66, 68, 69, 70, 71, 73, 74, 75, 76, 78, 79, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 96, 97, 98, 99, 102, 106, 110, 112, 114, 115, 120, 124, 125, 126, 127, 128, 130, 131, 135, 136, 137, 142, 145, 149, 150, 160, 161, 162

Educação brasileira 7, 56, 64, 74, 79, 124

Educação de jovens e adultos 1, 149

Educação profissional 17, 21, 25

Eletromagnetismo 144, 145, 146, 147, 148

Ensino-aprendizagem 33, 57, 63, 103, 104, 110, 113

Ensino de línguas 101, 103, 104, 106, 113, 116

Ensino híbrido 164

Ensino superior 27, 35, 36, 53, 62, 63, 77, 85, 86, 87, 88, 89, 92, 96, 98, 101

Escola 1, 2, 4, 5, 8, 9, 12, 13, 14, 15, 20, 21, 23, 25, 31, 32, 33, 37, 41, 48, 49, 55, 63, 66, 69, 74, 75, 79, 104, 105, 111, 112, 113, 114, 126, 127, 128, 131, 134, 135, 140, 141, 151, 152, 153, 154, 155, 157, 158, 159, 160, 161, 162

Escola pública 48, 63, 104, 111, 112, 113, 114, 160

Escolas particulares 74, 101

F

Família 2, 5, 32, 33, 66, 69, 74, 79, 82, 105, 125, 150, 151, 158, 159, 160

Ferramentas 19, 29, 30, 31, 37, 38, 39, 41, 42, 44, 59, 141, 142, 146

Formação continuada 9, 17, 19, 21, 23, 24, 40, 48, 49, 112, 113

Formação docente 47, 54

Formação inicial 47, 48, 62, 69, 70

Formação inicial e continuada 47, 69, 70

Formação profissionalizante 165

G

Globalização 18, 37, 40, 56, 117, 119, 120

I

Imaginação 137, 138, 139, 140, 141, 142, 143

Inclusão 11, 12, 14, 15, 18, 19, 20, 22, 23, 24, 25, 26, 29, 44, 64, 65, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 74, 75, 76, 77, 85, 87, 106

Indisciplina 150, 151, 152, 153, 154, 156, 157, 158, 159, 160, 161, 162

J

Japão 117, 118, 119, 120

K

Kawaii 117, 118, 119, 120, 121

Kawaii culture 117, 118, 119, 120, 121

L

Língua inglesa 63, 101, 109, 110, 111, 113, 115

Língua portuguesa 53, 101, 102, 103, 105, 112, 114, 115, 122, 124, 127, 128, 129, 131, 132, 133, 134, 135, 163

M

Metodologia ativa 57, 59, 60, 62, 63

Monitoria 57, 62, 63

P

Pandemia 27, 28, 31, 33, 34

Período pandêmico 27, 28, 31, 34, 35

Planos de educação 47

Políticas de educação 165

Políticas públicas 7, 9, 11, 12, 25, 26, 56, 68, 69, 71, 76, 77, 86, 95, 97, 98, 99, 100

Popularização da ciência 144, 146

Prática docente 27, 34, 64

Prática escolar 137

Professores 6, 7, 8, 9, 20, 22, 25, 26, 27, 28, 30, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 40, 41, 42, 44, 45, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 62, 69, 70, 71, 73, 74, 75, 101, 104, 105, 108, 110, 111, 112, 113, 114, 127, 131, 139, 140, 152, 153, 154, 156, 157, 158, 159, 161, 162

Psicologia cultural 137, 139

Q

Quiz 57, 58, 59, 60, 61, 62, 63

S

Segunda guerra mundial 117, 118, 119, 120

T

TDAH 150, 151, 152, 153, 154, 156, 157, 159, 160, 161, 162

Tecnologia 17, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 27, 28, 29, 30, 31, 36, 37, 38, 40, 44, 46, 57, 113, 148, 161

Tecnologia assistiva 17, 19, 20, 21, 22, 23, 24

TICs 27, 28, 29, 30, 31, 34, 35, 42


Transformação digital 36, 37, 38, 39, 40, 46


W

Web 2.0 37, 38, 41, 43, 44, 45, 46


EDUCAÇÃO:

Expansão, políticas públicas e
qualidade

 www.atenaeditora.com.br

 contato@atenaeditora.com.br

 [@atenaeditora](https://www.instagram.com/atenaeditora)

 www.facebook.com/atenaeditora.com.br

EDUCAÇÃO:

Expansão, políticas públicas e
qualidade

 www.atenaeditora.com.br

 contato@atenaeditora.com.br

 [@atenaeditora](https://www.instagram.com/atenaeditora)

 www.facebook.com/atenaeditora.com.br