

A EDUCAÇÃO EM SUAS PERSPECTIVAS, INTERVENÇÕES E DIÁLOGOS

Daniela Aparecida de Melo Costa

Bruna Beatriz da Rocha

Rebeca Freitas Ivanicska

Organizadoras



EDITORA
SCHREIBEN

Daniela Aparecida de Melo Costa
Bruna Beatriz da Rocha
Rebeca Freitas Ivanicska
(Organizadoras)

A EDUCAÇÃO EM SUAS PERSPECTIVAS, INTERVENÇÕES E DIÁLOGOS



EDITORA
SCHREIBEN

2021

© Dos organizadores - 2021
Editoração: Schreiben
Imagem da capa: Bruna Beatriz da Rocha
Revisão: os autores

Conselho Editorial (Editora Schreiben):

Dr. Adelar Heinsfeld (UPF)
Dr. Airton Spies (EPAGRI)
Dra. Ana Carolina Martins da Silva (UERGS)
Dr. Douglas Orestes Franzen (UCEFF)
Dr. Eduardo Ramón Palermo López (MPR - Uruguai)
Dr. Enio Luiz Spaniol (UDESC)
Dr. Glen Goodman (Arizona State University)
Dr. Guido Lenz (UFRGS)
Dr. João Carlos Tedesco (UPF)
Dr. Leandro Hahn (UNIARP)
Dra. Marciane Kessler (UFPEl)
Dr. Nestor Francisco Rambo (SED-SC)
Dr. Odair Neitzel (UFFS)
Dr. Wanilton Dudek (UNIUV)

A exatidão das informações, das opiniões e dos conceitos emitidos, bem como das imagens, das tabelas, dos quadros e das figuras, é de exclusiva responsabilidade do(s) autor(es).

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

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

E24 Educação em suas perspectivas, intervenções e diálogos. / Organizadores: Daniela Aparecida de Melo Costa, Bruna Beatriz da Rocha, Rebeca Freitas Ivanicska. – Itapiranga : Schreiben, 2021.
322 p. ; e-book

E-book no formato PDF.
ISBN: 978-65-995223-2-1
DOI: 10.29327/537937

1. Educação. 2. Educação à distância. 3. Educação inclusiva. 4. Professores - formação. 5. Jovens negros. I. Título. II. Costa, Daniela Aparecida de Melo. III. Rocha, Bruna Beatriz da. IV. Ivanicska, Rebeca Freitas.

CDU 37

Bibliotecária responsável Kátia Rosi Possobon CRB10/1782

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	7
-------------------	---

Rebeca Freitas Ivanicska

PREFÁCIO.....	8
---------------	---

Daniela Aparecida de Melo Costa

A DOCÊNCIA COMO UM DESAFIO PARA A EDUCAÇÃO EMANCIPATÓRIA NOS TEMPOS DE ENSINO REMOTO.....	10
--	----

Daniela Aparecida de Melo Costa

Bruna Beatriz da Rocha

Rebeca Freitas Ivanicska

Máira da Fonseca Silva

Aline Cristina Teixeira Silva

Mônica Trindade Dias Magalhães

AS POLÍTICAS PÚBLICAS VOLTADAS PARA O LAZER: UM OLHAR REFLEXIVO DIRECIONADO PARA A ACESSIBILIDADE	23
---	----

Bruna Beatriz da Rocha

Lillian Luciana Barroso

GESTÃO MUNICIPAL E POLÍTICAS PÚBLICAS INCLUSIVAS: REFLEXÕES E APONTAMENTOS	39
---	----

Daniela Fantoni de Lima Alexandrino

Cíntia Lúcia de Lima

Kelly Aparecida Carvalho da Silveira Brito

Daniella Lima de Sousa

GESTÃO ESCOLAR INCLUSIVA: UM OLHAR SOBRE A
REALIDADE DE BARBACENA.....52

Daniela Fantoni de Lima Alexandrino

Cíntia Lúcia de Lima

Maria Fernanda Mendes Silva

Alessandra Junia Avelino

COMPROMETIMENTO ORGANIZACIONAL E
DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR: TEORIA, PESQUISA
E PRÁTICA66

Ana Maria Biavati Guimarães

Ronei Ximenes Martins

O ENSINO REMOTO DO EDUCANDO COM AUTISMO
NO ENSINO REGULAR DURANTE A PANDEMIA DO
COVID-1984

Raiane Lhorrana Feres Paulino

O TEXTO LITERÁRIO COMO INSTRUMENTO PARA A
INTERDISCIPLINARIDADE E AS PRÁTICAS SOCIAIS DA
LEITURA E DA ESCRITA.....95

Maria Nazaré Ribon Silva

UMA REFLEXÃO SOBRE O PROFESSOR COMO
SUJEITO DE SI111

Arleide Maia Pinheiro

Nilton Paulo Ponciano

A POTENCIALIDADE EDUCATIVA DO CINEMA
DE ALFRED HITCHCOCK PARA A FORMAÇÃO DE
PROFESSORES E PROFESSORAS.....123

Camila Sandim de Castro

Luciana Azevedo Rodrigues

JUVENTUDE NEGRA: DA MARGINALIZAÇÃO À

EMANCIPAÇÃO SOCIAL.....	142
<i>Glauber Klay Carreiro Fidelis</i>	
<i>Joelma Aparecida do Nascimento</i>	
<i>Daniel Vieira Benedito</i>	
<i>Isabela Gomes Pereira</i>	
<i>Mac Wallace Milord Amorim</i>	
<i>Michele de Souza Ferraz</i>	
<i>Steffany Oliveira de Vasconcelos</i>	
O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO, NO ENSINO REMOTO, EM ESCOLAS PÚBLICAS MINEIRAS.....	164
<i>Claudimir José da Silva</i>	
O BADMINTON COMO LAZER E NÃO COMO ESPORTE DECOMPETIÇÃO.....	180
<i>Rui Ribeiro Mendes</i>	
<i>Erlã Costa da Silva</i>	
<i>Fabio Jose Antonio da Silva</i>	
O USO DA TECNOLOGIA E DA CULTURA NO ENSINO E NO APRENDIZADO DE ASTRONOMIA CULTURAL DOS ALUNOS QUILOMBOLAS NO NORTE DO ESTADO DO ESPÍRITO SANTO.....	191
<i>Lion Granier Alves</i>	
<i>Sérgio Rodrigues de Souza</i>	
UNIDADE CURRICULAR “DIDÁTICA” NOS CURSOS DE LICENCIATURA PRESENCIAIS DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO JOÃO DEL-REI (UFSJ): LEVANTAMENTO E ANÁLISE DOS PROJETOS PEDAGÓGICOS.....	208
<i>Larissa Trindade Tarôco</i>	
CONECTANDO PERSPECTIVAS EM EDUCAÇÃO.....	223
<i>Cintia Regina Bonalume</i>	

ENSINO, TECNOLOGIAS E METODOLOGIAS ATIVAS: A EDUCAÇÃO E SEUS DINAMISMOS	234
<i>Daniely Maria dos Santos</i>	
MIMIMI: O CÓDIGO DA IGNORÂNCIA.....	245
<i>Tainã Moreira Gomes</i>	
A ÉTICA ARISTOTÉLICA NO CONTEXTO DA CIBERCULTURA: OS MODELOS DIGITAIS E A FORMAÇÃO PARA A RACIONALIDADE CRÍTICA E HUMANA.....	259
<i>Fernanda Silva Confessor</i>	
ENSINO NA FAVELA DA MARÉ FRENTE À PRECARIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO: O DESAFIO DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DO COLÉGIO ESTADUAL BAHIA, RIO DE JANEIRO (RJ).....	272
<i>Antonio Lopes Ferreira Vinhas</i>	
TEMATIZANDO A GLOBALIZAÇÃO NA AULA DE GEOGRAFIA NA ESCOLA PÚBLICA DE ENSINO MÉDIO.....	295
<i>Marize Damiana M. Batista e Batista</i>	
ALFABETIZAÇÃO EM CRIANÇAS COM DISLEXIA DO DESENVOLVIMENTO – CONTRIBUIÇÕES DO MÉTODO FÔNICO.....	308
<i>Regiane Neves do Nascimento</i> <i>Sidney Lopes Sanchez Júnior</i>	
POSFÁCIO.....	321
<i>Bruna Beatriz da Rocha</i>	
SOBRE AS ORGANIZADORAS.....	322

APRESENTAÇÃO

É tão gratificante participar do desenvolvimento de uma obra coletiva, todo o processo de construção e formação traz experiências significativas, seja no contato direto com os autores, na leitura dos capítulos ou nas expectativas que criamos ao saber que iremos compartilhar vivências, diálogos e intervenções com os leitores.

Todo livro é especial, cada texto é um imenso horizonte de propostas que nos convidam a explorar os temas, é um mergulho profundo nas ações e discussões que permeiam o âmbito educacional.

Um grande colega, Claudimir Silva que sempre traz contribuições impecáveis para as obras coletivas, uma vez comentou que “somos seres inacabados”, e ainda bem! Essa é a diferença para conduzirmos o ser humano para uma sociedade de respeito, acolhimento e sensibilidade.

“É na inconclusão do ser, que se sabe como tal, que se funda a educação como processo permanente. Mulheres e homens se tornaram educáveis na medida em que se reconheceram inacabados” (Paulo Freire, Pedagogia da Autonomia).

Que cada página, cada frase e cada palavra seja uma ponte para que possamos nos completar um pouco mais, porém, deixando espaço para a nossa inconclusão na caminhada.

Que o processo seja permanente, coletivo, individual, mas que seja seu! Que você possa desfrutar dos aprendizados e transformar as mudanças que você deseja no mundo!

Desejo uma excelente leitura, tenho certeza que será prazeroso aprendermos juntos.

Rebeca Freitas Ivanicska

PREFÁCIO

Estimado leitor,

Nesta obra convido-lhe a conhecer por meio das páginas que se seguem o contexto educacional contemporâneo em suas diversas perspectivas e diálogos.

Sob um olhar reflexivo, prefaciá-la esta obra competiu a mim grandiosa responsabilidade, ao passo que os dilemas e intervenções sobre o ensino, a educação e a docência nela apresentadas causam-me inquietude enquanto pesquisadora do campo educacional e docente da Educação Básica.

A docência em sua multifuncionalidade laboral, os processos educacionais formativos, assim como os reflexos subversivos da pandemia da Covid 19, que nos é acometida no decorrido ano, no Brasil e no mundo, são subtemas importantes que lhe fará contextualizar o sistema educacional, e principalmente, os processos de formação cultural para uma educação emancipatória.

O contexto social e histórico marcado pelo capitalismo neoliberal acrescido da atual condição pandêmica leva-nos a enxergar um novo cenário educacional marcado por novas realidades e metodologias de ensino para sala de aula. Objetivando despertar em você, caro leitor, uma reflexão sobre esses novos rumos da educação, assim como os processos formativos que a envolve, dividimos os temas deste livro em vinte e um capítulos.

Os temas desta obra têm como propósito aproximar-nos ainda mais das questões educacionais, levando-nos por meio dos subtemas apresentados a interpretar as nuances burocráticas do século vigente, suas propostas e intervenções que, atualmente, impedem a formação cultural e a emancipação dos discentes.

Logo, as perspectivas, intervenções e diálogos sobre a educação que serão apresentadas a seguir o levará à compreensão subversiva das inúmeras reflexões e pesquisas que vêm sendo realizadas no campo educacional sobre os processos formativos, tecnológicos e

interdisciplinares que envolvem a educação contemporânea.

Junho de 2021.

Daniela Aparecida de Melo Costa
Docente e pesquisadora na área da Educação.

A DOCÊNCIA COMO UM DESAFIO PARA A EDUCAÇÃO EMANCIPATÓRIA NOS TEMPOS DE ENSINO REMOTO

Daniela Aparecida de Melo Costa¹

Bruna Beatriz da Rocha²

Rebeca Freitas Ivanicska³

Máira da Fonseca Silva⁴

Aline Cristina Teixeira Silva⁵

Mônica Trindade Dias Magalhães⁶

1 INTRODUÇÃO

-
- 1 Mestra em Educação (UFLA). Graduada em Letras Português/Espanhol (IF Sudeste-MG). Graduanda em Letras Português/Inglês (UNIFRAN). Professora de Língua Portuguesa e Língua Espanhola no Espaço Pedagógico Interação – Lagoa Dourada-MG. E-mail: danymelo_mg@hotmail.com
 - 2 Mestra em Educação pela Universidade Federal de Lavras (UFLA), Pós-graduada em Didática e Trabalho Docente pelo Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais - Campus São João Del-Rei. E-mail: bruuna_rocha1@hotmail.com
 - 3 Mestra em Educação, Advogada e Especialista em Educação Básica na Rede Estadual de Minas Gerais. E-mail: rebeca.ivanicska@hotmail.com / rebeca_015@hotmail.com
 - 4 Graduada em Letras (IF Sudeste MG/Campus São João del Rei. Especialização em Didática e Trabalho Docente - IF Sudeste MG/Campus São João del Rei. Professora de Espanhol - Escola de Educação básica e profissional dona Sinhá Neves unidade - São João del Rei - MG. E-mail: maiirafonseca@gmail.com
 - 5 Mestranda em Letras (UFLA). Graduada em Letras (IF Sudeste MG/Campus São João del Rei. Professora de disciplinas integradoras - Escola Estadual Deputado Patrus de Sousa, Carandaí-MG. E-mail: alinecris_teixeira@yahoo.com.br
 - 6 Mestranda em Letras, na linha de pesquisa - Discurso e Representação Social pela Universidade Federal de São João Del Rei (UFSJ). Graduada em Letras Português/Espanhol (IF- Sudeste-MG. Graduada em Pedagogia (UNIMES). Especialização em Didática e Trabalho Docente (IF Sudeste- MG). E-mail: monicatrindadedias@gmail.com.

Estamos vivendo um período que modificou a vida de todos. Desde 2020, temos momentos de incerteza e dúvidas. O impacto da Covid-19 foi imensurável, trazendo novos debates e reflexões para a sociedade.

Os autores Vieira e Silva (2020, p.1014) relatam sobre a pandemia de forma breve:

O ano de 2020 começa ameaçado pelo surto da COVID-19, uma doença causada pelo vírus SARS-CoV-2 ou novo Coronavírus. Em 30 de janeiro de 2020, a Organização Mundial de Saúde (OMS) declara emergência de saúde pública de importância internacional e no início de março de 2020 essa situação avança a uma pandemia, decorrente do surgimento de surtos da COVID-19 em vários países e regiões do mundo (OPAS/OMS-2020). Este cenário pandêmico exigiu das autoridades governamentais em todo o mundo a adoção de várias medidas, publicadas em instrumentos legais e normativos, no intuito de conter a propagação da doença. Políticas públicas emergenciais foram mundialmente criadas com objetivo de reduzir o impacto dessa pandemia.

No contexto atual fica impossível não tratar esse assunto, ainda mais na área da Educação, por isso, iremos analisar a docência como um desafio para a Educação Emancipatória no ensino remoto e quais são suas implicações, dificuldades e articulações.

Com esse pensamento, os autores Vieira e Silva (2020, p. 1015) complementam que:

Esta mudança súbita nos processos educacionais tem gerado muitas incertezas por parte dos gestores das escolas, professores, estudantes, pais e comunidade científica acerca da eficácia do ensino não presencial, mediado pelas tecnologias digitais, quanto à aprendizagem, principalmente na educação básica e secundária, quando comparado ao ensino presencial a que todos estavam acostumados. O êxito na educação online depende de muitos fatores, que perpassam desde o perfil do aluno e a sua motivação para a aprendizagem, o acesso à conexão a internet e aos recursos tecnológicos, a formação e competência digital dos professores para a docência nesta modalidade de ensino. Ademais, a confusão conceitual que se tem feito entre a educação à distância e o ensino remoto de emergência que estamos vivenciando devido à pandemia. Na verdade, o

surto de COVID-19 também é uma grande crise educacional (UNESCO, 2020a).

Nessa perspectiva, sabemos que com tantas transformações que estamos aprendendo a lidar e apesar do vertiginoso conhecimento sobre as tecnologias e mídias digitais, nada nos preparou para o ensino remoto e suas peculiaridades.

Os profissionais da área educacional tiveram que reconfigurar os modelos educacionais, o autor Gatti (2020, p.22) complementa que “a situação pandêmica obrigou crianças, adolescentes e jovens a mudarem seus hábitos relacionais e de movimento”, ou seja, alguns tiveram facilidade em dispor de tecnologias enquanto outros não possuem o suporte necessário para garantir um acesso efetivo. Vale ressaltar, que esses hábitos não afetam só os alunos, mas também os docentes que tiveram que se aprimorar e buscar ferramentas para enfrentar essa realidade.

Já estamos a quase dois anos de enfrentamento ao Coronavírus, com isso as orientações e informações sobre o ensino educacional e a questão sanitária advém de uma série de instituições como Organização Mundial de Saúde, Conselho Nacional de Educação e Ministério da Educação com o intuito de fortalecer o ensino remoto e diminuir o prejuízo educacional.

Questões se mostraram como dificuldades, como as condições e formação dos docentes para trabalho de educação escolar em modo remoto e para uso de mídias, para o desenvolvimento de formas de envolvimento ativo dos estudantes, desenvolvimento de atividades compartilhadas, e mesmo a avaliação do desempenho dos alunos (GATTI, 2020, p. 26).

Fica nítido, que o Brasil ainda está procurando um caminho para sanar essas indagações, existe um movimento para capacitar os professores como lives, cursos e atividades online, no entanto, o docente tem que aprender enquanto tenta ensinar o aluno, o que nem sempre é suficiente. O professor tem uma carga exaustiva, prazos curtos e uma cobrança para o sucesso pedagógico.

A precarização que o ensino brasileiro e o trabalho docente vivem foi acentuada com a pandemia, professores que não tinham tanta

facilidade com aparatos tecnológicos tiveram que superar os desafios, para lidar com a saúde mental também tiveram que criar estratégias, ou seja, o professor é um resiliente.

De acordo com o artigo “Trabalho remoto, saúde docente e greve virtual em cenário de pandemia”, os autores citam que:

À vista de tudo isso, a responsabilidade pela transformação do espaço domiciliar em posto de trabalho permanente para desenvolvimento do ensino remoto coube exclusivamente aos docentes. Do mesmo modo, todos os custos relacionados às condições materiais do trabalho e infraestrutura física, como computador, câmera, microfone, impressora, internet, luz elétrica, mobiliário, entre outros, ficaram a cargo dos docentes. Além dessas despesas, houve a necessidade de manutenção desses equipamentos e do próprio manuseio de tecnologias e mídias. Para aqueles docentes que não tinham formação ou familiaridade com tais tecnologias, tal instrumento foi montado com o apoio de familiares ou colegas. Os elementos e a experiência que compõem o processo de trabalho docente presencial precisaram, portanto, ser readaptados a essa nova realidade, já que não se trata de uma mera transposição da atividade, antes modulada no ambiente de sala de aula em contato direto com os aluno(a)s, que passou a ser realizada integralmente em meio digital. Em termos concretos, a atividade de trabalho, o objeto e os seus meios precisaram ser redefinidos num curto espaço de tempo, sendo os próprios docentes responsáveis por esse processo (SILVA et al, 2021, p. 04).

Diante disso, serão identificados no decorrer do texto, as tecnologias digitais como recurso didático; a dificuldade de acesso dos alunos; os desafios inerentes dessas situações para o docente e a lógica da escolarização. Não pretendemos esgotar o assunto, mas sim, trazer provocações e inferências do modelo educacional no ensino remoto.

2 AS TECNOLOGIAS DIGITAIS COMO RECURSOS DIDÁTICOS NO CONTEXTO PANDÊMICO

A pandemia da Covid 19 que vem nos acometendo nos anos de 2020 e 2021, remete-nos no que diz respeito a Educação, a uma importante questão que vem sendo discutida por docentes e pesquisadores sobre a educação como direito humano e a acessibilidade

educacional por meio da tecnologia no contexto pandêmico. Com a pandemia os professores tiveram que se reinventar por meio das tecnologias para levar os conhecimentos aos alunos por meio do ensino remoto, com isso aflorou-se no Brasil e no mundo aulas ministradas por intermédio de plataformas online, podcasts e outros recursos tecnológicos a fim de atingir todos os estudantes que tiveram as aulas presenciais interrompidas.

Nunca foi tão necessário o uso das tecnologias digitais para o processo de ensino aprendizagem. Se antes as TICs (Tecnologia de Informação e Comunicação) eram apenas estratégias de ensino, hoje exercem um papel fundamental nesse processo, já que se tornaram a principal forma de nos comunicarmos e aprendermos no cenário em que estamos inseridos atualmente, a pandemia do COVID-19.

Embora a relação entre tecnologia digital e educação não seja nova, agora ela passa a assumir um novo papel: dar continuidade a escolarização e ao ano letivo em meio as restrições impostas pela pandemia. O ensino de forma remota se tornou imprescindível para minimizar os impactos e prejuízos da suspensão das aulas presenciais desde o início de 2020, mantendo o vínculo entre escola e aluno, mesmo que de forma online. Essa nova forma de ensinar e aprender tem gerado muitas discussões, visto que apresentam aspectos positivos e negativos.

É notório que as tecnologias digitais tem sido a melhor maneira para reduzir o atraso das aulas presenciais, os professores podem adaptar os conteúdos para o formato online e dar continuidade ao processo de aprendizagem. Soma-se a isso, o fato de que os recursos tecnológicos são inúmeros e as estratégias utilizadas podem ser mudadas em um curto espaço de tempo, sendo possível preparar aulas dinâmicas, com jogos, atividades interativas, criar mapas mentais de forma coletiva, estimulando o engajamento do aluno e facilitando a verificação de aprendizagem.

No entanto, o uso das tecnologias digitais ainda tem sido um desafio na vida de diversos professores, tendo em vista que nem todos tiveram uma formação adequada para lidarem com essas novas ferramentas digitais. A falta de domínio pode fazer com que o educador

não consiga produzir aulas práticas, tornando-as monótonas e sem interação dos alunos, gerando frustrações para quem ensina e aprende. Diante dos fatos supracitados, fica evidente a necessidade de se buscar novas estratégias e reaprender a ensinar.

Se para o professor os desafios são muitos, para os alunos não é diferente, uma vez que a desigualdade de acesso às tecnologias é incontestável. Uma grande parte dos estudantes não possuem celulares ou computadores para acessar as aulas. Sem contar a dificuldade de conexão, falta de acesso, limite de dados, falta de familiaridade com as ferramentas utilizadas e o ambiente que muitas vezes é inadequado. Com as aulas online surgiram muitos desafios que não eram comuns no presencial.

3 DIFICULDADE DE ACESSO AOS ALUNOS

A educação como direito humano é garantida pela constituição de 1988, por meio do art.205 o qual explica que a educação é direito de todos e dever do Estado e da família. O art.206, inciso I, por sua vez aponta que o ensino será ministrado com base na “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola”, no entanto, com a pandemia da Covid 19 a fragilidade da educação e a desigualdade social e de direitos ficaram evidentes no contexto brasileiro revelando que, embora a educação seja um direito humano estabelecido pela Constituição Feral, na prática, tal incisão não se efetiva, visto que muitos estudantes não estão tendo acesso aos recursos tecnológicos em suas casas para acompanharem as aulas na modalidade de ensino remoto.

Embora no capitalismo vigente o que se impere é o consumo desenfreado das tecnologias digitais, estas, por sua vez, podem, ser consideradas dentro do contexto pandêmico, como um ato político e emancipatório que se dá por meio da construção de sentidos. (AMARAL, NUNES E AMARAL, 2020). Isso significa dizer que as tecnologias digitais usadas de forma engajada é uma ferramenta importante para a construção do saber no processo de ensino aprendizagem. No entanto o que as pesquisas atuais vêm apontando sobre

o processo de ensino-aprendizagem via aulas remotas remete-nos à contradição das tecnologias digitais como instrumento político e emancipatório.

Sobre a aprendizagem do educando nessa modalidade de ensino online, Amaral, Nunes, Amaral (2020, p. 12) apontam que,

o ensino toma outro formato, a aprendizagem passa a ser mediada virtualmente e o que realmente conta é a câmera e a voz do professor, bem como a produção de sentidos aliada à interação entre aluno e professor.

Com isso os professores não estão tendo acesso aos alunos, somente a câmera ligada é o retorno do professor para poder avalia-lo. Diante disso, como pensar o papel do professor enquanto formador de seres livres e emancipados, capazes de agir por si próprios contra a realidade burocrática?

4 OS DESAFIOS ENFRENTADOS PELOS DOCENTES

A docência em sua particularidade antes mesmo da pandemia já era uma profissão de intensa precarização, isso porque os professores da Educação básica, sofrem na sua atividade laboral um intenso processo de invasão na vida privada. O trabalho docente sempre foi um trabalho muito além do realizado em sala de aula, os planejamentos de aulas, os diários preenchidos, a elaboração das provas e as atividades extraclasse realizadas por esses profissionais nem sempre são computadas como horas trabalhadas. Nessa perspectiva, “a precarização da classe professoral não é uma temática nova” (PALUDO, 2020, p. 49), isso porque, “os professores da educação básica, “já encontravam dificuldades anteriores à pandemia, tanto pela carga horária extraclasse, quanto pela remuneração e condições de exercício no que toca às ferramentas de trabalho” (*Idem*, 2020, p. 49). Se antes o lar do docente já era um espaço de trabalho para realizações dessas atividades, no atual contexto pandêmico, o lar do professor tornou não só o seu espaço de realização de atividades de planejamento, como também a própria sala de aula. Nesse novo cenário de escola, o quarto do professor,

tornou-se a sala de aula. O espaço que antes era de repouso, agora é um espaço de trabalho. O whatsapp, assim como o instagram, que antes era de uso particular, agora também são ferramentas de contato profissional, a fim de possibilitar maior interação do professor com o estudante, tirar dúvida, indicar prazos, etc.[...] Portanto, as dimensões pública e privada se confundem, assim como os horários. (PALUDO, 2020, p. 49).

Essa argumentação de Paludo (2020), reverbera a atual condição docente diante das aulas remotas, ou seja, nesse contexto os professores já não conseguem mais distinguir o que é particular e o que é trabalho, pois além de toda demanda de aplicativos para a realização das aulas, muitos grupos são criados com um grande número de alunos, demandando ainda mais atenção e tempo dos docentes.

Além da invisibilidade do espaço da vida particular e pública dos professores, outro fator de extrema relevância a ser considerado diante das aulas remotas, é a dificuldade enfrentada por esses profissionais para o manejo dos aplicativos e plataformas digitais para a realização das aulas online, como já mencionado no tópico anterior. Sem serem formados para essa modalidade de ensino, muitos professores não estão se familiarizando com as novas ferramentas digitais impostas em seus trabalhos:

A pesquisa do GESTRADO (2020), aponta que mais de 53% dos docentes pesquisados (cerca 15 mil professoras e professores de todas as regiões do país, de redes municipais, estaduais e federais), não tiveram nenhum tipo de formação para o uso de mídias digitais para a docência, bem como apenas 28,8% dos docentes afirmaram ter facilidade para o uso desses meios. É necessário atentar que 17% dos pesquisados não possuem os meios necessários. (GESTRADO, 2020 *apud* PALUDO, 2020, p. 48).

Com esses dados da pesquisa realizada pelo Grupo de estudos sobre política e trabalho docente da UFMG (GESTRADO 2020), podemos compreender a real condição docente diante dos ferramentais digitais que foram impostas a esses profissionais como se eles estivessem formação para tal modalidade. O que se exige da docência agora, além das inúmeras atividades a eles já atribuídas como sabemos pela precarização, é o domínio para com os meios digitais, seja no envio

das atividades ou até mesmo na gravação de vídeos. “Agora é necessário domínio sobre os meios tecnológicos, conhecimento das possibilidades e limitações das plataformas, cuidado redobrado com o plágio nos trabalhos, organizar o recebimento de atividades nas inúmeras plataformas, etc.” (PALUDO, 2020, p.49). Além disso, Paludo (2020, p.50) acrescenta uma importante observação no diz respeito “a falta de estrutura na casa do docente, redução na carga horária, a necessidade de contratar melhores serviços de internet, etc., que acabam trazendo uma dificuldade aos professores para o exercício da profissão”.

Com isso, os professores estão em sua prática docente deixando de exercer a docência em seu papel primordial enquanto uma atividade de interação humana entre os alunos e o professor, pois, estão limitados à tela, bem como às exigências burocráticas para a realização da profissão diante do século capitalista vigente.

5 EDUCAÇÃO EMANCIPATÓRIA E ENSINO REMOTO

Diante desse cenário em que se encontra a realização do trabalho docente no atual contexto pandêmico marcado pela exigência das aulas remotas, fica aqui um questionamento para refletimos sobre a educação enquanto um processo de interação humana: quais os prejuízos humanos e formativos os alunos e professores enfrentarão após as aulas remotas?

Esse questionamento nos rodeia pois, como podemos perceber por meio deste estudo, os professores estão realizando tarefas que nunca lhes eram impostas, exercendo a docência sem nenhuma autonomia e, principalmente, sem contato humano e dialógico com os alunos. Os alunos, por sua vez, estão desmotivados com as aulas remotas e tendo suas vozes silenciadas diante da tela. Como aponta Poyares (2020, p. 1):

[...] o que vemos neste contexto de pandemia, permeado por mudanças, desafios e novas práticas, é a lógica da escolarização sendo cada vez mais presente e reforçada diante da necessidade de se cumprir o calendário escolar, o currículo, as práticas avaliativas, depositando conteúdos nos alunos sem lhes dar a condição e a oportunidade de serem ouvidos em suas histórias

de vida, sem saber como estão se sentindo diante do cenário de pandemia, seus medos e as ameaças que circundam a sua própria existência.

Assim, percebe-se que o papel social da escola não vem se cumprindo a partir da lógica de emancipação dos alunos devido ao silêncio destes diante da tela, não podendo falar sobre suas vivências, suas motivações e até mesmo, seus anseios. Com isso, “compreender a educação como espaço de transformação social pressupõe ver o aluno não como mero reservatório, depósito de conteúdos, mas como sujeito construtor da sua própria história e capaz de problematizar suas relações com o mundo” (POYARES, 2020, p.2).

Nessa perspectiva, a contribuição de Paulo Freire sobre a pedagogia libertadora nos remete a esse cenário, e as contribuições desse autor “não se prende apenas a (imensa) importância de saber ler e escrever, mas de ser e estar no mundo principalmente transformando-o” (PINEL; ROCHA, 2020, p.11).

Paulo Freire (1987) defende que a educação libertadora e problematizadora só pode se constituir num processo no qual educador e educando aprendem juntos. [...] estamos vivendo um período de educação libertadora ou estamos reproduzindo em nossos lares o que Freire chama de “educação bancária”? No atual cenário, onde professores estão à frente de uma tela de computador e alunos estão “recebendo” o que está sendo transmitido, muitas vezes de câmeras desligadas e microfones fechados, remeto-me a ideia dos bancos, como se a educação fosse um ato unilateral de depositar conteúdos. (POYARES (2020), p. 2).

Com isso percebemos a partir da argumentação da autora Poyares (2020) que a educação bancária, no contexto pandêmico vem ganhando força por meio das aulas remotas, isso porque, o professor dentro desse contexto, vem atuando por meio das forças burocráticas como um ser detentor do conhecimento, e os alunos, por sua vez, como seres passivos, como caixas vazias nas quais estão sendo depositados os conhecimentos.

Diante do que expomos neste estudo, estamos vendo em pleno século XXI a educação bancária temida por Paulo Freire como o modelo de ensino nas nossas “*escolas-casas*”, pois nesse contexto de

escola, o aluno é silenciado e acomodado à realidade imposta a ele, excluído a partir disso, a formação crítica e emancipatória do mesmo.

CONCLUSÃO

Diante do que expomos neste estudo, podemos compreender que a tecnologia é um ato político como apontam Amaral, Nunes e Amaral (2020), e que o conhecimento deve ser levado aos alunos mesmo em tempos de pandemia, para assim se tornar emancipatório. No entanto a realidade concreta das aulas remotas nos evidencia uma grande desigualdade de acesso por parte dos alunos e, principalmente uma extrema dificuldade enfrentada pelos docentes para a efetiva realização das aulas e a formação pedagógica, e principalmente, social dos alunos.

Como foi discutido, muitos estudantes não conseguem assistir as aulas online por não possuírem os recursos básicos como celular e computador, em contrapartida, os alunos que possuem acesso a esses recursos não participam ativamente das aulas. Embora o professor utilize de diversas metodologias, acaba sendo somente ele e a câmera.

Diante dos fatos explicitados, fica evidente que os impasses para o ensino remoto são muitos e que os usos das tecnologias digitais ainda são bastante limitados. É importante destacar também que todos os recursos utilizados e todo aprendizado adquirido durante a pandemia provavelmente se tornarão parte da metodologia das aulas presenciais e os recursos tecnológicos passarão a fazer parte do cotidiano escolar. A sala de aula nunca mais será a mesma.

REFERÊNCIAS

AMARAL, M. F. do; HELENA NUNES, R. .; JANAINÉ AMARAL, K. A educação como direito humano e o ensino tecnológico em tempo de pandemia: limites e contradições. **Filosofia e Educação**, Campinas, SP, v. 12, n. 3, 2021. DOI: 10.20396/rfe.v12i3.8660479. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/rfe/article/view/8660479>. Acesso em: 24 maio. 2021.

Constituição Federal de 1988. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/constituicao.pdf>. Acesso em 21 de maio de 2021.

CORDEIRO, Karolina Maria de Araújo. O Impacto da Pandemia na Educação: A Utilização da Tecnologia como Ferramenta de Ensino. 2020.

DA SILVA, Ellery Henrique Barros; DA SILVA NETO, Jerônimo Gregório; DOS SANTOS, Marilde Chaves. Pedagogia da pandemia: reflexões sobre a educação em tempos de isolamento social. **Revista Latino-Americana de Estudos Científicos**, p. 29-44, 2020.

FABRIS, Elí Terezinha Henn; POZZOBON, Marta Cristina Cezar. Os desafios da docência em tempos de pandemia de covid-19: um “soco” na formação de professores. **Revista Educar Mais**, v. 4, n. 2, p. 233-236, 2020.

GATTI, BERNARDETE A.. Possível reconfiguração dos modelos educacionais pós-pandemia. **Estud. av.**, São Paulo, v. 34, n. 100, p. 29-41, Dez. 2020. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142020000300029&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 03 maio 2021.

PALUDO, Elias Festa. Os desafios da docência em tempos de pandemia. **Em Tese**, v. 17, n. 2, p. 44-53, 2020.

POYARES, Valéria Teixeira. A lógica da escolarização em tempos de pandemia: educação libertadora ou bancária. 2020.

PINEL, Wallace Roza; ROCHA, Cristino Cesário. **Diálogo, trabalho docente, interdisciplinariedade e o legado de Paulo Freire à educação emancipadora.** Educação [recurso eletrônico]: dilemas contemporâneos: volume III / Organizador Lucas Rodrigues de Oliveira. – Nova Xavantina, MT: Pantanal, 2020. 282p

SOUZA, Katia Reis de et al. Trabalho remoto, saúde docente e greve virtual em cenário de pandemia. **Trab. educ. saúde**, Rio de Janeiro, v. 19, e00309141, Jan. 2021. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-77462021000100401&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 09 maio 2021.

VIEIRA, Márcia de Freitas; SILVA, Carlos Manuel Seco da. A Educação no contexto da pandemia de COVID-19: uma revisão sistemá-

tica de literatura. **Revista Brasileira de Informática na Educação**, [S.l.], v. 28, p. 1013-1031, dez. 2020. ISSN 2317-6121. Disponível em: <<https://www.br-ie.org/pub/index.php/rbie/article/view/v28p1013>>. Acesso em 09 maio 2021.

AS POLÍTICAS PÚBLICAS VOLTADAS PARA O LAZER: UM OLHAR REFLEXIVO DIRECIONADO PARA A ACESSIBILIDADE

Bruna Beatriz da Rocha¹

Lillian Luciana Barroso²

1 INTRODUÇÃO

Estudar as diretrizes e os ambientes que regem e proporcionam o lazer visando analisar a capacidade de acessibilidade nesses espaços, é importante para compreender o rumo em que as cidades estão direcionadas frente à inclusão, pois o lazer é assegurado por lei e toda a sociedade deve usufruir desse bem. Além disso, este capítulo representa também a reflexão sobre os direitos fundamentais das pessoas com deficiência que devem usufruir de todos os espaços de lazer.

Muitos autores citam a importância da acessibilidade e do lazer, então, além de compreender leis e decretos é importante saber as reais condições que os espaços físicos se encontram e se são capazes de proporcionar a inclusão. Sendo assim, esta pesquisa se direciona aos arcabouços teóricos produzidos até o momento sobre essa temática, buscando uma análise de ambientes a fim de explicitar observações sobre as realidades das cidades.

A partir disso, é inegável o reconhecimento da importância do lazer na consolidação e para a formação da cidadania, é dever do

1 Mestra em Educação (UFLA), Pós-graduanda em Didática e Trabalho Docente (IF SUDESTE MG) e Professora de Educação Física na rede Privada de Ensino. E-mail: bruuna_rocha1@hotmail.com

2 Pós-graduanda em Educação Física Escolar e Atividades Recreativas (UCAM), Pós-graduanda em Gestão Escolar (FAVENI), Graduada em Educação Física (IF SUDESTE MG) e Graduada em Pedagogia (UNICESUMAR). Professora atuante na rede pública de ensino. E-mail: lillipqna@gmail.com

poder público a prestação desses direitos. Acredita-se que este estudo consiga auxiliar na luta pela democratização do lazer, buscando assim, ampliar os conhecimentos, a compreensão e a análise dos espaços de lazer, visando refletir sobre a conquista de melhores condições de vida da população, em especial, os deficientes.

2 DESENVOLVIMENTO

De início, se faz necessário compreender a diferenciação entre Estado e governo. O Estado é possível considerá-lo como o conjunto de instituições permanentes, por exemplo, este abrange exército, tribunais, órgãos legislativos que possibilitam a atuação do governo. O governo é caracterizado como o conjunto de projetos e programas que partem da comunidade, como exemplo, técnicos, políticos e organismos da sociedade. O governo age para a sociedade em geral por meio de uma orientação política e desempenha ações de Estado por um determinado tempo ou período. Desta forma, as políticas públicas são compreendidas como o “Estado em ação” (GOBERT, MULLER, 1987); pois, observa-se o Estado implementando um projeto de governo, através de programas e de condutas voltadas para os setores específicos de nossa sociedade (HÖFLING, 2001).

De acordo com os autores Rocha, et al. (2020), as políticas públicas são princípios norteados pela ação do poder público, elas são caracterizadas por diretrizes, regras e também procedimentos. Sendo assim, por meio de uma ação estatal em prol dos entes nacionais, diversas ações e projetos sociais são implementados, a fim de que transformações sociais sejam efetivamente realizadas e atinjam a coletividade. As políticas públicas procuram atender as mais profundas áreas, como segurança, saúde, lazer, educação, cultura, meio ambiente, assistência social e todas as outras áreas que estão associadas à qualidade de vida dos cidadãos. A partir disso, os governos federal, estadual e municipal usam as políticas para alcançarem a diligência em prol da sociedade, aplicando recursos públicos e também os benefícios sociais, como leis, financiamentos e programas que mostram as prioridades de determinado regime político.

Para escrever sobre as políticas públicas é necessário o mapeamento do espaço social em que ela é produzida, indo ao entendimento das suas relações entre os agentes, até que por fim, se tenha a compreensão de quais políticas foram efetivadas, de quais não passaram de uma proposta, as que foram preteridas e as que tiveram êxito (STAREPRAVO E JÚNIOR, 2016).

Quando refletimos sobre as políticas do lazer, de acordo com Zotovici et al. (2013), a área tem sua trajetória marcada por conotação político-temporal e passa por transformações, por exemplo, o lazer compensatório associado aos trabalhadores das indústrias no período de 1930 a 1950 se desenvolveu para a conotação cultural que destaca como item a ser garantido a busca pela qualidade de vida.

O autor Padilha (2000) afirma que o lazer foi conquistado ao longo dos séculos por todo o mundo. A luta, buscando melhor condição de trabalho, levou a expansão das reivindicações dos trabalhadores para ter um tempo fora do trabalho.

Por sua vez, o Lazer da maneira como o compreendemos hoje, também é um fenômeno social histórico que se frutificou na Era Moderna, a partir da Revolução Industrial, emergindo como conquista de reivindicações sociais oriundas da necessidade de qualidade de vida para os trabalhadores. Lutas que geraram a redução da jornada de trabalho e a remuneração de fins de semana, férias e feriados (PINTO, 1998, p. 51).

Ainda refletindo sobre as políticas públicas brasileiras voltadas para o lazer, os autores Carvalho e Vargas (2010), nos mostra que por mais que em diferentes períodos históricos houvesse a constatação que as políticas públicas para o lazer foram sugeridas, elas só foram efetivadas como direitos sociais no país após a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.

A Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, evidência o lazer em seu artigo 6º quando determina que “são direitos sociais a educação, a saúde, o trabalho, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição” (BRASIL, 1998, Art.6). Também no artigo 7º, objetivando as condições sociais dos trabalhadores em seu inciso IV, o lazer aparece da seguinte forma:

Salário mínimo, fixado em lei, nacionalmente unificado, capaz de atender as suas necessidades vitais básicas e às de sua família como moradia, alimentação, educação, saúde, lazer, vestuário, higiene, transporte e previdência social, com reajustes periódicos que lhe preservem o poder aquisitivo, sendo vedada sua vinculação para qualquer fim (BRASIL, 1998, Art.7).

E por último, a constituição no artigo 217, e seu § 3º, é evidenciado que “o Poder Público incentivará o lazer, como forma de promoção social.” e também, lê-se no artigo Art. 227 que:

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

A lei então coloca o lazer como uma das funções vitais da pessoa humana, visto que, da mesma forma que saúde se insere no caput do artigo 6º da constituição, o lazer se encontra como um direito social, sendo dever do Estado. Dessa forma, o poder público da mesma maneira que produz vacinas e cria leitos em hospitais, deve produzir possibilidades para que cidadãos, que trabalham ou não, consigam usufruir do lazer (PEREIRA, 2019).

Já nos anos 90, a política voltada ao neoliberalismo, acompanhando o movimento pelo mundo, se fortifica no Brasil. O Estado perde em seu modelo intervencionista, obtendo uma ação mínima nas questões sociais. Dessa forma, os direitos voltados ao consumidor e o direito de propriedade ficam a cima dos direitos sociais da população, o lazer também sofre modificações tornando-se acessível para uma minoria (AREIAS E BORGES, 2011). A autora Pinto (1998, p. 52) corrobora com o assunto, afirmando que:

Surgem daí discursos paradoxais, pois, ao mesmo tempo em que o Lazer é visto negativamente como tempo de “vagabundagem”, por ser considerado como tempo de “não trabalho”, é valorizado positivamente como tempo de controle social e consumo (muitas vezes massificado) de atividades recreativas ofertadas por muitas frentes de produção de bens e de oferta

de serviços. Em face disso, amplia-se o seu valor de mercado e, também, suas formas de exclusões, privilegiando a participação das classes economicamente mais favorecidas, reduzindo as possibilidades de liberdade de escolha e de participação de muitos cidadãos.

Outra questão pertinente para o assunto é que mesmo o lazer passando por modificações na década de 90, de acordo com o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), que entra em vigor no dia 13 de julho de 1990, o lazer aparece assegurado no seu Artigo 59 apontado da seguinte forma “Os municípios, com apoio dos estados e da União, estimularão e facilitarão a destinação de recursos e espaços para programações culturais, esportivas e de lazer voltadas para a infância e a juventude” (BRASIL, 1990, p. 58).

Marcellino et al. (2007), afirma que nem todas as ações setoriais são orientadas por políticas públicas explícitas e elaboradas na área da cultura e do lazer. Mesmo a Constituição de 1988 trazendo pontos significativos, somente no governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva é que surge o Ministério do Esporte e da Cultura desvinculados, o que trouxe discussões abrangentes das políticas públicas para essas áreas. Diante disso, ocorreram conferências relacionadas com a cultura e o esporte que reuniram o governo e a sociedade civil, em busca de ideias e subsídios para a criação de políticas públicas setoriais, dando início à implantação do Sistema Nacional de Cultura e do Sistema Nacional de Esporte e Lazer. Observa-se que naquele tempo ainda eram introdutórias as discussões em âmbito federal, e era considerado importante o tempo de amadurecimento para que os sistemas tivessem consistência e se ajustasse nos estados e municípios.

Mesmo com a obtenção de recursos financeiros que geram melhorias em alterações nos setores públicos, ainda é possível identificar, em alguns ambientes, a má administração e a má utilização destes. Isso ocorre devido à falta de parâmetros que sirvam para nortear as ações (MARCELINO, 1996). Sendo assim, os autores Almeida, Nunes e Zoboli (2012, p.83) corroboram afirmando que “apesar de existirem leis específicas que garantem o acesso das Pessoas com Deficiência a espaços e equipamentos públicos de lazer, o descumprimento destas leis ainda é um grande empecilho que exclui o deficiente

de desfrutar desses”.

“Em meio às contradições presentes nas possibilidades de “uso” do Lazer apontadas, pensamos que ainda cabe ao poder público proporcioná-lo à população (AREIAS E BORGES, 2011, p. s/p)”. Os autores Gomes e Pinto (2009, apud GOMES E ISAYAMA 2015, p.2) relatam que as ações governamentais no campo do lazer apresentam políticas de controle social e também reconhecimento como direito, e que, mesmo com as intenções voltadas ao controle social, há várias propostas efetivadas na realidade brasileira contribuindo para a expansão de práticas culturais visando distintos segmentos sociais. Essas propostas ofertam à população condições de lazer no cotidiano, como por exemplo, infraestrutura física, ação profissional e material. Portanto, para que as efetivas ações voltadas ao lazer sejam concretizadas é necessário à ação compartilhada dos setores públicos, privados e do terceiro setor, mantendo o Estado como o centro dessas políticas sociais.

Desta forma, o lazer pode alcançar os distintos grupos sociais, tendo espaços públicos destinados para a prática, mas alguns fatores impedem esses momentos, como exemplo: a falta de tempo e o acesso aos locais de lazer. No nosso dia-a-dia, marcado pelo intenso trabalho, as relações familiares ou até mesmo a correria do cotidiano restringem as oportunidades de lazer (KRIPPENDORF, 2003).

O lazer devido a questões econômico-financeiras vindas do discurso do capitalismo, foi aos poucos sendo deixado de lado e se tornando menos importante do que deveria. Ter a valorização das políticas voltadas para o lazer representa o mecanismo natural de preservação, reprodução e o desenvolvimento dos cidadãos, pois o lazer oportuniza o regresso a uma eferescência social (PEREIRA, 2019).

Pensando no contexto das cidades, elas são compreendidas indo além de seus espaços geográficos, sendo consideradas também como palcos da vida em sociedade, na qual, observamos o estabelecimento de relações humanas (CASSAPIAN E RECHIA, 2014). De acordo com Silveira e Silva (2010), a urbanização ainda é recente em nosso país, se considerarmos que, menos de dez por cento dos brasileiros no século XX residiam nas cidades. O processo de industrialização que se iniciou neste período, marcado pelo capitalismo, fizeram com que

as cidades se expandissem de maneira desorganizada e acelerada.

Vários autores discutem que o Brasil é um país que se industrializou e se urbanizou de forma bastante acelerada e muitas de suas cidades são hoje palco de uma série de desajustes urbanos. Mas esse é um problema que afeta vários países em todo o mundo, não sendo específico do Brasil (SILVEIRA E SILVA, 2010, p.4).

Partindo do pressuposto das políticas públicas de lazer instaladas nas cidades, a escritora Dorneles (2006), nos relata que com o aumento da urbanização e o superpovoamento, a população busca sair dos conflitos diários marcados por uma rotina tensa, com ritmo acelerado de trabalho e trânsito e procuram relaxar em ambientes em que consigam realizar atividades de lazer, como é observado nos finais de semana uma lotação em espaços como parques e áreas livres. A autora destaca também a importância da manutenção desses espaços por contribuírem com o bem estar dos indivíduos e por favorecer a mistura social de ambientes e pessoas. “A utilização desses locais deve seguir a premissa da acessibilidade de forma democrática a todos, portadores ou não de necessidades especiais” (ARAÚJO, CÂNDIDO E LEITE, 2009, p. 6). Ainda de acordo com estes autores,

Espaços públicos de lazer trazem inúmeros benefícios para a melhoria da qualidade de vida do habitante do meio urbano: A possibilidade do acontecimento de práticas sociais e manifestações de vida urbana e comunitária incentivam o desenvolvimento humano e o relacionamento entre as pessoas.

Outro ponto relevante que é citado por Ribeiro (2019) em relação as cidades, é que, há limitações e insuficiências em qualidade e quantidade de espaços públicos para o lazer, isso acontece devido ao crescimento desenfreado das grandes cidades, o que proporciona problemas de mobilidade e acessibilidade que são sentidos por todos os indivíduos, em especial, os indivíduos que demandam de condições específicas para se locomoverem, como as pessoas com deficiência. Portanto, concorda-se com Mascarenhas (2008, p.104) quando afirma que “na medida em que atingem diretamente o conjunto dos espaços de lazer, dificultam a garantia do acesso – que se articula diretamente ao debate do direito social”.

A partir das ideias apontadas, acredita-se ser necessário pensar na cidade a partir do ponto de vista que a mesma pode satisfazer as necessidades vitais das pessoas, criando um elo entre a relação individual e coletiva. Isso leva a implementação de uma proposta que vise transformações na sociedade e que garanta o bem-estar da população. Sendo assim, é por meio das políticas urbanas que poderá ser concretizado essas possibilidades que são fundamentais e garantem a ampliação dos direitos voltados aos acessos na cidade (SILVEIRA E SILVA, 2010).

Marcellino et al. (2007) trazem suas contribuições ao citarem que quando convivemos com as pessoas é nítida a importância do lazer como busca de significado para as suas vidas. No entanto, quando essas pessoas são abordadas a classificar a importância do lazer, o mesmo aparece sempre como segundo plano em escala de prioridades. O lazer ainda não é visto como um direito social, muitos indivíduos realizam sua prática sem saber que estão exercendo.

No que diz respeito aos espaços para a prática de lazer, torna-se necessário que estes sejam acessíveis para toda a sociedade. Desta forma, às pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida têm os seus direitos assegurados. A Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989 dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência e em seu artigo 2º (p. 1) afirma que:

Art. 2º - Ao Poder Público e seus órgãos cabe assegurar às pessoas portadoras de deficiência o pleno exercício de seus direitos básicos, inclusive dos direitos à educação, à saúde, ao trabalho, ao lazer, à previdência social, ao amparo à infância e à maternidade, e de outros que, decorrentes da Constituição e das leis, propiciem seu bem-estar pessoal, social e econômico.

A lei também aponta que é direito das pessoas com deficiência terem acesso aos meios de comunicação social; incentiva a prática de esporte; e aponta o lazer como forma de promoção social; deixa clara a importância da promoção de atividades desportivas na prática da disciplina de Educação Física em escolas privadas e públicas; incentiva e busca promover o uso de guias turísticos que sejam acessíveis para todos, além disso, deixa clara a importância de instalações hoteleiras com serviços adaptados e acessíveis. Para o êxito nestes aspectos

citados é necessário que os órgãos e as entidades da Administração Pública Federal direta e indireta, promotores ou financiadores de atividades desportivas e de lazer, concorram técnica e financeiramente (MELO et. al. 2001).

Também surge a lei Nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que afirma em seu Artigo 3º (p. 3) que: “o planejamento e a urbanização das vias públicas, dos parques e dos demais espaços de uso público deverão ser concebidos e executados de forma a torná-los acessíveis para as pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida”. A lei também traz em seu Artigo 2º a definição de acessibilidade:

I - acessibilidade: possibilidade e condição de alcance para utilização, com segurança e autonomia, de espaços, mobiliários, equipamentos urbanos, edificações, transportes, informação e comunicação, inclusive seus sistemas e tecnologias, bem como de outros serviços e instalações abertos ao público, de uso público ou privados de uso coletivo, tanto na zona urbana como na rural, por pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida (BRASIL, 2000, p.1).

“A acessibilidade é um tema que se encontra em pauta nas diferentes cidades do Brasil, pela necessidade de se adequarem os espaços, considerando a diversidade existente entre as pessoas” (CASSAPIAN e RECHIA, 2014, p. 34). De acordo com Ribeiro (2008), na norma Brasileira 9050/2004 da ABNT, a acessibilidade pode ser descrita como uma condição e uma possibilidade de alcance para a utilização, com autonomia e segurança, de espaços, edifícios, equipamentos urbanos e mobiliários. Esse acesso deve ser concedido de maneira igual para todos, garantindo a cidadania e a igualdade de direitos.

Pensando mais sobre o termo acessibilidade, os autores Marcellino et.al (2007) explicitam outra necessidade importante referente ao processo de planejamento de um equipamento específico do lazer, antes de seu desenvolvimento e sua construção é necessário entender quais são as aspirações e necessidades da população em questão. Nesse sentido, torna-se mais fácil compreender qual tipo de equipamento deve ser construído e quais as aspirações ele pode atender e executar em termos de conteúdos culturais. Santos et. al. (2017) complementam considerando que é necessário à manutenção das

estruturas e a colaboração de todos os indivíduos que a frequentam, pois, os cuidados são essenciais para os frequentadores que necessitam de estruturas específicas para terem acesso aos equipamentos.

Quando se discute sobre o entorno dos indivíduos deficientes, nota-se que o seu convívio é marcado por escola, família e clínica. Há uma tentativa de que se alcance a normalidade, porém, o lazer é obstruído por atividades destinadas a reabilitação e tratamento. Dessa forma, as pessoas com deficiências são restringidas de momentos prazerosos fora de seu dia a dia, o que limita a vivência e oportunidades que podem contribuir para a sua corporeidade (MELO et al., 2001, apud ROCHA et al., 2001).

No ano de 2004 foi implementado o decreto 5.296/04, que conduz as ações para a melhoria e construção de cidades acessíveis. O decreto detém em seu parágrafo único (p. 2) que “cabe aos Estados, Municípios e ao Distrito Federal, no âmbito de suas competências, criar instrumentos para a efetiva implantação e o controle do atendimento prioritário referido neste Decreto”.

Complementando o assunto, no dia dois de dezembro de 2004, mediante Decreto citado (5.296/04), as leis Federais 10.048/00 que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica e dá outras providências, estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida. As leis regulamentam e apresentam ações para as políticas voltadas à acessibilidade das pessoas que contêm alguma restrição de mobilidade, envolvendo a circulação em áreas públicas, os transportes públicos, a exclusão de barreias arquitetônicas já existentes e a conscientização - para que não sejam desenvolvidas novas - a participação da sociedade civil para colocar em ação o programa Brasil Acessível. O programa citado é do ministério das cidades, que é composto por três obras que trazem diretrizes para que o Brasil seja acessível a todos os cidadãos, realizado juntamente com a Associação Brasileira de Normas Técnicas (RIBEIRO, 2008).

Mesmo com prazos determinados para as reformas e adaptações nas cidades dos espaços públicos, vários estudiosos afirmaram que ainda há muitos espaços excludentes. Destaca-se as necessidades de transformar esses espaços e criar possibilidades de inclusão

(CASSAPIAN E RECHIA, 2014). Nesse sentido, são fundamentais políticas setoriais que considerem cada uma de suas especificidades, mas que sejam abordadas de maneira integrada (MARCELLINO, 1998 p. 39).

Com base nesse levantamento, pode-se inferir que o direito à inclusão social de PcD³ a uma cidade acessível ao lazer e ao esporte encontram-se protegidos e assegurados ao menos em seu arcabouço teórico normativo. Assim sendo, essas garantias que visam o atendimento e fiscalização destas exigências competem primariamente ao Governo Brasileiro, na condição de gerador e implementador de políticas públicas (PEREIRA, 2019, p.58).

Posto isso, ainda que sejam discretas as adaptações nos espaços voltados para o lazer, a prática esportiva e a cultura, os debates sobre acessibilidade são bastante discutidos atualmente. Ressalta-se que os debates são fundamentais para que a inclusão seja feita de maneira efetiva. A acessibilidade se expande, além de barreiras arquitetônicas devem criar elos com as denominadas barreiras atitudinais dos indivíduos responsáveis pela realização de projetos de edificações, assim como, os outros indivíduos que fazem uso disso. É importante que a sociedade tenha um olhar crítico sobre os direitos que todos possuem relacionados ao esporte, cultura e ao lazer, não sendo algo que privilegie uma minoria, nem um fato tratado de maneira superficial ou deixado como algo secundário, mas sim com oportunidades onde se torna possível a participação de todas as pessoas deficientes e pessoas sem deficiência (BARROZO et al., 2012).

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O lazer é assegurado através da Constituição do povo brasileiro dentre os principais direitos do cidadão. Apesar disso, nota-se que para algumas minorias, por exemplo, as pessoas com deficiências, as pessoas de classes menos favorecidas e os idosos o acesso a esse direito torna-se complexo.

Através das considerações empregues no texto, percebemos que

3 Pessoa com deficiência

o lazer, pode ser caracterizado como um espaço de convívio e encontro, possuindo uma grande importância para o social, servindo como palco de inclusão e integração entre todos os diversos grupos sociais. Dessa forma, os espaços que possibilitam a prática do lazer precisam ser alvos de políticas públicas estruturantes, o que pode evitar a segregação e exclusão dos indivíduos que possuem limitações funcionais.

Por fim, diante do contexto descrito, refletir sobre a acessibilidade e os espaços voltados para o lazer significa pensar que a cidade é para todos os indivíduos. Essa reflexão não pode mais ficar delimitada a profissionais, como: arquitetos, urbanistas e planejadores que possuem o saber técnico. À vista disso, o espaço de lazer está associado ao direito à vida urbana, à cidade, ao “habitar” em sentido amplo, na qual, seja dada a toda a sociedade o direito de interagir e participar de tudo que a cidade oferece.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Rosa Karla Cardoso; NUNES, Patrícia Matos Souza; ZOBOLI, Fabio. **Acessibilidade e possibilidades de lazer: a pessoa com deficiência como foco de análise.** Projeto orla: estrutura, equipamentos e usos da Orla na Praia de Atalaia em Aracaju/SE. São Cristóvão/SE: EDUFS, p. 81-92, 2012.

ARAÚJO, Carolina Dutra de; CÂNDIDO, Débora Regina Campos; LEITE, Márvio Fonseca. Espaços públicos de lazer: um olhar sobre a acessibilidade para portadores de necessidades especiais. **LICERE-Revista do Programa de Pós-graduação Interdisciplinar em Estudos do Lazer**, v. 12, n. 4, 2009. Disponível em: <https://doi.org/10.35699/1981-3171.2009.835>. Acesso em: 19 de ago. de 2020.

AREIAS, Keni Tatiana Vazzoler; BORGES, Carlos Nazareno Ferreira. As políticas públicas de lazer na mediação entre estado e sociedade: possibilidades e limitações. **Rev. Bras. Ciênc. Esporte**, Porto Alegre, v. 33, n. 3, p. 573-588. 2011. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32892011000300004&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 13 de ago. de 2020.

BARROZO, Amanda Faria et al. Acessibilidade ao esporte, cultura e lazer para pessoas com deficiência. **Cadernos de pós-graduação em distúrbios do desenvolvimento**, v. 12, n. 2, 2012. Disponível

em: <http://editorarevistas.mackenzie.br/index.php/cpgdd/article/download/11217/6951>. Acesso em: 19 de ago. de 2020.

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

BRASIL. **Decreto nº 5.296 de 2 de dezembro de 2004**. Regulamenta as Leis nos 10.048, de 8 de novembro de 2000. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, 03 dez. 2004.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei Federal 8069 de 13 de julho de 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm. Acesso em 22 de mai. de 2020.

CARVALHO, Regimênia Maria Braga de; VARGAS, Angelo. O contexto histórico das políticas públicas de lazer no Brasil. **LICERE-Revista do Programa de Pós-graduação Interdisciplinar em Estudos do Lazer**, v. 13, n. 4, 2010. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/licere/article/view/793>. Acesso em: 19 de ago. de 2020.

CASSAPIAN, Marina Redekop; RECHIA, Simone. Lazer para todos? Análise de acessibilidade de alguns parques de Curitiba, PR1/ Leisure for all?-accessibility analysis of some parks in Curitiba, Parana State. **Cadernos de Terapia Ocupacional da UFSCar**, v. 22, n. 1, p. 25, 2014. Disponível em: <http://www.cadernosdeterapiaocupacional.ufscar.br/index.php/cadernos/article/view/559>. Acesso em: 19 de ago. de 2020.

DORNELES, Vanessa Goulart et al. Acessibilidade para idosos em áreas livres públicas de lazer. **Biblioteca Digital**. 2006. Disponível em: http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetaileObra-Form.do?select_action=&co_obra=95482. Acesso em: 19 de ago. de 2020.

GOBERT, MULLER In, VAZ., L.G.D.; Políticas públicas. Revista nova Atenas de educação e tecnologia. Revista eletrônica do departamento. Acadêmico de ciência da saúde Educação física e esportes – Biologia – Segurança do trabalho. Vol. 10, nº. 01, jan./jun./2007.

GOMES, Christiane Luce; ISAYAMA, Hélder Ferreira. O direito social ao lazer no Brasil. Autores Associados. **Revista do Núcleo de Antropologia Urbana da USP**. 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.4000/pontourbe.2821>. Acesso em: 19 de ago. de 2020.

HOFLING, ELOISA DE MATTOS. Estado e políticas (públicas)

sociais. **Cad. CEDES**, Campinas, v. 21, n. 55, p. 30-41, Nov. 2001. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622001000300003&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 18 de ago. de 2020.

KRIPPENDORF, Jost. **Sociologia do turismo para uma compreensão do lazer e das viagens**. 2 ed. Aleph, São Paulo, 2003.

MARCELLINO, Nelson Carvalho. O entendimento do lazer. In: _____. **Políticas públicas setoriais de lazer: o papel das prefeituras**. Campinas: Autores Associados, 1996. p. 01-06.

MARCELLINO, Nelson et al. Espaços e equipamentos de lazer em região metropolitana. 2007. Disponível em: <https://docente.ifrn.edu.br/andreacosta/lazer-e-urbanismo/texto-1-prova-marcellino>. **OPUS**. Acesso em: 17 de ago. de 2020.

MARCELLINO, Nelson Carvalho. Lazer, concepções e significados. **LICERE-Revista do Programa de Pós-graduação Interdisciplinar em Estudos do Lazer**, v. 1, n. 1, 1998. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/licere/article/view/1552>. Acesso em: 15 de ago de 2020.

MASCARENHAS, Fernando. O Estado Brasileiro e os direitos sociais: o Lazer. In: GARCIA, Carla Cristina; HÚNGARO, Edson Marcelo; DAMASCENO, Luciano Galvão. (Orgs.) In: **Estado, política e emancipação humana**. Santo André, SP: Alpharrabio, 2008, p. 95-127.

MELO, Francisco Ricardo Lins Vieira de; BRANDÃO, Débora Luciana dos Santos; OLIVEIRA, Laise Chaves de; SILVA, Larissa Raquel Klemig e; SANTIAGO, Lorena Marques de Melo; DELGADO, Renata Nóbrega. Estudo da acessibilidade em ambientes de lazer na cidade do NATAL/RN. **LICERE-Revista do Programa de Pós-graduação Interdisciplinar em Estudos do Lazer**, v. 13, n. 2, 2010.

PADILHA, Valquiria. **Tempo livre e capitalismo: um par imperfeito**. Campinas-SP: Alíneas, 2000.

PEREIRA, Joacir da Costa et al. Acessibilidade para pessoas com deficiência em espaços públicos de lazer esportivo de Salvador. **Disseração**. 2019. Disponível em: <http://ri.ucsal.br:8080/jspui/handle/prefix/836>. Acesso em: 18 de ago. de 2020.

PINTO, Leila Mirtes Santos de Magalhães. Políticas públicas de

esporte e lazer: caminhos participativos. **Motrivivência**, n. 11, p. 47-70, 1998. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/4986>. Acesso em: 15 de ago de 2020.

RIBEIRO, Nildo Manoel da Silva et al. Elaboração e validação de um instrumento de avaliação de acessibilidade para pessoas com deficiência física em locais de lazer. Dissertação. 2008. Disponível em: <http://tede.mackenzie.br/jspui/handle/tede/1700> Acesso em: 03 de ago. de 2020

RIBEIRO, Raiane Roberto. Arquitetura escolar inclusiva: reflexões sobre a acessibilidade. 2019. 94 f. **Monografia** (Graduação em Arquitetura e Urbanismo) - Escola de Minas, Universidade Federal de Ouro Preto, Ouro Preto, 2019.

ROCHA, Vera Maria et al. Lazer e atenção multidisciplinar no desenvolvimento de pessoas com necessidades especiais. In: **COLÓQUIO INTERNACIONAL DA AFIRSE X COLÓQUIO NACIONAL DA AFIRSE I - Secção Brasileira**, 2001, Natal. Comunicações Científicas. Natal: AFIRSE/UFRN, 2001.

ROCHA, Bruna Beatriz da; QUINTÃO, Gustavo Ferreira; SILVA, Márcio José Rodrigues da; SANTOS, Daniely Maria dos Santos; HUDSON, Tassiana Aparecida. As políticas públicas educacionais brasileiras: reflexões sobre a inclusão na educação física escolar. In: REZENDE, Cristina Eliezer; SOUSA, Lorena Ribeiro Carvalho; SCHUTZ, Jenerton Alan. (Orgs.). **PESQUISAS EM EDUCAÇÃO: OLHARES E CAMINHOS**. Cruz alta, Editora Ilustração, 2020. p 93 – 104.

SANTOS, Romário Silva et al. Acessibilidade de Cadeirantes em um Equipamento Específico de Lazer. **LICERE-Revista do Programa de Pós-graduação Interdisciplinar em Estudos do Lazer**, v. 20, n. 3, p. 289-312, 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/licere/article/view/1694>. Acesso em: 16 de ago. de 2020.

SILVEIRA, Amanda Carolina Costa; DA SILVA, Regina Helena Alves. Os espaços de lazer na cidade: a política urbana de Belo Horizonte. **LICERE-Revista do Programa de Pós-graduação Interdisciplinar em Estudos do Lazer**, v. 13, n. 3, 2010. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/licere/article/view/20294>. Acesso em:

STAREPRAVO, Fernando Augusto; JÚNIOR, Wanderley Marchi. (Re) pensando as políticas públicas de esporte e lazer: a sociogênese

do subcampo político/burocrático do esporte e lazer no Brasil. **Revista brasileira de Ciências do Esporte**, v. 38, n. 1, p. 42-49, 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbce/v38n1/0101-3289-rbce-38-01-0042.pdf>. Acesso em: 16 de ago. de 2020.

ZOTOVICI, Sandra Aparecida et al. Políticas públicas de esporte e lazer no Brasil e possibilidades de intersetorialidade. **LICERE-Revista do Programa de Pós-graduação Interdisciplinar em Estudos do Lazer**, v. 16, n. 3, 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/licere/article/view/663>. Acesso em: 17 de ago. de 2020.

GESTÃO MUNICIPAL E POLÍTICAS PÚBLICAS INCLUSIVAS: REFLEXÕES E APONTAMENTOS

Daniela Fantoni de Lima Alexandrino¹

Cíntia Lúcia de Lima²

Kelly Aparecida Carvalho da Silveira Brito³

Daniella Lima de Sousa⁴

1. INTRODUÇÃO

Desde 1998 que a educação inclusiva tem se constituído como tema de programas de Graduação e Pós-graduação nas Universidades, em Eventos Científicos, na política educacional, nas reivindicações e movimentos a favor da pessoa com deficiência, em publicações e notícias nos meios de comunicação (FERREIRA e GUIMARÃES, 2006).

A premência de medidas referentes às condições necessárias

-
- 1 Doutora em Educação: Educação Especial pela USP. Professora da Universidade do Estado de Minas Gerais, unidade Barbacena (UEMG). Pesquisadora Líder do Núcleo de Pesquisas sobre educação e diversidade (NUPED). E-mail: dani_efi2002@yahoo.com.br.
 - 2 Mestre em Educação: Processos Socioeducativos e Práticas Escolares pela UFSJ. Professora da Universidade do Estado de Minas Gerais, unidade Barbacena (UEMG). Pesquisadora Líder do Núcleo de Pesquisas sobre educação e diversidade (NUPED). E-mail: cintidlima@yahoo.com.br.
 - 3 Graduada em Pedagogia pela Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG). Pós-graduada em Educação especial e inclusiva pela Faculdade de Educação São Luís. Monitora de apoio na rede pública de ensino. E-mail: kellyuemg1990@gmail.com.
 - 4 Graduada em Pedagogia pela Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG). Pós-graduada em Gestão do Trabalho Pedagógico: Supervisão, Orientação, Inspeção e Administração Escolar pela Faculdade Venda Nova do Imigrante (FAVENI). Docente na rede pública de ensino. E-mail: dlsdaniella@gmail.com.

para inclusão de alunos com deficiências no ensino regular – da educação infantil até o ensino superior – tem desencadeado pesquisas sobre a inclusão, sob diferentes perspectivas, tais como: a formação de professores para a proposta de educação inclusiva, estudos sobre inclusão do aluno com deficiência nas instituições de ensino regular (IERS) e as políticas públicas educacionais voltadas para a inclusão escolar (DUARTE e SANTOS, 2004; CHAPOULIE e BRIAND, 1994).

A colocação que num primeiro momento faz-se pertinente é a constatação da dificuldade que as pessoas com deficiência têm ao chegarem a essas instituições, no que diz respeito a informações, atendimento e acompanhamento de suas ações.

Segundo Mantoan (1997), para que se possa conceber uma sociedade verdadeiramente inclusiva, é necessário continuar trilhando o longo caminho de inclusão de todos. Ainda nos deparamos com o fato de que existem inúmeros segmentos sociais que não têm sido contemplados nos seus mais elementares direitos humanos. Historicamente a exclusão ainda tem permeado o cotidiano dos homossexuais, dos negros, dos índios, dos idosos e das pessoas com deficiência (COHEN, 1998, p.5). Nesta mesma linha de raciocínio Carmo (2005, p.40) diz que o modelo social “[...] precisa excluir uns para justificar a inclusão de outras, alimentando se dessa contradição”.

Cohen (1998) assegura que no Brasil, são vários os fatores que têm contribuído para o aumento do número de pessoas com deficiência e sua marginalização: a fome, a pobreza, programas inadequados de assistência social, saúde, educação, formação profissional e emprego, acidentes na indústria, na agricultura e/ou nos transportes, a contaminação do meio ambiente, o uso imprudente de medicamentos, a baixa prioridade concedida no contexto do desenvolvimento social e econômico, às atividades relativas à equiparação de oportunidades, o crescimento demográfico, a violência urbana e outros fatores indiretos.

É imprescindível que as instituições de ensino regular continuem atentas aos interesses, às características, às dificuldades apresentadas por todos no dia a dia dessa instituição. Dessa forma, a escola precisa constituir-se como um espaço solidário, aberto, acolhedor e

preparado a atender às peculiaridades de cada um (CHAPOULIE e BRIAND, 1994).

Espaços inclusivos concorrem para estimular as crianças, em geral, a se comportarem ativamente diante dos desafios da instituição, abandonando, na medida do possível, os estereótipos, os condicionamentos e a dependência que lhes são típicos.

A proposta de “inclusão” social, econômica, política, cultural e educacional deve ser incondicional, não admitindo, portanto, qualquer forma de segregação, o que ainda não acontece (JANUZZI, 1992; SASSAKI, 1997). Esta opção de inserção, que tem como meta principal não deixar de fora nenhum aluno com deficiência que queira ser inserido no espaço escolar, questiona o papel do meio social no processo interativo de produção das incapacidades, porque TODOS⁵ têm o direito de desenvolver-se em ambientes que não discriminem, mas que procurem lidar e trabalhar com as diferenças, respeitando os comprometerimentos e as limitações de cada um.

Esse entendimento do desempenho escolar e dos planejamentos didáticos, de acordo com a concepção inclusiva, sem dúvida, revoluciona o que, tradicionalmente, pratica-se nas escolas, ainda hoje (CARVALHO, 1997). A realidade brasileira tem mostrado que os direitos das pessoas com deficiência estão muito aquém de sua concretização. Muitas leis surgiram nas três esferas da administração pública brasileira: a federal (Constituição Federal, decreto lei nº 5296 de 02 de dezembro de 2004 e nº 3298 de 20 de dezembro de 1999), a estadual (Constituição do Estado) e a municipal (Lei Orgânica do Município) para garantir os direitos da pessoa com deficiência à educação, ao trabalho, à saúde, à habitação, ao esporte e lazer, aos meios de comunicação, a eliminação de barreiras físicas e naturais e a acabar com a discriminação contra estas pessoas. As leis certamente representam uma conquista pelo fundamental direito humano de serem reconhecidas como diferentes enquanto seres biológicos e sociais, mas nem por isso desiguais enquanto cidadãos.

5 A palavra TODOS – e suas variações – foi escrita em caixa alta, a exemplo de Werneck (1999), com o objetivo de mostrar que qualquer espaço institucional, dentro da sociedade, deve incluir as diversidades – verdadeiramente TODOS – tornando-se um ambiente sem qualquer tipo de restrição.

Carmo (2005) define que é no moralismo concreto que se concebe a desigualdade concreta existente entre os homens como fruto histórico e estrutural da sociedade e não apenas como obras de meritocracia, capacidades e habilidades individuais. O não respeito e o não reconhecimento da cidadania destas pessoas ainda fazem parte do seu cotidiano apesar de seus direitos serem plenamente assegurados. Citamos ainda a sua reflexão:

[...] o problema mais grave da relação educação e a diversidade humana tem sido a tentativa nas políticas públicas de universalizar a individualidade, a partir da concepção de que todos os homens são diferentes e desiguais. Romper e superar a relação de alienação e domínio entre os desiguais é o mesmo que extinguir o próprio sistema econômico vigente, e isto poucos colocam como horizonte possível (CARMO, 2005 p.38).

Mas sabemos que os problemas sociais não podem ser enfrentados como situações autônomas, sem relação com as causas estruturais que os produzem. Assegurar direitos e garantir o acesso a escolaridade passam por discussões que obrigatoriamente, atravessam temas da realidade social, política, econômica e cultural brasileira (MAZZOTA, 1996). É dentro dessa complexidade que devemos buscar cada vez mais a integração das políticas setoriais, o entrelaçamento de respostas ainda hoje muito segmentadas às necessidades sociais, para potencializar os resultados. O Brasil vive um tempo de afirmação destas políticas públicas, com a adoção de sistemas institucionais que apresentem, nos últimos anos, níveis crescentes de integração, envolvendo as três esferas de governo – a União, os Estados e os Municípios – e de democratização, com o fortalecimento do controle social, através das conferências, dos conselhos e da participação popular direta. Esses arranjos institucionais vêm possibilitando a universalização de direitos.

Contudo, parece-nos não ser o suficiente para que esses direitos garantidos por lei sejam, na realidade, praticados.

Inserido em uma realidade sócio-política-econômica não diferente da encontrada em grandes metrópoles, em relação à deficiência, o Instituto Superior de Educação Dona Itália Franco - UEMG está localizado em Barbacena, cidade da Zona da Mata Mineira de Minas

Gerais. Região que possui uma população de 2.030.856 habitantes e 423.505 pessoas com deficiência, ou seja, 20,85% (BRASIL, 2009). Reúne 133 municípios e com recolhimento de ICMS, em 2005, de 200 milhões de reais, destaca-se principalmente no que diz respeito às exportações e na atuação pontual de determinadas empresas, além da representatividade dos setores cafeeiros, moveleiro, têxtil, comércio, pecuária leiteira e indústria da alimentação. Tudo isso, segundo Calderano (2006, p.86), “fruto da iniciativa privada”. De acordo com Campolina (2006) a Zona da Mata, em números absolutos, ainda carrega o fardo de ser uma das últimas regiões do Estado em desenvolvimento econômico.

Diante do que foi exposto, pesquisas que ampliem o debate sobre as políticas públicas voltadas para a inclusão escolar, buscando compreender se de fato essas iniciativas são, na prática, implementadas, especificamente na cidade de Barbacena, podem contribuir para que se entenda a educação inclusiva sob uma nova ótica. Além disso, permitirá que tracemos estratégias para alcançarmos, caso seja necessário, o que as leis prevêm.

Para tanto, o presente trabalho está organizado e exposto em uma parte principal, composta de uma breve discussão que busca entender sobre a implementação das políticas educacionais que têm como foco a educação inclusiva.

Convém salientar que esta pesquisa pode vir a ser um importante instrumento e/ou subsídio para que futuros estudos possam intervir, melhorando a atual realidade da educação inclusiva desta região. Visa, portanto, proporcionar a profissionais de Educação que, em seu cotidiano lidam com o público-alvo desta pesquisa, aprimorar os conhecimentos adquiridos ao longo de sua formação, compreendendo a importância e o papel dos diversos atores que na escola atuam, além de fornecer informações imprescindíveis sobre o processo de inclusão de Barbacena-MG.

2. OBJETIVO

Fazer um levantamento sobre a existência de políticas públicas municipais voltadas para a inclusão escolar.

3. MATERIAIS E MÉTODOS

O presente trabalho foi desenvolvido pelos pesquisadores do Grupo de Pesquisa “NUPED” (do qual a Prof^a Daniela Fantoni de Lima Alexandrino é líder) da Universidade do Estado de Minas Gerais.

Para atingir os objetivos propostos, utilizamos a entrevista semi-estruturada com uma funcionária da prefeitura (responsável pelo setor foco deste estudo). Além disso, foi realizado um levantamento junto ao site da prefeitura para verificar as leis e decretos voltados para a educação inclusiva.

Pretendeu-se analisar o conteúdo das entrevistas e das observações, de acordo com a Análise de Conteúdo a partir do pensamento de Bardin (2008), com o intuito de identificar a realidade escolar.

As entrevistas foram gravadas e transcritas na íntegra, sendo que, após o período de cinco anos serão destruídas. Foi preservado o sigilo e anonimato dos participantes. Dada a problemática da pesquisa e seus objetivos optamos pela abordagem qualitativa, método este que permitiu organizar os dados sociais preservando o caráter unitário do objeto social estudado, onde o pesquisador descreve, com precisão, os fatos e fenômenos de uma determinada realidade (BOGDAN e BIKLEN, 2006). Esse tipo de pesquisa tem a finalidade de fornecer o conhecimento aprofundado de uma realidade previamente delimitada, permitindo e formulando hipóteses para o encaminhamento de outras pesquisas.

Convém salientar que esta pesquisa foi aprovada pela comissão de ética em pesquisa em seres humanos da Universidade de São Paulo com o protocolo Faculdade de Educação com o parecer nº 177 – 2014.

4. ANÁLISE E DESCRIÇÃO DOS RESULTADOS

Além da revisão bibliográfica realizada durante toda a execução do projeto, efetuamos também um levantamento na cidade de Barbacena/MG sobre as políticas voltadas para a inclusão escolar.

Por conseguinte, em um primeiro momento, buscamos em sites oficiais (prefeitura) por leis, decretos, portarias e resoluções que

contemplassem a educação especial, exclusivamente do referido município. Como resultados, encontramos apenas o Plano Decenal Municipal de Educação (2015-2025), que possui uma única meta sobre a educação inclusiva, que segue:

Meta 8 - universalizar, para a população de 04 a 17 (quatro a dezessete anos) com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente, na rede regular de ensino, com garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados (BARBACENA, 2015, p.49-50).

Posteriormente, de posse desse documento, fomos entrevistar um dos membros da Secretaria de Educação Especial do município de Barbacena/MG, aqui chamado de “Orquídea”, a fim de detectar quais são as políticas públicas inclusivas que o município efetivamente implementou.

Por conseguinte, segundo a entrevistada, “desde o ano de dois mil e onze, quando a gente começou a atuar na educação inclusiva, a primeira coisa que a gente fez foi instalar a sala de recurso, montar a sala recurso [...]. No início eram onze salas recurso em onze escolas.

De acordo com o Decreto Nº 6.571, de 17 de setembro de 2008 que dispõe sobre o atendimento educacional especializado, a implementação da sala de recursos multifuncionais é uma política pública que objetiva-se a oferta do atendimento educacional especializado em ambientes dotados de equipamentos, mobiliários e materiais didáticos e pedagógicos para a oferta desse atendimento. Ainda para esse decreto, o município tem autonomia para a implementação das salas, contudo, não foi o que aconteceu em Barbacena/MG, como demonstra a fala a seguir:

[...] as salas recurso elas vieram eh... através do ministério da educação né? O equipamento veio através do ministério da educação, a verba específica veio através do ministério da educação para montagem dessas salas e os equipamentos continuam chegando né? Os computadores, armários, mesa quadro, jogos pedagógicos, bandinha... E as escolas continuam recebendo isso até hoje né? A medida que eles [MEC] vão mudando, que eles vão alterando os tipos de sala de recurso, eles vão

incrementando as escolas (ORQUÍDEA).

E mais, quando indagada sobre os materiais citados acima, quem os solicitava, como a demanda era atendida, a entrevistada diz:

[...] na verdade a escola não solicita nada, o próprio MEC é que se dispõe a poder mandar, a gente não solicita, não precisou solicitar. Em dois mil e onze foi feito um... [levantamento] como se fosse um pacto com o ministério da educação e foi inserido o município de Barbacena pra receber nas escolas municipais x números de salas de recurso, e aí a gente recebeu esses kits que eu estou te falando, computador, impressora, armário... né? E esses kits estão sendo renovados a cada ano, o ano passado a gente não teve nenhuma novidade, não sei se para esse ano de dois mil e dezessete vai ter alguma novidade né? Porque praticamente na rede municipal todas as salas estão bem equipadas né? Não tem, assim, necessidade de nada com urgência agora pra poder melhorar o trabalho, porque o trabalho está sendo feito de forma que tem que ser feito. A gente pega as orientações, igual eu te falei... das legislações estaduais e federais, a gente trabalha de acordo com o que esta previsto lá né? Porque na rede municipal nós não somos sistema, então a gente é vinculado à superintendência... Então tudo que a gente faz, a gente tem que fazer subordinado à superintendência, então a gente segue as orientações, a legislação toda do estado, a gente não tem uma legislação própria...

Sobre a questão da autonomia do município, Aranha (2000), nos mostra que estamos em um momento político que visa a municipalização das ações, isso significa que os governos federal e estadual buscam a descentralização do poder.

Deste modo,

Para a efetivação desse processo, conta-se com os Conselhos Municipais, que devem ser constituídos por representantes eleitos nas diversas instâncias da vida na comunidade e aos quais cabe, dentre outras funções, as de orientar e fiscalizar a prática institucional pública. Conta-se, ainda com as Conferências Municipais, instância em que se deve dar o debate social, a reflexão e a tomada de decisões, determinantes do direcionamento a ser adotado a curto, médio e longo prazos, no município. Assim, encontra-se no espaço da própria comunidade a autonomia de decisão e de controle das ações sociais, aproximando do cidadão as condições para identificar necessidades e desejos da comunidade, decidir como enfrentá-los, bem como

construir o nível de qualidade de vida que pretendem para seus participantes. Isto é verdadeiro para todas as instâncias da vida na comunidade: saúde, educação, trabalho, assistência social, meio ambiente, lazer, e cultura (Ibidem, p.06).

Nesse sentido, apesar de responderem ao Estado, os municípios possuem autonomia para a tomada de certas decisões, desde que estejam organizados para isso. Um exemplo de uma política pública no âmbito municipal é a capacitação docente e a formação continuada. As prefeituras devem e podem melhorar a formação dos professores através de cursos, palestras, oficinas, entre outros, que partem do próprio governo municipal e que atendem à demanda específica de determinada cidade.

Contudo, parece-nos que Barbacena/MG ainda tem dificuldades em compreender sobre o processo de municipalização e acaba por deixar todas as decisões e ações para outras instâncias governamentais.

[...] quando começou a sala de recurso no ano de dois mil e onze, foi feita uma legislação federal que é um aviso né? Que é um dos documentos previstos e, de acordo com o organograma foi feito um aviso dizendo que o município de Barbacena contava com essas salas de recurso, foi feito esse aviso em dois mil e onze e depois disso não tem mais... Não teve uma legislação municipal específica para isso né? (ORQUÍDEA).

E ainda:

A escola, se precisar solicitar alguma coisa, ela pode entrar direto no site do MEC. Agora, o MEC já se antecipa... ele mandou para as escolas, por exemplo, um kit de lupas, têm as lupas redondas né?... que é os modelos mais tradicionais e têm as lupas tipo uma reguinha... são vários modelos... tem a lupa de bolinha, então são vários modelos que tem... (ORQUÍDEA).

Nessa perspectiva, ao indagarmos a entrevistada sobre o Plano Decenal Municipal de Educação (já que não detectamos nenhuma política pública inclusiva especificamente municipal implementada até o presente momento), sobre as ações que a prefeitura municipal pretende desenvolver em prol da educação inclusiva, a mesma tentou explicitar:

[...] quando a gente fala em universalizar, quer dizer que a gente tem que atender toda essa população de quatro a dezessete...

então o município, ele atende até o final do ensino fundamental, que a gente imagina que seja aí quatorze anos, que é obrigatório né? A gente até atende em sala de recurso até alguns alunos do ensino médio, quando às vezes é próximo à escola, então a mãe opta por fazer aquele atendimento na escola mais próxima e aí se a gente tiver vaga a gente até atende alguns alunos do estado a gente já atendeu até alguns alunos de escolas particular quando tem vaga isso não tem problema não... E aí quando a gente fala nessa inclusão preferencialmente na rede regular de ensino, é por quê? Quando se fala em inclusão você quer que as crianças estejam todas juntas né? A gente sabe que há casos e casos, nem todos os casos a gente consegue incluir, nem todos os casos a gente consegue que estejam nas escolas regular né? Mas, a maioria das vezes a gente consegue colocar e consegue dar esse apoio nesse serviço especializado que seriam o intérprete e que seriam os professores de apoio... É isso que a gente quer para todas as crianças.

E continua a explicar que, citando a estratégia 8.2, por exemplo, “[...] garantir a partir da aprovação deste plano, o atendimento de todas as crianças já nos primeiros anos de vida, de modo a prevenir sequelas decorrentes do atendimento tardio” (BARBACENA, 2015, p.51), “quando a gente fala no plano a gente não esta falando no plano nacional, o plano municipal é só pra rede municipal, só para as escolas daqui... então são para as crianças só de Barbacena”.

Além disso, a estratégia 8.4 que é “criar, em até 05 (cinco anos), o Centro Municipal de Formação Continuada em Educação Especial, para todos os profissionais da educação, em parceria com Estado e União tendo a finalidade de promover a qualificação profissional” (BARBACENA, 2015, p.51), para a entrevistada é uma estratégia a ser implementada de fundamental importância, visto que:

[...] a qualificação profissional é uma coisa que eu cobro muito delas porque nenhuma criança é igual à outra e, quando uma pessoa chega aqui e fala comigo assim, eu fiz um curso de deficiência intelectual... mas deficiência intelectual ela tem vários níveis... eu não posso dizer que eu sei trabalhar com aquela criança... eu não posso dizer que eu sei trabalhar, que eu tenho plena consciência que eu sei trabalhar com todos, por exemplo, paralisados cerebrais... que seu sei trabalhar com todos os síndromes de Down, com todos os autistas, por que cada criança é uma criança... cada criança tem um jeito diferente, cada criança age de um jeito... cada deficiência... você tem que ali

ir apurando aquilo ali para você conseguir fazer um bom trabalho... eu imagino que esse centro de formação continuada... seria muito bom porque os cursos hoje em dia são muito caros.

Através da fala acima, é possível inferir que a formação continuada é uma preocupação e também uma meta a ser alcançada pelo município. Todavia, também observamos que todas as ações previstas no plano decenal municipal de educação ainda estão no papel. Há a vontade, há o documento, mas ainda não houve o movimento, o deslocamento.

Dessa forma, com a realização desse estudo, foi possível constatar, que o município em questão não possui ainda ações efetivas voltadas para a educação inclusiva, todas as iniciativas que foram apresentadas, na verdade, partiram do Ministério da Educação ou do governo do Estado, o que comprova que o processo de municipalização na área da inclusão escolar, ainda caminha em passos lentos.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através da pesquisa realizada, foi possível verificar que os deficientes por muitos anos foram discriminados, maltratados e executados; eles não eram considerados como capazes de viver e permanecer em sociedade, como retratam os autores do primeiro capítulo.

Os mesmos, ainda nos mostraram que a inclusão vem se efetivando, superando todas as décadas de preconceito e isolamento a fim de aproximar os deficientes das pessoas consideradas “normais”.

Dessa forma, foi possível verificarmos que com a implementação de algumas políticas públicas, os deficientes foram ganhando lugar na sociedade, sendo vistos como pessoas capazes de conviver uns com os outros.

Contudo, com a análise realizada, foi possível verificar que no município de Barbacena, todos os planos e projetos voltados para a educação especial, partem do estado ou do governo federal, não tendo ações inclusivas específicas da referida cidade.

Vale ressaltar, que esse trabalho não teve o intuito de formular estratégias para a efetivação das políticas públicas, e sim de apresentar, em termos de lei, o que existe em prol do deficiente e da inclusão

escolar exclusivamente de Barbacena/MG.

Portanto, podemos concluir que existem leis, decretos e resoluções que visam à inclusão das crianças nas escolas, porém não existem tantas ações municipais voltadas para esse fim.

6. REFERÊNCIAS

ARANHA, M. S. F. Inclusão social e Municipalização. In: MAZINI, E. J. **Educação Especial: temas atuais**. Marília: UNESP, 2000

BARBACENA. **Plano Municipal de Educação**. Decenal 2015-2025. Lei nº4673. Secretaria de Educação. Prefeitura Municipal de Barbacena. Governo do Estado de Minas Gerais, 2015.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Edição Atualizada. Lisboa: Edições 70, 2008.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação Qualitativa em Educação**. Porto, Portugal: Porto Editora, 2006.

BRASIL. **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística**. Disponível em <http://www.ibge.gov.br/sidra>. Acesso em 04/02/2016.

CALDERANO, M. Festa do Interior. **Pangea**, Juiz de Fora, ano 2, n.4, 2006.

CAMPOLINA, Francisco. Festa do Interior. **Pangea**, Juiz de Fora, ano 2, n.4, 2006.

CARMO, A. A. **Caderno texto do curso de capacitação de professores multiplicadores em educação física adaptada**. Secretaria de Educação Especial – Brasília: MEC; SEESP, 2005.

CARVALHO, E. R. **A nova LDB e a Educação Especial**. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

CHAPOULIE; BRIAND. A instituição escolar e a escolarização: uma visão de conjunto. **Educação e Sociedade**. Campinas: Papirus. 47, 11-50, 1994.

COHEN, R. **Estratégias para promoção dos direitos das pessoas com deficiência**. Seminário Direitos Humanos no século XXI. Rio de Janeiro: 1998.

DUARTE, E.; SANTOS, T. P. A inclusão e a lei orgânica de assistência social. **Integração**, Brasília, ano 14, Edição Especial, 2004.

FERREIRA, M. E. C.; GUIMARÃES, M. **Educação Inclusiva**. 1ª reimpressão. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

MANTOAN, M.T.E. et al. **A integração de pessoas com deficiência: contribuições para uma reflexão sobre o tema**. São Paulo: Mennon: Editora SENAC, 1997.

MAZZOTA, M. J. S. **Educação especial no Brasil: História e políticas públicas**. São Paulo: Cortez, 1996.

SASSAKI, R. K. **Inclusão: Construindo uma sociedade para todos**. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

WERNECK, C. **Quem cabe no seu todos?** Rio de Janeiro: WVA, 1999.

GESTÃO ESCOLAR INCLUSIVA: UM OLHAR SOBRE A REALIDADE DE BARBACENA

Daniela Fantoni de Lima Alexandrino¹

Cíntia Lúcia de Lima²

Maria Fernanda Mendes Silva³

Alessandra Junia Avelino⁴

1. INTRODUÇÃO

É de conhecimento de todos que os problemas sociais não podem ser enfrentados como situações autônomas, sem relação com as causas estruturais que os produzem. Assegurar direitos e garantir o acesso a escolaridade passam por discussões que obrigatoriamente, atravessam temas da realidade social, política, econômica e cultural brasileira (MAZZOTA, 1996). É dentro dessa complexidade que devemos buscar cada vez mais a integração das políticas setoriais, o

1 Doutora em Educação: Educação Especial pela USP. Professora da Universidade do Estado de Minas Gerais, unidade Barbacena (UEMG). Pesquisadora Líder do Núcleo de Pesquisas sobre Educação e Diversidade (NUPED). E-mail: dani_efi2002@yahoo.com.br

2 Mestre em Educação: Processos Socioeducativos e Práticas Escolares pela UFSJ. Professora da Universidade do Estado de Minas Gerais, unidade Barbacena (UEMG). Pesquisadora Líder do Núcleo de Pesquisas sobre Educação e Diversidade (NUPED). E-mail: cintidlima@yahoo.com.br

3 Graduada em Pedagogia pela Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG). Pós-graduada em Gestão Escolar no Processo Inclusivo pela Faculdade de São Luiz. E-mail: mariafernandauemg@gmail.com

4 Graduada em Pedagogia pela Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG). Pós-graduada em Gestão do Trabalho Pedagógico : Supervisão, Orientação , Inspeção e Administração Escolar pela Faculdade Venda Nova do Imigrante (FAVENI) . Docente na rede pública de ensino. E-mail: alessandrajunia96@gmail.com.

entrelaçamento de respostas ainda hoje muito segmentadas às necessidades sociais, para potencializar os resultados. O Brasil vive um tempo de afirmação destas políticas públicas, com a adoção de sistemas institucionais que apresentem, nos últimos anos, níveis crescentes de integração, envolvendo as três esferas de governo – a União, os Estados e os Municípios – e de democratização, com o fortalecimento do controle social, através das conferências, dos conselhos e da participação popular direta. Esses arranjos institucionais vêm possibilitando a universalização de direitos.

Por conseguinte, devemos buscar um ideal de escola que seja democrática, que se caracteriza como,

[...] comunidade de aprendizagem [...] diversificada, e essa diversidade é valorizada, não considerada um problema. Essa comunidade inclui pessoas que refletem diferenças de idade, cultura, etnia, sexo, classe socioeconômica, aspirações e capacidades. Essas diferenças enriquecem a comunidade e o leque de opiniões que deve considerar. Separar pessoas de qualquer idade com base nessas diferenças ou usar rótulos para estereotipá-las são procedimentos que só criam divisões e sistemas de status que diminuem a natureza democrática da comunidade e a dignidade dos indivíduos contra quem essas práticas são dirigidas com tanto vigor. [...] Por esse motivo, as comunidades de alunos das escolas democráticas são marcadas pela ênfase na cooperação e na colaboração, e não na competição (APPLE e BEANE, 1977, p.22).

Uma escola democrática, por sua vez, exige uma postura diferenciada de seus gestores, já que é a gestão que vai permitir ou não a democratização desse espaço escolar. Através da gestão é possível, por exemplo,

[...] possibilitar a todos os que atuam no cenário educacional uma compreensão mais objetiva acerca das necessidades especiais de seus alunos, a fim de garantir ações e atitudes desprovidas de preconceito. Verificando que todos os alunos possuem potenciais e limitações, e que, portanto, são fadados a sucessos e fracassos (MATTOS, 2010, p.13).

E ainda,

[...] possibilitar a preparação e capacitação adequada de todo o pessoal da escola, possibilitando a segurança no conteúdo,

competência didática, criticidade e discernimento, além de uma ampla postura ética, amparados por serviços de apoio e parceria com instituições da sociedade (MATTOS, 2010, p.15).

[...] propor novos posicionamentos com relação às práticas pedagógicas mais evoluídas, requerendo mudanças nas atitudes dos professores, nos métodos de avaliação e promoção dos alunos para séries mais avançadas (MATTOS, 2010, p.15).

Nessa perspectiva, a gestão escolar, adotando uma postura inclusiva e democrática, torna a inclusão de todas as crianças um compromisso de todos os envolvidos na comunidade escolar, favorecendo que esse processo (da educação inclusiva) se instale com mais efetividade e sucesso.

Contudo, não é o que na prática temos vivenciado nas instituições de ensino e, diante do que foi exposto, pesquisas que ampliem o debate sobre a inclusão escolar e sobre o papel da gestão diante da (d) eficiência nessa região, mais especificamente na cidade de Barbacena, podem contribuir para que se entenda a educação inclusiva sob uma nova ótica.

Portanto, o presente trabalho será organizado e exposto em uma parte, composta de uma breve discussão teórico prática sobre a Escola, a gestão e seu papel social, com um recorte sobre a inclusão, buscando entender o papel da gestão diante da inclusão escolar, já que essa inclusão pertence à escola e, não somente, ao professor que lida com alunos com deficiência.

Convém salientar que esta pesquisa pode vir a ser um importante instrumento e/ou subsídio para que futuros estudos possam intervir, melhorando a atual realidade da educação inclusiva desta região. Visa, portanto, proporcionar a profissionais de Educação que, em seu cotidiano lidam com o público-alvo desta pesquisa, aprimorar os conhecimentos adquiridos ao longo de sua formação, compreendendo a importância e o papel dos diversos atores que na escola atuam, principalmente os gestores, além de fornecer informações imprescindíveis sobre o processo de inclusão de Barbacena-MG.

2. OBJETIVO

Apontar a concepção do gestor da escola pública, do município de Barbacena/MG, sobre a inclusão escolar.

3. MATERIAIS E MÉTODOS

Para atingir o objetivo proposto, optamos pela abordagem qualitativa, método este que nos permitiu organizar os dados sociais preservando o caráter unitário do objeto social estudado, onde o pesquisador descreve, com precisão, os fatos e fenômenos de uma determinada realidade (BOGDAN; BIKLEN, 2006). Esse tipo de pesquisa tem a finalidade de fornecer o conhecimento aprofundado de uma realidade previamente delimitada, permitindo e formulando hipóteses para o encaminhamento de outras pesquisas.

Utilizamos a entrevista semiestruturada e a observação nas escolas devidamente selecionadas no período de julho de 2016 a novembro de 2016.

Analisamos o conteúdo das entrevistas e das observações, de acordo com a Análise de Conteúdo a partir do pensamento de Bardin (2008), aplicadas aos diretores das IERs onde haviam alunos com deficiência, com o intuito de identificar o discurso dos mesmos sobre a inclusão.

4. ANÁLISE E DESCRIÇÃO DOS RESULTADOS

Inicialmente foram realizadas leituras para confecção da revisão bibliográfica. Essas leituras e escrita bibliográfica perduraram durante todo o projeto.

Posteriormente foi realizado um levantamento das escolas públicas (na secretaria municipal de educação e na superintendência regional de ensino) que possuíam crianças com deficiência matriculadas para que os bolsistas pudessem entrevistar seus gestores e observar o cotidiano das mesmas.

Portanto, diante dos discursos que obtivemos nas entrevistas, resolvemos, inicialmente, organizar o “conteúdo” que delas emergiram.

Para isso, a seguir, será mostrado o perfil de cada uma das escolas estudadas com o intuito de contextualizar as mesmas.

Perfil Escola 1:

Funciona há 104 anos. Atende as séries iniciais do ensino fundamental. Possui 700 alunos, 40 professores regentes e 2 professores de apoio, 20 funcionários, 13 salas de aula, 4 banheiros, 1 cantina, 1 biblioteca. Nesta escola há 3 crianças com deficiência. Dentre os tipos de deficiência, encontramos nesta escola 2 crianças com deficiência múltipla e 1 com deficiência visual (baixa visão).

Perfil Escola 2: Funciona há 33 anos. Atende as séries iniciais do ensino fundamental até o ensino médio. Possui 1.011 alunos, 61 professores regentes, 10 funcionários militares, 30 funcionários civis, 20 salas de aula, 6 banheiros, 1 cantina, 1 biblioteca, 2 salas que a escola chama de inclusivas. Nesta escola há 5 crianças com deficiência. Dentre os tipos de deficiência, encontramos nesta escola 1 crianças com deficiência múltipla, 1 com deficiência visual, 1 com deficiência intelectual/mental, 1 com deficiência auditiva e 1 com deficiência física.

Perfil da Escola 3: Funciona há 46 anos. Atende as séries finais do ensino fundamental até o ensino médio. Possui 735 alunos, 68 professores, 17 funcionários, 13 salas de aula, 4 banheiros, 1 cantina, 1 biblioteca. Nesta escola há 4 crianças com deficiência. Dentre os tipos de deficiência, encontramos nesta escola 2 crianças com deficiência intelectual/mental, 1 com deficiência auditiva e 1 com paralisia cerebral.

Perfil da Escola 4: Funciona há 18 anos. Atende as séries finais do ensino fundamental até o ensino médio. Possui 193 alunos, 17 professores, 8 funcionários, 8 salas de aula, 7 banheiros, 1 cantina, 1 biblioteca, 1 sala de vídeo, 1 sala de informática com 5 computadores. Nesta escola há 2 crianças com deficiência, as 2 são deficiência auditiva.

Perfil da Escola 5: Funciona há 51 anos. Atende as séries finais do ensino fundamental até o ensino médio. Possui 1.424 alunos, 84 professores, 23 funcionários, 21 salas de aula, 1 sala de recurso, 9 banheiros, 1 cantina, 1 biblioteca. Nesta escola há 24 crianças com deficiência. Dentre os tipos de deficiência, encontramos nesta escola 7 crianças com deficiência múltipla, 6 com deficiência auditiva e 11 com deficiência física.

Perfil da Escola 6: Funciona há 38 anos. Atende as séries finais do ensino fundamental até o ensino médio. Possui 1.326 alunos, 62 professores, 4 professores de apoio, 23 funcionários, 15 salas de aula, 14 banheiros, 1 cantina, 1 biblioteca. Nesta escola há 20 crianças com deficiência. Sendo que 12 crianças estão em classe especial (EJA). Dentre os tipos de deficiência, encontramos nesta escola 6 crianças com deficiência intelectual/mental, 7 com deficiência auditiva e 3 com deficiência física e 4 com transtorno global do desenvolvimento (TGD - autismo).

- Com a palavra, os gestores:

A palavra TODOS – e suas variações – foi escrita em caixa alta, a exemplo de Werneck (1999), com o objetivo de mostrar que qualquer espaço institucional, dentro da sociedade, deve incluir as diversidades – verdadeiramente TODOS – tornando-se um ambiente sem qualquer tipo de restrição.

A Voz da Comunidade Escolar

Nesta categoria, identificamos os discursos que, conforme já explicitado, consideramos como produzidos pelos gestores enquanto gestores e/ou professores, configurando assim a voz da comunidade escolar.

Em um primeiro momento, identificamos que a inclusão e, conseqüentemente, o olhar sobre a deficiência, ainda vão ter um árduo caminho para serem aceitas, para serem vistas, para serem respeitadas. Como exemplo, temos o discurso de um gestor, que marcadamente, vê a deficiência como uma dificuldade: “A deficiência é uma dificuldade de ser trabalhada e compreendida, difícil se ser aceita, pois precisa se romper paradigmas” (Gestor Escola 1 – Grifos nossos).

A seguir, um outro exemplo de negação da deficiência, de negação da inclusão: “Olha a deficiência é... eu gostaria de... bom... eu vejo a deficiência, é um problema sim! É um problema, mas é um problema que hoje tem solução” (Gestor Escola 3 – Grifos nossos).

Como estamos percebendo, falar em inclusão não é tarefa fácil, agir inclusivamente é uma meta ainda mais complicada nos dias atuais, pois, segundo Skliar (2006) a inclusão é muito mais do que

uma resposta única à exclusão, é considerada como um primeiro passo importante para a regulação, a manutenção e o controle da alteridade (considerada por este autor como a capacidade de lidar com a questão do outro). Para lidarmos com a questão do outro, por conseguinte, é necessário desviarmos o olhar das dificuldades e nos atentar para as possibilidades.

Outra questão que emergiu dos discursos, foi tratar a deficiência com naturalidade e, deste modo, conceber a inclusão como algo natural. “[Vejo a deficiência] com naturalidade, cada um tem sua deficiência, cada um de nós tem suas próprias deficiências. Por ele [aluno] ter muita informação, tem um lado dele que é capaz, agilidade nas atividades” (Gestor Escola 2 – Grifos nossos).

É preciso entender que naturalizar a diferença, não é uma postura inclusiva, pelo contrário é um ato excludente.

O que mais vemos em nossa sociedade hoje é a universalização de um único modo de vida e de um único modo de ser. Somos acostumados a um padrão de existência fundado na ideologia do narcisismo, da norma e do consumo, constituindo-se em um estilo de vida normativo, homogêneo e estereotipado, que tende a “se estender pelo mundo sobrepondo-se à riqueza da diversidade humana e cultural” (SILVA, 2001, p.94).

Se continuarmos tentando padronizar nossas crianças para que se encaixem nesse modelo social, conceberemos a inclusão, não como uma realidade próxima, mas como um objetivo distante e inalcançável.

O primeiro passo para mudanças é desmistificar a escola como uma instituição assistencialista e propor ações que a assumam as diferenças como algo que existe e que não podem ser negadas, mascaradas.

Para mim a inclusão é, até uns anos atrás a gente imaginava que a inclusão seria o pesadelo das Escolas e por causa dessa também má formação que a gente tinha a respeito do aluno inclusivo, hoje eu digo para você o seguinte: para mim a inclusão foi uma benção aqui nessa Escola, trouxe para o aluno a capacidade de ser mais solidário, mais amigo de saber dividir as coisas, então trouxe para dentro dessa Escola valores no meio das crianças que até então nós não podíamos perceber isso de uma forma mais concreta e além disso para o aluno que está sendo incluído quando ele se sente respeitado, bem recebido. Aqui na

Escola, por exemplo, nós temos um caso de uma aluna que chegou e, assim, eu não posso falar para você que ela desenvolveu bastante a parte cognitiva, mas a parte social dela mudou, virou do avesso, ela ficou uma aluna totalmente socializada, com a auto estima bastante elevada, gosta de se produzir de se arrumar e, ficou assim totalmente ajustada ao meio, então esta transformação, assim, a gente percebe no dia a dia com relação com as crianças, com os adolescentes, muito bacana mesmo! (Gestor Escola 3 – Grifos nossos).

Desconsiderar o desenvolvimento cognitivo de uma criança é desconsiderar o papel da escola enquanto uma instituição formadora de sujeitos integralmente.

É imprescindível que a instituição escolar fique mais atenta aos interesses, às características, às dificuldades e às resistências apresentadas pelos nossos alunos no dia-a-dia e no decorrer do processo de ensino aprendizagem, buscando, na medida do possível, dar a todas as crianças o direito de ser “iguais quando a diferença as inferioriza e o direito de ser diferentes quando a igualdade as descaracteriza” (SANTOS, 2002, p.72).

Dessa forma, o ambiente escolar precisa constituir-se como um espaço aberto, acolhedor, preparado e disposto a atender às peculiaridades de cada um (SASSAKI, 1997) e não, reforçar (pre)conceitos existentes em nossa sociedade, como nos mostra Dubet (2003, p.34):

É o modelo da reprodução que se impõe globalmente, afirmando que a massificação escolar não reduz as desigualdades escolares, que reproduzem largamente as desigualdades sociais. [...] é a própria escola que opera as grandes divisões e as grandes desigualdades. Ou seja, as igualdades sociais comandam diretamente a entrada nas carreiras escolares e os próprios processos escolares reproduzem essas desigualdades que, por sua vez, reproduzem as desigualdades sociais.

Segundo Mantoan (1997; 2006), é preciso refletir e (re)estruturar o sistema e a organização da Educação convencional, que ainda hoje é uma Educação segregadora, a fim de que se atenuem e, quem sabe, possam ser eliminados, os obstáculos que impedem que todos os educandos progridam, tornando o sistema educacional mais justo, coerente, eficaz e equânime.

Esse entendimento do desempenho escolar e dos planejamentos didáticos, de acordo com a concepção inclusiva, sem dúvida,

revolucionaria o que, tradicionalmente, pratica-se nas escolas ainda hoje, pois, como afirma Rodrigues (2006, p. 310), “promover a inclusão escolar é criar serviços de qualidade e não democratizar carências”.

Para isso, devemos romper com paradigmas vigentes e caminhar para solucionar problemas reais de nossas escolas, como garante o gestor da escola 4:

Ensinar estas crianças com necessidades especiais ainda é um desafio, pois as Escolas ainda não estão preparadas para receber como merece estas crianças. São professores desmotivados, sem treinamento, sem apoio de especialistas e governo, não sabem trabalhar com esta criança causando insegurança e insatisfação profissional (Gestor Escola 4 – Grifos nossos).

E, portanto, nos aproximarmos cada vez mais do ideal da inclusão, que de acordo com Stainback e Stainback (1999) é um novo paradigma que visa incluir todos na vida social e educacional trabalhando em prol de suas potencialidades, tornando a deficiência um pano de fundo e dando o papel principal ao sujeito que nela habita:

[...] a tendência dessa deficiência é cada vez menos a gente enxergar o aluno como deficiente, ele tem que ser enxergado assim como um aluno que é capaz de produzir só que ele vai produzir com um pouco mais de tempo, mas ele é capaz e é isso que a gente tem que saber (Gestor Escola 3).

Assim, podermos enxergar a inclusão como uma “realidade objetiva, mas que as condições subjetivas como aceitação, superação, afetividade e respeito são determinantes” (Gestor Escola 6).

A Voz do Governo

Chamamos aqui de voz do governo, o discurso que emergiu dos dados coletados e que, mesmo produzido pelos gestores, são designados a uma outra voz, ou seja, foram falados por eles, mas não pertencem a eles e sim, ao discurso governamental.

Entendemos que o direito à educação escolar é um espaço que não perdeu e nem perderá sua atualidade. Hoje, praticamente, não há país no mundo que não garanta, em seus textos legais, o acesso de seus cidadãos à educação básica. Afinal, a educação escolar é uma

dimensão fundante da cidadania e da humanidade, e tal princípio é indispensável para políticas que visam à participação de todos nos espaços sociais e políticos e, mesmo, para (re)inserção no mundo profissional. Porém, estar nos meios legais não assegura que, na realidade, esteja acontecendo.

Tal declaração pode ser vista, de acordo com a fala a seguir: [...] “não negamos nenhuma matrícula, embora temos bastante problemas com a permanência de algumas crianças devido a pouca ajuda que temos” (Gestor Escola 4). E ainda:

Os órgãos governamentais precisam repensar na proposta inclusiva e dar condições reais das escolas trabalharem com estas diferenças. Precisa treinar professores e funcionários, adaptar as salas para receber os alunos pelo menos com as coisas mais necessárias (rampas, corrimão, sinalizadores para cegos, professores de apoio, verbas para material pedagógico, etc. (Gestor Escola 4).

Como vimos, não basta que nossa constituição assegure a inclusão, se na prática, ela, de fato, não aconteça. O Conselho Nacional de Educação (CNE) no dia 11 de setembro de 2001 institucionalizou diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica. Entre essas diretrizes, podemos destacar:

Parágrafo único. O atendimento escolar desses alunos terá início na educação infantil, nas creches e pré-escolas, assegurando-lhes os serviços de educação especial sempre que se evidencie, mediante avaliação e interação com a família e a comunidade, a necessidade de atendimento educacional especializado.

Parágrafo único. Os sistemas de ensino devem conhecer a demanda real de atendimento a alunos com necessidades educacionais especiais, mediante a criação de sistemas de informação e o estabelecimento de interface com os órgãos governamentais responsáveis pelo Censo Escolar e pelo Censo Demográfico, para atender a todas as variáveis implícitas à qualidade do processo formativo desses alunos.

Como dissemos, estar na constituição não é garantir que a inclusão se estabeleça. Identificamos em alguns discursos analisados, porém, o mesmo discurso governamental, como se a inclusão, por estar na lei, acontecesse naturalmente:

[Nossa escola é inclusiva] sim, porque tendo vaga, aceita-se matrícula

de todos que procuram a escola (Gestor Escola 1 – Grifos nossos).

[A inclusão é] na medida em que nós nos esforçamos cada dia mais para estarmos inseridos nesse mundo dessa inclusão que o Estado está propondo (Gestor Escola 3 – Grifos nossos).

[A inclusão] está em tudo e em toda parte, com direito garantido constitucionalmente de agir, interagir; ser agente construtor de um mundo melhor pra todos (Gestor Escola 5).

[A inclusão] é uma política nacional de Educação Especial Inclusiva que assegure o acesso, a permanência e o sucesso na escola, do aluno portador de necessidade educacional especial (Gestor Escola 6).

Assim sendo, não podemos nos apoiar, apenas, nos pressupostos governamentais construídos a partir de padrões homogêneos de participação e aprendizagem, pois, como vimos, a política não provoca uma reformulação das práticas educacionais, muito menos provoca uma mudança comportamental de maneira que sejam valorizados os diferentes potenciais de aprendizagem no ensino comum, mantendo a responsabilidade da educação desses alunos exclusivamente no âmbito da educação especial.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Observamos, neste estudo, que a definição de inclusão, na maioria dos discursos, se pauta no entendimento de Escola enquanto uma instituição assistencialista, solidária e condescendente. Tal definição coloca em jogo os diferentes *ethos* da Escola, mas não a aponta como uma instituição responsável pela formação cognitiva e, conseqüentemente, integral de um sujeito. O tom assistencialista se sobrepõe à esta função. Percebemos aí um discurso que se assemelha ao discurso do senso comum, que muitas vezes, considera a inclusão como a mera aceitação da diferença, sendo piedosos com aqueles que diferem de nós, não enxergando, assim, suas possibilidades.

Outro ponto que mereceu destaque é o conceito de Escola Inclusiva, que aparece, em alguns casos, como uma Escola que “aceita” a matrícula de qualquer criança, portanto, está aberta para agregar toda e qualquer “diversidade”, reproduzindo, na verdade, um discurso governamental. Porém, garantir o acesso à Escola não é garantir que a Inclusão esteja estabelecida. Receber qualquer criança na Escola sem atender às suas necessidades reais significa integrar e

não incluir. O conceito de Inclusão se pauta, não apenas no acesso, mas na permanência e na garantia de desenvolvimento e crescimento global dos sujeitos envolvidos neste processo, a fim de despertar as possibilidades destes sujeitos e não suas limitações. Falamos em limitações, pois, aparece bem evidente, em determinados discursos, a relação que nossos sujeitos pesquisados fazem entre deficiência e dificuldade. Relação esta que se mantém também no discurso social.

Notamos, em contrapartida, que é recorrente nos discursos, tratar da inclusão como algo natural, como algo que estivesse estabelecido e que, “naturalmente”, se resolveria ao longo dos tempos. Como se aos poucos, ao receber crianças com deficiência em nossas Escolas, nos tornaríamos inclusivos por si só. É preciso que entendamos que negar a diversidade não é aceita-la. Mais que isso, tratá-la como algo “normal” não é uma postura inclusiva. Quando fechamos os olhos para uma diversidade, significa que, mais do que aceitação, não temos por ela um mínimo de respeito.

Por fim, para mudarmos esta realidade, é preciso que pensemos na Inclusão como algo realizável e, que pensemos no papel do gestor nesse processo (já que não identificamos em nenhuma entrevista o conhecimento efetivo desse papel). Que pensemos na Sociedade como um pensamento mutável e, por isso, que há esperança de mudarmos o olhar social preconceituoso para um olhar social amável, democrático e sensível perante as nossas próprias dificuldades e perante as dificuldades alheias. Que idealizemos e façamos uma Escola que priorize o aluno, que inspire a troca de experiências e vivências, que confronte formas (des)iguais de comportamentos e de pensamentos, que busque metodologias interativas e estimulantes, que faça do (re) conhecimento da diversidade uma estratégia para a aprendizagem e, que conceba a criança por inteiro, respeitando a dignidade de todo e qualquer indivíduo.

6. REFERÊNCIAS

APPLE, M.; BEANE, J. (org.). **Escolas democráticas**. São Paulo: Cortez, 1997.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Edição Atualizada. Lisboa: Edi-

ções 70, 2008.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação Qualitativa em Educação**. Porto, Portugal: Porto Editora, 2006.

BRASIL. **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística**. Disponível em <http://www.ibge.gov.br/sidra> acesso em 04/10/2010.

BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (CNE). **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 11 de setembro de 2001.

DUBET, F. A Escola e a Exclusão. **Cadernos de Pesquisa**, n.119, p.29-45, jul., 2003.

MANTOAN, M.T.E. et al. **A integração de pessoas com deficiência: contribuições para uma reflexão sobre o tema**. São Paulo: Mennon: Editora SENAC, 1997. p. 32-38.

_____. Igualdade e Diferenças na Escola: como andar no fio da navalha. In: ARANTES, V. A. (org.). **Inclusão Escolar: pontos e contrapontos**. São Paulo: Summus Editorial, 2006. p.1530.

MATTOS, G. F. F. Gestão democrática e inclusão escolar: um possível diálogo. **Revista Educação em Foco**, Juiz de Fora, p.1-18, 2010. Disponível em: <http://www.ufjf.br/revistaedufoco/files/2010/02/6TextoRevistaEduca%C3%A7%C3%A3oem-Foco-Gracielle-resumo-abstrat.pdf> . Acesso em 10/03/2017.

MAZZOTA, M. J. S. **Educação especial no Brasil: História e políticas públicas**. São Paulo: Cortez, 1996.

RODRIGUES, D. Dez ideias (mal feitas) sobre a Educação Inclusiva. In: ____ (org.). **Inclusão e Educação: doze olhares sobre a educação inclusiva**. São Paulo: Summus Editorial, 2006. p.299-318.

SANTOS, B. de S. (Org.). **A globalização e as ciências sociais**. São Paulo: Cortez, 2002.

SASSAKI, R. K. **Inclusão: Construindo uma sociedade para todos**. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

SILVA, A. M. Corpo e Diversidade Cultural. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v.23, n.1, p.87-98, set., 2001.

SKLIAR, C. A Inclusão é Nossa e a Diferença que é do Outro. In: RODRIGUES, D. **Inclusão e Educação: doze olhares sobre educa-**

ção inclusiva. São Paulo: Summus Editorial, 2006.

STAINBACK, S.; STAINBACK, W. **Inclusão: um guia para educadores**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

COMPROMETIMENTO ORGANIZACIONAL E DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR: TEORIA, PESQUISA E PRÁTICA

Ana Maria Biavati Guimarães¹

Ronei Ximenes Martins²

Introdução

Em uma contemporaneidade caracterizada por transformações céleres em diversos âmbitos, tais como tecnológico, econômico, político, cultural e educacional, relevantes são os estudos que se debruçam na compreensão do comportamento humano e suas adaptações aos diversos ambientes de socialização. Diante dos múltiplos desdobramentos advindos da pós-modernidade, o indivíduo prescinde de diversos meios para sentir-se integrado e participe desse cenário em constante movimento. (GIDDENS, 2017)

Assim, locais de interação e estabelecimento de vínculos são fundamentais na constituição da identidade individual. Nesse sentido, o espaço de trabalho é uma dessas possibilidades, qual seja, a vinculação do docente ao seu *locus* profissional. É relevante que as organizações e instituições das mais diversas naturezas criem condições para que pessoas encontrem sentido no seu trabalho. As relações

1 Mestra em Educação pela Universidade Federal de Lavras, Especialista em Gestão de Pessoas pela Universidade Federal de Itajubá, Filósofa e Psicóloga pela Universidade Federal de São João del-Rei, Professora do Centro Universitário de Lavras e Membro Titular do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos do Centro Universitário de Lavras. E-mail: anabiavati@yahoo.com.br

2 Doutor em Psicologia pela Universidade São Francisco, Professor e Pesquisador associado do Departamento de Educação da Universidade Federal de Lavras, Pró-Reitor de Graduação da Universidade Federal de Lavras (gestão 2016 a 2024) E-mail: rxmartins@ufla.br.

laborativas e a dinamicidade organizacional têm buscado se adaptar às novas tendências tecnológicas dos meios de produção e das gerações vindouras. (BAUMAN, 2018)

A administração pública, passando por diversas reformas, também vai ao encontro dessa nova ordem social. As atuais diretrizes do serviço público preconizam a satisfação, a produtividade, o engajamento, a valorização das diferenças, a integração das partes ao todo, o declínio da morosidade nos processos burocráticos e, sobremaneira, o sentimento de pertença do servidor ao seu local de trabalho (OLIVEIRA, 2019). Há muitos anos, a desmoralização do serviço público angustia quem dele faz parte, gerando uma desconexão, um esvaziamento de motivos para estar ali e, principalmente, um adoecimento no trabalho. (BRANDÃO & BASTOS, 1993)

No caso das instituições de ensino superior públicas não é diferente. Processos seletivos difíceis e com altos índices de concorrência conduzem os contemplados às suas vagas de direito. Infelizmente, depois de algum tempo, podem considerar-se insatisfeitos com as condições de trabalho, apesar da carreira e da estabilidade financeira que desejavam. Várias são as perguntas que giram em torno dessas questões. Não há precisão nas respostas e nem mesmo propostas que solucionem definitivamente essa tensão entre indivíduo e instituição de trabalho.

Nessa perspectiva, pensar sobre o serviço público e, sobremaneira, como se dá essa vinculação é instigante e oportuno. Instigante porque, cada vez mais, o servidor público precisa ser valorizado e compreendido para que suas potencialidades não sejam subutilizadas na morosa cadeia burocrática da qual é uma das engrenagens. Oportuno porque sempre é atual repensar as configurações e cultura organizacional, considerando-se que a própria organização do ensino superior é questionada quanto à adequação, dadas as peculiaridades da atualidade. (GÓES, 2016) É preciso tecer sobre tudo isso uma visão crítica que transforme e engendre novas perspectivas, tornando o serviço público mais atraente e efetivo. As práticas gerenciais carecem de mais atenção ao serem reestruturadas. A gestão de pessoas têm amplos desafios para manter os servidores motivados, tais como a ambiência organizacional harmônica, os recursos físicos para

o trabalho, a remuneração justa, a saúde ocupacional como cerne do serviço público e, por fim, mas não menos importante, que permeie entre os servidores um sentimento de afiliação e pertencimento diante da instituição de trabalho. (GUIMARÃES, 2019)

É certo que a maneira com que se vinculam interfere na execução do trabalho em si, precisamente, na qualidade da formação de futuros professores (GATTI, 2015). Como pode alguém ter um ótimo desempenho se não se identificar, em algum nível, com o seu local de trabalho? Ou mesmo o contrário, como é perceptível que as pessoas engajadas no seu ambiente de trabalho participam mais ativa e espontaneamente de tudo a que é convidado? Ficam essas iniciais e, ainda, potenciais reflexões. Ainda há muito a ser articulado nesta pesquisa para depois conversar sobre o assunto.

A gênese desse artigo se deu pelo desconforto dos autores durante anos de sua atuação profissional. Ao assumir cargos na área de gestão em empresas públicas e particulares e, sobremaneira, em instituições escolares, constataram que o tipo de vinculação que os trabalhadores selam com seus lugares de trabalho estão diretamente relacionados a situações de adoecimento. Dizendo de uma maneira mais simples, os educadores e servidores públicos que diziam e demonstravam ter uma ligação afetiva com o local, dificilmente se ausentavam, atrasavam ou resistiam ao cumprimento de pactos corporativos.

A partir dessa visão empírica, considerou-se relevante reunir e organizar um aporte teórico-conceitual que iluminasse a compreensão científica do fenômeno em tela e pudesse contribuir para as áreas de conhecimento que objetivam observar, interpretar e articular informações e percepções sobre o comportamento do docente do ensino superior em seu ambiente institucional de trabalho. Este trabalho retoma os trabalhos clássicos desenvolvidos, expressivamente, na década de 1990, no Brasil. Esse período foi o de maior expressão dos estudos sobre o comprometimento organizacional e de consolidação de instrumentos eficazes de mensuração e análise. Contudo, autores contemporâneos também são aqui apresentados, pois dão continuidade ao sentido das investigações sobre a relação do homem com suas atividades laborais.

É relevante considerar, também, que os estudos sobre o

comprometimento organizacional (CO) no setor público brasileiro são ainda escassos. Diante disso, rever, organizar e criticar o referencial existente pode contribuir para a identificação de questões de pesquisas e lacunas no conhecimento existente, passíveis de investigação científica. (FALCE et al., 2019)

Diante do exposto, este trabalho tem como objetivo explorar, por meio de teorização e estudo bibliográfico, possíveis tipos de CO relacionados, especificamente, com a docência no ensino superior. Tal tipificação é relevante para a aplicação de modelos analíticos de CO em pesquisa de campo no sistema educacional.

O comprometimento organizacional

O construto comprometimento organizacional é reconhecido nas áreas de Psicologia e Administração, mas pouco aplicado, especialmente, no contexto da Educação. Com o intuito de retomar alguns de seus principais teóricos serão articuladas, a seguir, discussões conceituais, visando oferecer ao leitor possibilidade de reflexão sobre as diversas compreensões dos vínculos de uma pessoa com a instituição onde trabalha.

A palavra comprometer, derivada do latim *compromittere*, é entendida por Ferreira (1986) como obrigar por compromisso, vincular, empenhar, arriscar e assumir responsabilidade. Bastos (1992) observa esse termo a partir do inglês *commitment* e diz da noção de confiar, encarregar, perpetrar, desempenhar e, particularmente, o significado de envolver e engajar. Citando-o, temos:

Utilizamos comumente esta expressão para denotar um vínculo ou ligação forte entre duas pessoas. Dizemos que duas pessoas estão comprometidas quando cremos que elas têm probabilidade de permanecerem juntas, vinculadas, associadas. Da mesma forma se dá com o comprometimento com o trabalho e com a organização a que pertence. Quando dizemos que um trabalhador é comprometido, queremos dizer que ele parece ter um vínculo muito forte com aquilo que é importante em sua vida, ou seja, o trabalho e o local em que ele é desempenhado. (...) Como é evidente, a relação de comprometimento incorpora elementos racionais, emocionais e comportamentos. (BASTOS, 1992, p. 5)

Percebe-se que Bastos (1992) e Ferreira (1986) descrevem comprometimento como o que vincula e guarda uma relação forte de algo ou alguém em relação a outrem, envolvendo elementos racionais, psicológicos e atitudinais. Quando um sujeito está comprometido com a organização da qual faz parte, ele estabelece um forte envolvimento para além da formalidade de um contrato assinado ou um cargo empossado.

Para Siqueira (2004), o comprometimento organizacional é constatado como uma espécie de contrato psicológico que é celebrado entre o empregado e a organização. No mesmo sentido, Bastos et al. (1997) compreendem o comprometimento como aquilo que o sujeito internaliza, aderindo às normas, características e perspectivas do seu local de trabalho. Observa-se que esses autores enaltecem a particularidade do vínculo, de caráter internalizado, sendo um fenômeno que merece atenção por parte de todos, pois torna-se constituinte do sujeito.

Além das dimensões conceituais já citadas, Meyer e Allen (1991) apresentam um olhar sistêmico para o CO, passível de identificação, a partir de categorias. Segundo eles, o comprometimento é entendido como um construto formado pela dimensão afetiva, onde há o estabelecimento de vínculo afetivo com a organização; permanência do trabalhador naquele local de trabalho porque o quer e gosta dele; dimensão normativa, em que o trabalhador permanece na organização porque se sente obrigado; e a dimensão instrumental que se liga ao fato de que há uma necessidade desse emprego e dessa remuneração. (MEYER & ALLEN, 1991)

O entendimento desses autores compõe o cerne desta reflexão, ou seja, é a partir da consideração dessas três dimensões que o construto comprometimento organizacional será abordado. Na próxima parte, cada um deles será definido. Importante ressaltar que instrumentos validados que serão citados na metodologia foram desenvolvidos justamente por Meyer e Allen e validados por estudiosos brasileiros.

O comprometimento organizacional em seu enfoque afetivo foi

abordado no clássico trabalho de Mowday et al. (1982) e refere-se a uma identificação do indivíduo com os valores e objetivos do local em que trabalha. Além disso, existe um sentimento de lealdade, um desejo de permanecer e disso advém um esforço espontâneo em prol da organização. Observe:

Quando o comprometimento é assim definido, ele representa algo além da simples lealdade passiva a uma organização. Ele envolve uma relação ativa, na qual o indivíduo deseja dar algo de si próprio para contribuir com o bem estar da organização. (MOWDAY et al., 1982, p. 27)

Note que os autores destacam nessa passagem um envolvimento espontâneo por parte do trabalhador, justamente, porque gosta de pertencer àquela organização. O colaborador dedica-se porque, além da fidelidade às suas tarefas e compromissos, ele quer investir mais no seu trabalho porque acredita que a organização e todos os que fazem parte dela merecem. Em relação à dimensão instrumental, o autor que, expressivamente, contribuiu para a literatura da área foi Becker (1960), que diz que o enfoque instrumental é visto como se fosse uma relação de custo e benefício. Essa perspectiva pressupõe limites e restrições, pois o trabalhador só desempenha seu trabalho porque mantém um vínculo de interesse financeiro com a organização. É movido pelas recompensas. Seriam as situações nas quais o indivíduo deixaria a instituição caso recebesse uma proposta de trabalho que julgasse melhor. Sobre essa dimensão e no mesmo sentido descrito por Becker, escrevem outros autores:

[...] parece, portanto, existir um processo cognitivo avaliativo, por meio do qual o trabalhador faz um balanço – comparando investimentos feitos, resultados alcançados na organização e custos associados à sua perda – o qual, em última instância, determinaria a ação de permanecer ou não na organização, desencadeando uma linha consistente de ação, como foi defendido por Becker. (SIQUEIRA & GOMIDE, 2004, p. 318)

Essa passagem do texto elucida que existe uma relação de mera troca de serviço em observância aos interesses relacionados à remuneração, percepção de benefícios, privilégios ocupacionais, planos que contemplam a qualidade de vida, com os de saúde e de carreira, entre

diversos outros beneméritos. Além disso, o trabalhador se liga ao seu local de trabalho, preponderantemente, porque visualiza um alto custo associado à sua saída dele. (FALCE et al., 2019)

A dimensão normativa, objeto de estudos de Weiner e Vardi (1990), aborda a ligação do trabalhador com a organização do ponto de vista da internalização dos valores e objetivos dessa. Há um sentimento de obrigação moral que permeia essa relação, pois o trabalhador nutre um sentimento de gratidão pela oportunidade de ali trabalhar. O indivíduo comporta-se segundo os padrões e regras da instituição porque consideram certo fazê-lo. Muitas vezes isso implica em persistência, preocupação e abdicação de anseios pessoais por fidelidade ao local de trabalho. Nas palavras desses autores, observa-se essa ligação fortemente estabelecida e, pelo visto, dificilmente desfeita:

Quanto mais forte o comprometimento, maior a predisposição do indivíduo para guiar as suas ações por padrões internalizados, mais do que considerações racionais acerca das consequências dessas ações. Assim, indivíduos comprometidos apresentam certos comportamentos não porque eles calculam que em os apresentando obterão benefícios pessoais, mas porque eles acreditam que é certo e moral fazê-lo. (WEINER & VARDI, 1990, p. 300)

Essa dimensão é a que causa mais curiosidade por parte dos autores. Impressiona o quanto a organização direciona os passos do trabalhador por uma escolha dele próprio. Já de antemão, imagina-se que seja um vínculo que pouco ou nada predispõe a autonomia do trabalhador frente à corporação. Alicerçado na obrigação moral, esse tipo de vínculo enaltece a cultura organizacional com o sistema que delinea todo o trabalho do colaborador.

Ainda sobre a dimensão normativa, Bastos (1993) compreende como “um conjunto de pressões normativas internalizadas pelo indivíduo para que se comporte conceitualmente com os objetivos e interesses da organização” (p. 57). Observa-se a convergência das definições dos autores que foram citados. Assim, a dimensão normativa do comprometimento organizacional é de fato entendida como o sentimento de obediência, respeito e observação das regras e projetos

institucionais. Importante ressaltar que não se trata de uma imposição, mas de uma disposição subjetiva nesse cumprimento normativo e como isso gera a vinculação e sentimento de estabilidade do sujeito frente ao local em que trabalha.

Além dessas três dimensões apresentadas, a saber, afetiva, instrumental e normativa, vários outros estudos ampliam e complementam, citando outras dimensões que explicam o vínculo do trabalhador com a sua organização. Entretanto, neste artigo, serão focadas essas três dimensões principais, validadas por Meyer e Allen (1991) e aplicadas nos estudos empíricos sobre o tema.

No Brasil, o modelo tridimensional foi validado inicialmente por Medeiros e Enders (1997). Utilizaremos, neste artigo, o modelo de Meyer e Allen aplicado às organizações educacionais, tendo como premissa que o vínculo é desenvolvido pelo sujeito em relação ao seu local de trabalho, mas que esse comprometimento, apesar de apontar predominância de uma dimensão em relação às outras, não se pode desconsiderar suas relações e interdependência.

O comprometimento organizacional e a docência nas universidades públicas

O ensejo de compreender como se constitui o vínculo do trabalhador com as instituições de ensino superior federais é objeto de investigação há décadas. Conforme cita Brandão (1991) “o servidor público é estigmatizado como inoperante, ocioso e descomprometido.” (p. 41). Para superar preconceitos, é relevante conhecer o comprometimento dos indivíduos imersos nas organizações públicas, principalmente, no sentido de fortalecer instrumentos aplicáveis às políticas de gestão de pessoas e também para se pensar os critérios dos processos de seleção que são feitos.

A compreensão do comprometimento em relação à organização não se desvincula do contexto social e cultural em que a organização e o sujeito estão imersos. Pensar sobre o vínculo que o sujeito estabelece com a organização de trabalho a que pertence remete, automaticamente, às tendências da modernidade. As novas relações de trabalho e os elementos de identidade que são construídos a partir

delas. No caso do docente do ensino superior, essas relações estão regulamentadas e relacionam-se com a construção do significado do trabalho para as pessoas. (TAVEIRA & MIRANDA, 2016)

Um dos sociólogos mais considerados, ao se pensar a questão dessa identidade meio à modernidade, é Antony Giddens. Para ele, a identidade é um processo de construção constante. A pós-modernidade rompe com as tradicionais relações de trabalho, nas quais permanecer por muitos anos em um mesmo local de trabalho era um valor admirável e reconhecido financeiramente e socialmente (GIDDENS, 2017). E a modernidade inaugura esse novo olhar para as relações, sejam familiares, sociais, simbólicas, afetivas e, essencialmente, de trabalho.

Não há mais a delimitação do estudo da identidade por meio de grupos, comunidades ou etnias, mas a instabilidade e as modificações rápidas da vida global fazem do homem uma resposta às demandas e sem tempo para pensar sobre elas. O advento da pós-modernidade arranca, crescentemente, o espaço do tempo, fomentando relações entre outros “ausentes”, localmente distantes de qualquer situação dada ou interação face a face. O que estrutura o lugar não é, simplesmente, o que está presente na cena; a “forma visível” do local oculta relações distantes que determinam sua natureza. (GIDDENS, 2017)

A ideia do sociólogo traz à tona as circunstâncias do homem moderno ao considerar que é pertencente a um grupo de trabalho. A dimensão de espaço e tempo o faz estar em variados ambientes num só dia. Certamente, os tipos de vínculos que o sujeito constrói com o seu ambiente profissional passa por essas questões.

Não é objetivo deste estudo aprofundar na discussão de identidade, mas é preciso considerar a identidade nos tipos de comprometimento que os docentes estabelecem com a universidade em que atuam. Perguntas de natureza ontológica emergem, tais como, o que me faz pertencer a esse grupo? O que me mantém vinculado a esse local de trabalho se a modernidade me convida à mudança? E, também, que sentido o trabalho tem na vida das pessoas na modernidade?

São inúmeras as questões e algumas delas serão articuladas na análise do comprometimento a partir do modelo tridimensional de Meyer e Allen (1991), embora não há como esgotá-las, pois são contínuas as pesquisas no campo da Sociologia, da Administração e da

Psicologia, devido à diversidade de fenômenos oriundos das novas concepções de identidade, trabalho e vínculos.

Nessa direção, este estudo é uma oportunidade para refletir sobre as condições que impelem os trabalhadores a optar por permanecer em um local de trabalho. Pensar sobre o tipo de comprometimento organizacional de professores do ensino superior é perceber até que ponto a estabilidade profissional é um dos objetivos profissionais na modernidade líquida, problematizada por Bauman (2003) que afirma que a identidade significa aparecer, ser diferente e, por essa diferença, singular – assim a procura da identidade não pode deixar de dividir e separar. No entanto, a vulnerabilidade das identidades individuais e a precariedade da solitária construção da identidade levam os construtores da identidade a procurar cabides em que possam, em conjunto, pendurar seus medos e ansiedades individualmente experimentados. (BAUMAN, 2003)

Para Bauman (2003), as sociedades estão liquefeitas, ou seja, tudo é rapidamente articulado e, sem que haja possibilidade de consolidação, os referenciais já se perdem meio à frenética busca pela atualização da vida, estilos, moda e modelos de relacionamentos. É possível perceber nessa citação, que o pensador situa medos e ansiedades como um tipo de vínculo entre os homens que anseiam pela construção de sua identidade.

Nesse cenário, surgiu a geração denominada *millennials*, para categorizar as pessoas nascidas entre os anos de 1980 e 2000. Geração contemporânea ao advento da internet e que vive conforme os sociólogos Bauman e Giddens descrevem em seus estudos, citados anteriormente. São pessoas conectadas o tempo todo e suas relações sociais e familiares perpassam telas de celulares e computadores. Outrossim, levam esse hábito para os campos de trabalho. (AMARAL, 2018).

Esses objetos de análise do pensamento sociológico da contemporaneidade enriquecem o propósito deste estudo. Pensar sobre o comprometimento organizacional é pensar sobre a natureza e a possibilidade de construção desses vínculos e da identificação com o outro por diversos motivos, em seus locais de trabalho, especialmente, quando se pensa sobre a geração *millennials*.

Perguntas do tipo “o que motiva essas pessoas?” é o objetivo de

vários estudos. Nessa direção, Deci e Ryan (2017) elaboram a teoria da autodeterminação e pensam sobre as influências socioculturais. Tal teoria foi elaborada no ano de 1981 pelos professores Richard Ryan e Edward Deci, do departamento de Psicologia da Universidade de Rochester, nos Estados Unidos. Sobre ela, lê-se:

A teoria procurou suplantar uma visão individualista ao estudar a pessoa em uma cultura através das gerações; estabeleceu-se como uma teoria ecológica por enfatizar a pessoa em interação ativa com o ambiente; denominou-se como dialética pelo fato de priorizar o vínculo pessoa e contexto como fator da promoção da saúde ou mesmo da vulnerabilidade desta. A teoria da autodeterminação pautou-se, ainda, em uma visão de ser humano tanto heterodeterminado como autodeterminado, ou seja, influenciado pelas condições biológicas e socioculturais, porém capaz de modificar o contexto em que se insere. (DECI & RYAN, 2002, p. 36)

A partir dessa citação, compreende-se que o sujeito contemporâneo está o tempo todo recebendo influências dos ambientes aos quais pertence e modificando-os, inclusive no tocante à implantação da tecnologia. Essa constatação altera também o tipo de vínculo que estabelecem nos locais em que trabalham, conforme continuam Deci e Ryan (2004):

Um contexto profissional que dá suporte à autonomia significa um ambiente em que a pessoa possa exercer as próprias escolhas, bem como internalizar e integrar os regulamentos externos. Tal contexto estimula a autonomia pelo baixo nível de controle, tais como recompensas e castigos; possibilidade de participação; compreensão sobre os sentimentos negativos que surgem quando é necessário realizar uma tarefa difícil; e o desenvolvimento de um sentido, de razões para que as pessoas se engajem em comportamentos esperados, adquiridos quando a pessoa negocia e escolhe os valores grupais e sociais a serem seguidos. (DECI & RYAN, 2004, p. 61)

Verifica-se que a autonomia descrita por Deci e Ryan se encaixa à concepção da geração *millennials* e, de fato, um trabalhador engajado é aquele que participa de modo ativo e protagoniza diversas melhorias no ambiente do qual participa. Traz consigo várias habilidades como a autorregulação, a tomada de decisões, a criatividade na

resolução de problemas e o empoderamento tecnológico. Essas questões têm potencial para modificar a maneira como o vínculo organizacional é construído.

As questões inerentes à pós-modernidade e as novas concepções de vínculos afetam a docência como espaço de criatividade no contexto de instituições de ensino superior, principalmente, nas públicas, pois muitos servidores pertencem a tal geração e todos interagem com estudantes que são categorizáveis como típicos representantes da modernidade líquida. Muitas dimensões estabelecem parâmetros para a natureza do trabalho no setor público; uma delas é a autonomia, tanto do gestor, quanto do servidor.

A autonomia diante dos modelos de gestão é um aspecto que se relaciona com a imagem que se tem dos servidores de organizações públicas. O funcionalismo público, dada à morosidade burocrática, ainda é visto como ineficiente, tal como afirmaram Correia et al (1998) “o excessivo aparato burocrático e baixo engajamento de seus dirigentes e servidores com o propósito maior dessas organizações”. (p. 47)

Esses julgamentos são ainda associados a práticas de clientelismo, paternalismo, conformismo e patronismo. A construção desse imaginário social é concebida em contextos políticos e econômicos da administração pública e tem como disparador o padrão de conduta do servidor, tal como apontam vários estudos. (BRANDÃO & BASTOS, 1993)

Ainda, segundo Correia et al. (1998) “o servidor público era estigmatizado como inoperante, ocioso e descomprometido” (p. 2). Diante dessas percepções, reforça-se a importância de desenvolver estudos sobre o comprometimento organizacional; além disso, também sobre o comprometimento com o trabalho em si.

Compreender o motivo que faz com que as pessoas ingressem em serviços públicos auxilia, sobremaneira, a deliberação de práticas de gestão de pessoas que retenham os funcionários na organização, garantam uma melhor eficiência, revejam os processos de seleção e olhem com maior cuidado a produtividade deles. Além disso, possibilita novas leituras sobre as aspirações, desejos, necessidades e incômodos desses trabalhadores.

Sobre a política de gestão de pessoas no setor público, nesse caso, inclusive nas instituições de ensino superior, ainda fica aquém da relevância e atenção que a gestão geral lhe direciona. Brandão e Bastos (1993) já apontavam que “nunca houve condições efetivas para a implantação de adequada política de recursos humanos no setor público” (p. 51). Também há falta de investimento e estrutura para que esse setor não comprometa seu propósito de trabalho junto aos servidores.

São muitas as legislações que justificam a fala de alguns gestores públicos da área de recursos humanos, quando afirmam que só é possível fazer o que a lei permite. No caso das instituições públicas, a Lei 8.112 dispõe sobre o regime jurídico dos servidores públicos da união, das autarquias e fundações públicas federais. É uma lei brasileira que data de dezembro de 1990 e regulamenta toda e qualquer ação e processos na gestão pública. No artigo 20 dessa lei lê-se:

Ao entrar em exercício, o servidor nomeado para cargo de provimento efetivo ficará sujeito a estágio probatório por período de 24 (vinte e quatro) meses, durante o qual a sua aptidão e capacidade serão objeto de avaliação para o desempenho do cargo, observados os seguinte fatores: I - assiduidade; II - disciplina; III - capacidade de iniciativa; IV - produtividade; V - responsabilidade. (BRASIL, Lei 8.112)

Observa-se que a lei prevê algumas ações totalmente voltadas para condutas comportamentais que o servidor deve apresentar no prazo de dois anos, chamado estágio probatório, para conseguir a estabilidade. Depois desse período, e não havendo nenhuma ocorrência judicial ou de processo administrativo, o servidor é considerado estável e nenhum outro motivo tira o seu direito. Algumas vezes, ele está desmotivado ou sem dedicação no ato de lecionar e essa regulamentação não prevê esse aspecto.

Tudo isso pode se refletir no engessamento de iniciativas da gestão de pessoas na esfera pública e influencia na perspectiva, autoestima, desempenho e vínculo que o funcionário estabelece com o seu local de trabalho. Como foi refletido em tópico supracitado, isso traz a luz à reflexão sobre a identidade, as relações de trabalho e a pós-modernidade.

Apesar dessas dificuldades encontradas nas instituições públicas, um estudo de Brandão e Bastos (1993) apontou que o comprometimento afetivo dos servidores de uma determinada universidade pública mostrou-se bastante presente, o que foi revelado pelo desejo de permanecer naquele local de trabalho e assim contribuir para a superação das dificuldades. Um dos motivos levantados por Rowe e Bastos (2007) para esse “forte vínculo afetivo relaciona-se com a estabilidade assegurada pela relação empregatícia e a possibilidade de desenvolver pesquisa e extensão”. (p. 10)

Além disso, a gestão pública no Brasil passou por diversas reformas administrativas e a valorização dos servidores ganhou novos propósitos. A busca pela eficiência e modernização tem mostrado que há necessidade de rompimento de paradigmas. Segundo Fleury (1997), o Estado brasileiro passou por três grandes reformas: a desenvolvimentista, com a criação de burocracias e centralização do poder (1936 a 1938); a de 1967, que flexibilizou a administração pública, pois foi inspirada nos modelos das empresas privadas e rompeu com os entraves burocráticos; e a reforma gerencial, no início dos anos 2000.

Assim, a observação e mensuração constantes do tipo de comprometimento que os professores mantêm com seus locais de trabalho são relevantes porque oportunizam identificar ações estratégicas em gestão de pessoas a partir das constatações. Todo esse esforço em prol da satisfação profissional dos docentes, conseqüentemente, os levarão a uma maior qualidade no trabalho. (CARVALHO, 2015)

Finalmente, o êxito da mensuração dos tipos de comprometimento organizacional na pesquisa de Guimarães (2019) pode ser um modelo replicado. Neste foram utilizados dois questionários: perfil de caracterização profissional dos professores e de comprometimento organizacional (MOWDAY et al., 1982). A partir deles foi feita a análise quantitativa dos dados. Uma entrevista semiestruturada possibilitou a interpretação qualitativa das informações. Os instrumentos estão disponibilizados neste artigo.

Considerações Finais

As instituições de ensino superior federais são financiadas com

recursos públicos e suas ações visam o bem comum. Desse modo, é imprescindível que os docentes atuem com comprometimento institucional. Pensar nos docentes, mais do que investigar sobre o servidor público, é tomar consciência de que vínculos estabelecem com a organização e que efeitos surtem na formação de futuros profissionais que atuarão no mercado de trabalho. O corpo docente das instituições de ensino superior é que propiciam a formação de novas gerações de profissionais de todas as áreas. Portanto, para eles é devida uma atenção contínua.

Assim, como o ser humano muda ao longo de sua vida, as organizações e o modo como elas se constituem também se transformam. Novas conjunturas tanto das políticas do Ministério da Educação e do Ministério do Trabalho (hoje extinto), entre outros, apontam tendências de atuação para as universidades. Verifica-se, portanto, que a percepção de como as pessoas se organizam nessa dinâmica é notória, pois docentes satisfeitos e comprometidos são os componentes mais estratégicos para atingir resultados e habilidades organizacionais. Nesse contexto, se faz necessário refletir sobre o comprometimento organizacional na docência do ensino superior e investigar possíveis relações do contexto de trabalho dos professores das instituições de ensino superior pública e o tipo de comprometimento que predomina, bem como suas relações com diferentes aspectos desse trabalho.

A maior riqueza de elaborar reflexões sobre construtos como o de comprometimento organizacional reside no fato de que as pesquisas e indagações sobre ele não se encerram, mas se disseminam. É um campo de possibilidades. Uma sugestão aqui registrada é a pesquisa de campo para identificação das dimensões do comprometimento organizacional nos ambientes acadêmicos. Empossados de dados empíricos a compreensão sobre a atuação dos docentes se tornará mais profícua e problematizadora, permitindo o investimento em ações que fortaleçam o comprometimento afetivo, de forma que esse último predomine. Espera-se que o comprometimento afetivo ainda seja o predominante entre os docentes de ensino superior, especialmente, pois os processos educacionais ainda compõem a possibilidade mais efetiva de se engendrar transformações de realidades.

Concluindo, espera-se que o presente artigo instigue a reflexão

crítica e o espírito investigativo que reside nos leitores, notadamente gestores e equipes que lideram docentes, para que pensem também sobre o comprometimento organizacional dos professores, como identificá-los e como potencializar as dimensões que favorecem a melhoria contínua das relações humanas e da qualidade dos cursos oferecidos.

Referências

AMARAL, Sueli Angélica. Gestão da informação e do conhecimento nas organizações e a orientação de marketing. **Informação & Informação**. v. 13, n. 7, p. 52-70, 2018.

BASTOS, Antônio Virgílio Bittencourt. Os vínculos indivíduo-organização: uma revisão da pesquisa sobre comprometimento organizacional. *In: Anais do 16º Encontro da ANPAD*, Canela, RS, Brasil, 1992.

BASTOS, Antônio Virgílio Bittencourt. Comprometimento organizacional: um balanço dos resultados e desafios que cerca essa tradição de pesquisa. **Revista de Administração de Empresas**. v. 33, n. 3, p. 52-64, 1993.

BASTOS, Antônio Virgílio Bittencourt; BRANDÃO, Margarida. Guimarães Andrade; PINHO, Ana Paula. Comprometimento organizacional: uma análise do conceito expresso por servidores universitários no cotidiano do trabalho. **Revista de Administração**. v. 2, n. 1, p. 97-120, 1997.

BAUMAN, Zygmunt. **Comunidade: a busca por segurança no mundo atual**. Rio de Janeiro, RJ: Zahar, 2003.

BAUMAN, Zygmunt; RAUD, Rein. **A individualidade numa época de incertezas**. São Paulo: Zahar, 2018.

BECKER, Howard Saul. Notes on the conception of commitment. **The American Journal of Sociology**, s.v., p. 32-40, 1960.

BRANDÃO, Margarida Guimarães Andrade. **Comprometimento organizacional na administração pública**. (Dissertação Mestrado), Universidade Federal da Bahia, 1991.

BRANDÃO, Margarida Guimarães Andrade; BASTOS, Antônio Virgílio Bittencourt. Comprometimento organizacional em uma instituição universitária. **Revista de Administração de Empresas**. v. 28, n. 3, p. 50-61, 1993.

CARVALHO, Kely Cesar Martins. **Comprometimento organizacional no serviço público: um estudo na seguridade social de Minas Gerais**. (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal de Minas Gerais, 2015.

CORREIA, Laise Ferraz; MORAES, Lucio Flávio; MARQUES, Antonio Luiz. Comprometimento organizacional: uma contribuição ao construto. *In: Anais do 22º Encontro Nacional da ANPAD*. Foz do Iguaçu, PR, Brasil, 1998.

DECI, Edward; RYAN, Richard. **The handbook of self-determination research**. Rochester, NY, United States: Academic Press, 2002.

DECI, Edward; RYAN, Richard. **Self-determination theory: basic psychological needs in motivation**. Rochester, NY, United Stat: Academic Press, 2004.

DECI, Edward; RYAN, Richard. **Self-determination theory: basic psychological needs in motivation, development and wellness**. Berlin: The Guilford Press, 2017.

FALCE, *Jefferson Lopes La*; GIACOMIN, Renata; CHAVES, Tomaz Antonio; MUYLDER, Cristiana Fernandes. Comprometimento organizacional: estudo comparativo entre duas organizações de ensino e pesquisa. **Revista Gestão e Planejamento**. v. 20, n. 1, p. 362-381, 2019.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo dicionário da língua portuguesa**. Rio de Janeiro, RJ: Nova Fronteira, 1986.

GATTI, Bernadete. Formação de professores: licenciaturas, currículos e políticas. **Movimento Revista de Educação**. v. 2, s. n., p. 45-67, 2015.

GIDDENS, Anthony; SUTTON, Philip. **Conceitos essenciais da sociologia**. São Paulo: Unesp Digital, 2017.

GÓES, Miguel Borba de Barros. **Qualidade de vida no trabalho e comprometimento organizacional no serviço público: um estudo com os servidores técnico-administrativos do centro acadêmico do agreste da UFPE**. (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal de Pernambuco, 2016.

GUIMARÃES, Ana Maria Biavati. **Comprometimento Organizacional no Ensino Superior: estudo de caso com docentes de licenciaturas em uma universidade pública**. (Dissertação de mestrado profissional). Universidade Federal de Lavras, 2019.

MEDEIROS, Carlos Alberto Freire; ENDERS, Wayne Thomas. Validação do modelo de conceitualização de Meyer e Allen: um estudo dos padrões de comprometimento organizacional e suas relações com a performance no trabalho. *In: Anais do Encontro Anual da ANPAD*, Angra dos Reis, RJ, Brasil, 1997.

MEYER, John Paul; ALLEN, Nicholas Justin. A three-component conceptualization of organizational commitment. **Human Resource Management. Review**, v. 1, n. 1, p. 61-89, 1991.

MOWDAY, Richard; PORTER, Lyamn; STEERS, Richard. **Employee Organization Linkage: the psychology of commintment, absenteeism and turnover**. New York, NY, United States: Academic Press, 1982.

OLIVEIRA, Paula de Carvalho. **O sentimento de pertencimento nas organizações brasileiras soba ótica da cultura organizacional**. (Dissertação de Mestrado). Universidade de São Paulo, 2019.

PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA (Brasil). Lei 8.112 de 11 de dezembro de 1990. **Diário Oficial da União**, Brasília, 1990.

ROWE, Diva; BASTOS, Antônio. Organização e/ou carreira: comparando docentes de IES públicas e privadas quanto à estrutura de seus vínculos de comprometimento no trabalho. *In: Anais do 30º Encontro Nacional da ANPAD*. Rio de Janeiro, RJ, Brasil, 2007.

SIQUEIRA, Mirlene Maria Matias; GOMIDE, Sinésio Júnior. Vínculos do indivíduo com o trabalho e a organização. **Psicologia, Organizações e Trabalho No Brasil**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

TAVEIRA, Izabela Maria; MIRANDA, Richaid Cunha. Comprometimento organizacional e sentido do trabalho. *In: Anais do VII Congresso Nacional de Administração e Contabilidade*. Rio de Janeiro, RJ, 2016.

WINER, Ysac; VARDI, Moche. Relationships between organizational culture and individual motivation: a conceptual integration. **Psychological Reports**. v. 67, n. 2, p. 295-306, 1990.

O ENSINO REMOTO DO EDUCANDO COM AUTISMO NO ENSINO REGULAR DURANTE A PANDEMIA DO COVID-19

Raiane Lhorrana Feres Paulino¹

INTRODUÇÃO

O Transtorno do Espectro Autista é um transtorno que suas causas são multifatoriais dependendo de fatores genéticos e ambientais. Apresenta-se em graus variados, desde os mais severos - em que o indivíduo não fala, não olha, não mostra interesse algum no outro - até os mais leves, chamado de alto funcionamento – onde o indivíduo fala, é capaz de acompanhar o estudo normal, desenvolver-se em uma profissão e criar vínculos com outras pessoas - (OLIVEIRA, 2020).

O primeiro contato com um autista pode causar espanto, sentimentos de pena ou incompreensão. No entanto, uma aproximação com estes indivíduos tão parecidos e ao mesmo tempo tão diferentes, nos desperta indagação e respeito. O diagnóstico formal de autismo é muito difícil antes dos dois anos idade, entretanto, um padrão de prejuízos distintos pode ser observado quanto à motricidade, a comunicação e à interação afetiva social desde as primeiras semanas (WAJNSZTEJN E WAJNSZTEJN, 2005).

A Organização Mundial da Saúde (OMS) reafirma o compromisso de promover a plena participação de todas as pessoas com autismo, apoiando para que atinjam seu pleno potencial (ONU NEWS, 2019). Na educação não é diferente, a educação de qualidade para

¹ Pós-Graduada em Educação Especial e Psicomotricidade pela Faculdade Venda Nova do Imigrante (FAVENI), Graduada em Licenciatura em Educação Física, pelo Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais – Campus Barbacena (IF Sudeste MG), Graduanda em Bacharelado em Educação Física pelo Centro Universitário Cesumar (UNICESUMAR) E-mail: raianeferes15@gmail.com.

todos é o foco dos sistemas educacionais que promulgam a inclusão dos alunos com necessidades especiais na rede regular de ensino assegurando o seu desenvolvimento e sua aprendizagem.

Dessa forma, entende-se que o autismo é uma condição neurológica vitalícia que se manifesta durante a primeira infância, independentemente do sexo, raça ou condição socioeconômica. Assim, ele é caracterizado pelas suas interações sociais únicas, pela forma de aprendizagem não padronizada, pelo grande interesse em assuntos específicos, pela inclinação de rotinas e pelas formas particulares de processar informações sensoriais.

No ano de 2020, em específico no mês de janeiro, é declarado um surto pela Organização Mundial de Saúde como emergência pública de Saúde Internacional (OMS, 2020). O nome do vírus causador da COVID-19 é SARS- COV2, inicialmente reportado em dezembro de 2019 pela China. Os sintomas surgem a partir da transmissão ocorrida pelo contato com gotículas infectadas podendo ser leves, graves ou não apresentar nenhum (assintomáticos), mas sendo de grande periculosidade podendo levar até a morte (OMS, 2020).

Diante desse cenário de isolamento social causado pela doença infecciosa emergente, obstruindo o ingresso à vida comunitária, surge conseqüentemente à necessidade de ajuda para a realização das atividades escolares que se tornaram remotas através de aparelhos tecnológicos, assim, muitas vezes às famílias optaram por colaborar com o ensino. Porém, há presença de grandes desafios, como: o despreparo para lidar com o aluno com o Transtorno do Espectro Autista (TEA), o agir perante o processo de ensinar e o tempo necessário para investir nesse estudo.

Percebe-se que estamos num processo de reinvenção educacional, dessa forma, o objetivo desse estudo é compreender como se dá o processo de ensino-aprendizagem nas residências dos alunos com TEA na cidade de Ressaquinha em Minas Gerais. Busca-se também compreender como o estudante e toda a sua família está reagindo nos âmbitos emocionais e de aprendizagem com o ensino remoto mediado e auxiliado pelos docentes e pela equipe escolar do município.

De acordo com Behar (2020), foi preciso pensar em atividades pedagógicas mediadas pelo uso da internet, pontuais e aplicadas em

função das restrições impostas pela covid-19 para minimizar os impactos na aprendizagem advindos do ensino remoto, pois o currículo da maior parte das instituições educacionais não foi criado para ser aplicado remotamente.

A transição do ensino presencial para o ensino remoto para os alunos com TEA apresenta novas e diversas possibilidades de abordagens educacionais, tornando possível uma participação mais efetiva dos familiares, abrindo espaço para conhecer e estimular a necessidade desse estudante, melhorando a qualidade de vida e retardando o declínio natural dessa doença.

Dessa maneira, o presente estudo buscou investigar a construção e o apoio que a escola está proporcionando aos alunos com autismo e suas famílias por meio de uma análise da educação inclusiva subsidiando os enfrentamentos sociais e pedagógicos. Pois, sabe-se que, a educação deve favorecer e facilitar a aprendizagem, diminuindo os déficits cognitivos e obter um acompanhamento acadêmico para continuar a trajetória escolar após a pandemia, permitindo a permanência desse estudante em sala de aula.

DESENVOLVIMENTO

Compreende-se que as dificuldades impostas pelo TEA não se configuram necessariamente em limitações que impedem plenamente as interações. Embora, não seja possível estabelecer correlações entre os comportamentos e os contextos, destaca-se a importância de analisar as interações sociais nesses cenários, verificando a participação das crianças com TEA e de seus pares, considerando o contexto, o tipo de atividade, a mediação das professoras e as influências mútuas a partir do conceito de bidirecionalidade (LEMOS, NUNES E SALOMÃO, 2020).

O principal objetivo do tratamento dos indivíduos que possuem TEA é maximizar às habilidades sociais e comunicativas da criança por meio da redução dos sintomas do autismo e do suporte ao desenvolvimento e aprendizado (GUIA DO AUTISMO PARA PAIS E EDUCADORES, 2018).

Pelo conhecimento, o sujeito capta a estrutura objetiva do real e

a representa subjetivamente. Um conhecimento para levar a ação, deve ser carregado de significado (compreensão) e de afetividade (envolvimento emocional). Assim, o processo do conhecimento deve estar articulado com uma realidade para transformação (WAJNSZTEJN E WAJNSZTEJN, 2005). Fora do ambiente escolar a criança está exposta a aprendizagem que pode gerar aquisição de competências aprovadas e benéficas ou aquisição de hábitos, ideias e habilidades questionáveis ou prejudiciais.

No Brasil, os procedimentos de adaptações curriculares estão respaldados na Lei nº 9394/96, de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. A lei traz em seu artigo 58: “Entende-se por educação especial para os efeitos desta lei a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino para educandos portadores de necessidades especiais” (BRASIL, 1996, s/p).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (1999), também destacam pontos relevantes sobre a inclusão, assim, o documento dispõe sobre várias formas de adaptações curriculares, discorrendo, inclusive, sobre sugestões de recursos de acesso ao currículo para alunos com necessidades especiais, deficiência visual, deficiência auditiva, deficiência mental, deficiência física, deficiência múltiplas, superdotação, segundo necessidades específicas.

Para delimitar-se a análise da pesquisa, optou-se por trazer amplamente as respostas, identificando-as e comentando-as sobre o que educadoras e mães afirmavam sobre a educação dos alunos com TEA.

A escola investigada no município de Ressaquinha faz uso de novos métodos e estratégias modificando sua prática, redimensionando formas avaliativas visando observar os avanços em busca de mudanças positivas e conquistas, adequando ao aluno diante a superação dessa situação. Busca-se também, a elaboração sistemática do plano de ensino voltada para o ensino remoto no ano de 2020, o que, exigiu novas estratégias pedagógicas.

As atividades letivas do Ensino Regular Municipal foram suspensas no dia 18 de março de 2020 por decisão do Comitê de Enfrentamento à Pandemia causada pelo COVID-19 em reunião ocorrida no dia 17 de março de 2020. Conforme tratado e decidido pela Secretaria de Educação, Secretaria de Epidemiológica, Secretaria

de Saúde do município com o objetivo de prevenção, cautela e minimizar a proliferação do vírus.

O ano letivo iniciou em fevereiro e tornou-se online em abril, portanto, o processo de ensino-aprendizagem se deu através de acessos a links e aplicativos que perdurou até dezembro de 2020. O ano de 2021 se estende dessa maneira, uma vez que, ainda está precária a situação epidemiológica no país. Os recursos utilizados para mediar o ensino foram os celulares e os computadores, que por meio do aplicativo *whatsapp* possibilitou o envio de mensagens, links e vídeos; assim ocorrendo à transmissão de informações entre professores e responsáveis sobre o conteúdo que o aluno/filho teria que aprender, ou seja, a atividade proposta para o dia.

As atividades, inicialmente, foram realizadas no período em que ocorriam às aulas, ou seja, de 12:00 horas até às 16:00 horas. Depois, houve a necessidade de mudança para facilitar a comunicação entre professor(a)/aluno(a), sendo estendido o horário de 8:00 horas até às 16:00 horas, foi solicitado que as dúvidas fossem tiradas durante o período regular do horário de aula.

Os alunos que participaram da investigação possuem Transtorno do Espectro Autista, são do sexo masculino, com distintas idades e doenças secundárias diagnosticadas por especialistas na área da saúde, possuem manifestações patológicas semelhantes e estão em tratamento contínuo.

Ambas as crianças possuem o meio familiar estruturado com pai, mãe e irmãos. Quem auxiliava os alunos nas atividades escolares remotas eram as suas próprias mães, mas no caso de um aluno, o mesmo teve o auxílio de uma estagiária que já havia um contato prévio e amizade com a criança, pois moravam próximos. Ela auxiliava a criança presencialmente a realizar as atividades enviadas pela professora pelo celular.

O início da escolarização nas residências foi complicado com desafios e dificuldades, como: a aceitação da criança e o desenvolvimento para a realização das tarefas com o auxílio de um responsável, tendo como mediador um ente familiar sem especialização para exercer tal atividade. Houve bastante contato entre o grupo escolar e as famílias para que houvesse as trocas de saberes e que pudessem

compartilhar as dificuldades com o objetivo de saná-las. Após um período, as crianças e as mães foram se adaptando e foi possível ver uma melhora na aprendizagem e no ensino sendo possível captar melhorias significativas.

Também no final do período escolar do ano de 2020 o círculo familiar tornou-se mais afetivo tendo mais vínculo e mais conhecimentos sobre como agir e ensinar os filhos com autismo. Assim, tornou-se melhor a convivência e melhor a autoestima pelo sentimento de cumprir e colaborar com o ensino apesar das barreiras existentes.

As atividades de psicomotricidade buscavam a ampliação dos movimentos e desenvolvimento corporal do aluno, visando que o estudante criasse independência e autonomia em ações do dia-a-dia em sua casa a partir dos resultados da interação de seu corpo com os objetos e o meio com pessoas com quem convivem, sabe-se que o desenvolvimento mental infantil tem uma profunda relação com o desenvolvimento motor.

Segundo Le Boulch (1987), a educação psicomotora tende a criar as condições do equilíbrio psíquico fazendo coincidir com espaço e o tempo com o ego numa unidade organizadora que tenha ligação com a realidade. Sendo uma característica do aluno com TEA, o comprometimento de relações altera a qualidade e a quantidade de trocas entre a criança e o ambiente, não os tornando efetivos e não tendo a intencionalidade para constituir uma base.

O objetivo da escola e dos professores eram criar melhores formas para o desenvolvimento amplo de seu aluno recorrendo ao uso de novos métodos, estratégias modificando sua prática, redimensionando formas avaliativas visando observar os avanços, mudanças positivas e conquistas adequando ao aluno diante a superação dessa situação elaborada para o plano de ensino remoto. De acordo com a forma que os alunos respondiam, as adaptações poderiam ser intensificadas, reduzidas ou dispensadas, dependendo das demandas identificadas.

O fato de se organizarem e disponibilizarem os serviços de apoio às crianças com TEA deve proporcionar uma melhor compreensão sobre a situação concreta da criança de quem se tem um atraso cognitivo. Acredita-se que, é o aluno que se adapta ao novo conhecimento proporcionado pelo professor, assim, o professor que deve estar atento

às condições de adaptabilidade deste aluno e somente ele é capaz de regular seu processo de construção e desenvolvimento intelectual.

O trabalho feito pelo docente de educação física deve abordar a ludicidade, o jogo, a corporeidade e a motricidade utilizando os princípios para construção de atitudes de autonomia, cooperação, participação entre outras; constituindo como elementos indispensáveis para a ação educativa na fase da educação infantil.

É necessário que o docente contextualize e associe o brincar e o lúdico infantil usando o movimento e deixando a exploração do ato, permitindo novos conhecimentos, pois o professor tem o papel de propiciar um ambiente adequado, além de medir as suas interações e intervir nas situações de aprendizagem.

Na pesquisa identificou-se pelas características das crianças e sendo o diagnóstico observável do TEA um conjunto de comportamentos que trazem as dificuldades na comunicação. As dificuldades sociais fazem as regras se tornarem complexas, tornando-as desnorteadas e sem sentido. Tendo a presença de auto estimulação que interfere no aprendizado como balançar as mãos, balançar o corpo e assim torna difícil por exemplo, o movimento de escrita.

Percebe-se que a aprendizagem se consagra a partir das relações estabelecidas entre o conhecimento e o conhecimento anterior, em busca disso, os professores tomaram partido de ensino por intencionalidade, pois ele ensina e visa que ao longo do período o aluno o tenha o propósito de realização.

Notou-se também que, as mães precisaram mudar os seus comportamentos ao ensinar os seus filhos, era necessário elaborar um condicionamento operante para que esse estímulo reforçasse o comportamento em um momento futuro, seja com a interação a partir de contato visual ou da forma da linguagem verbal para que as associações da rotina virem consequências positivas para aprendizagem.

Tais medidas foram necessárias para o aprendizado eficaz mesmo que lento, pois refere-se ao desenvolvimento da criança onde deve haver a necessidade da manutenção do foco, da organização, da repetição e o tempo individualizado, adequando o ambiente com aprendizagem e o comportamento do aluno com TEA.

O conhecimento adquirido pelo primeiro contato social, ou

seja, sua família, desempenha na criança o primeiro contato com o mundo e aprende a identificar como agir, responder, tomar atitudes comportamentais em seu processo de socialização. Afirma Hoffmann (2017) que, desta forma a criança participa ativamente da construção da sua própria cultura e de sua história, construindo conhecimento e construindo sua identidade a partir da interação social.

A avaliação deu-se por meio de reflexão sensível do acompanhamento de forma construtiva/interacionista, tendo como foco principal em duas direções: quanto aos interesses e possibilidades de realizar as atividades e quanto aos propósitos educativos. Tomando como forma investigativa para adequar falhas e descompassos.

CONCLUSÃO

Ter em análise sobre como foi o ano de 2020, e como se pretende que seja o ano de 2021 é colocar em observação direta avaliando tudo o que foi proposto, a duração de atividades, a frequência, a intensidade que foi realizada os exercícios e as atividades trazendo um currículo adaptado e especial para as crianças, podendo perceber pelo ensino remoto de 2020 que a distância não é efetiva e satisfatória pela necessidade especial de tratamento e comunicação das abordagens.

Assegurados por leis, partindo do princípio que a educação é direito de todos, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394/96) possibilita o ensino e aprendizagem de alunos com necessidades especiais permitindo inovações com intuito de assegurar a permanência e integração destes na sociedade.

O professor deve reconhecer que o seu empenho pode fazer uma grande diferença na vida de um aluno com deficiência ou sem deficiência, auxiliando no desenvolvimento, investigando as potencialidades e interesses do aluno e concentrar todos os seus esforços no seu crescimento. Deve também proporcionar oportunidades de sucesso, participar ativamente na elaboração do Plano Individual de Ensino do aluno e Plano Educativo avaliando as possíveis metas educativas.

Ademais, o professor e a escola devem proporcionar ao educando condições mínimas necessárias para um bom desempenho escolar, realizar atividades práticas que possibilitam o deslocamento do aluno

no espaço atuação dele sobre o ambiente, , nesse momento em que a educação se faz pelo intermédio da mãe. Oportunamente, devem oferecer recursos e ferramentas aos alunos para que sejam desenvolvidas com maior grau de satisfação suas potencialidades cognitivas e pedagógicas.

É necessário, ainda, a organização flexível e sistematizada das atividades, possibilitando a construção de uma ampla rede de apoio interinstitucional para a produção de novos conhecimentos, trocas de experiências e articulação com os serviços da área de saúde, assistência social, esporte e lazer, de forma incrementar as ações educacionais.

Devemos salientar que a dificuldade de aprendizagem está relacionada ao conjunto de fatores que sensibilizam a motricidade humana, tendo em vista que, estabelecem correlações múltiplas entre as avaliações psicomotoras e as dificuldades cognitivas observadas durante as sessões de aulas remotas. Para as crianças de forma geral, devem-se haver experiências vividas, pois para crescer e aprender a criança precisa conhecer seu meio e vivê-lo plenamente. Desta forma, o ensino remoto para a aprendizagem com o meio em sociedade, torna-se diferente do ambiente escolar, mas não menos sociável que este.

A partir das entrevistas, conclui-se, no que se refere ao ensino remoto de alunos com TEA na Educação Infantil, que só podemos referir à aprendizagem das crianças no contexto mais amplo de seu desenvolvimento, sem fragmentar essa análise em aspectos cognitivos, afetivos e sociais ou em conteúdo específico.

Pensando nas limitações neurológicas e cognitivas visando maximizar sua potencialidade o trabalho multidisciplinar com esses sujeitos na perspectiva de trabalhar a máxima potencialidade é importante para que ele alcance os seus propósitos.

O trabalho docente deve levar aos alunos com TEA o desenvolvimento de: autenticidade, felicidade e potencialidade fazendo com que suas habilidades sejam desenvolvidas, ou seja, que em suas futuras fases eles possam ter autonomia.

Por sua vez, as dificuldades frente ao trabalho remoto, associadas ao ambiente domiciliar ressaltam as que atividades do ambiente domiciliar se estabelecem como dificultadores (barreiras) para a realização do trabalho e das atividades letivas de forma remota, uma vez

que podem diminuir a concentração ou se configurar como necessidades e/ou demandas imediatas (atividades domésticas e de assistência às crianças, enfermos ou idosos). Tais intervenientes dentro do contexto do trabalho remoto podem elevar os níveis de estresse e ansiedade, além de implicações adversas para a saúde mental (NEGREIROS E FERREIRA, 2021).

REFERÊNCIAS

BEHAR, P. A. O ensino remoto emergencial e a educação à distância. **Jornal da Universidade**. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/coronavirus/base/artigo-o-ensino-remoto-emergencial-e-a-educacao-a-distancia/> Acesso em, v. 14, n. 08, 2020.

BRASIL. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases de Educação Nacional**. 5ª Edição. Brasília: MEC.1996

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais/Adaptações Curriculares**. Brasília: MEC 1999.

COVID-19: Diretrizes de planejamento operacional e plataforma de parceiros para apoiar a preparação e a resposta do país à COVID-19. **World Health Organization**, 2020. Disponível em: <https://openwho.org/courses/UNCT-COVID19-preparacao-e-resposta-PT> Acesso em: 07de nov 2020.

GUIA DO AUTISMO PARA PAIS E EDUCADORES. **Aprenda Autismo.com.br**. 2018.

HOFFMANN, J. **Avaliação e Educação infantil: um olhar sensível e reflexivo sobre a criança**. Porto Alegre: Editora Mediação, 18ª Edição, 2012.

LAPIERRE, A. **Da Psicomotricidade relacional à análise corporal da relação**. Curitiba: Editora Universidade Federal do Paraná, 2002.

LE BOULCH, J. **Educação psicomotora: psicocinética na idade escolar**. Porto Alegre: Editora Artmed, 1987.

LEMOS, E. L. de M. D; NUNES, L. de L.; SALOMAO, N. M. R. Transtorno do Espectro Autista e Interações Escolares: Sala de Aula e Pátio. **Rev. bras. educ. espec.**, Bauru , v. 26, n. 1, p. 69-84, Mar. 2020.

NEGREIROS, F; FERREIRA, B. O. **Onde está a psicologia escolar**

no meio da pandemia? São Paulo: Pimenta Cultural, 2021.

ONU reforça compromisso com plena inclusão de pessoas com autismo. **ONU News Perspectiva Global Reportagens Humanas**. 02, abr. 2019. Disponível em: <https://news.un.org/pt/story/2019/04/1666651> Acesso em: 08 de mar. 2020.

OLIVEIRA, F. L.. Autismo e inclusão escolar: os desafios da inclusão do aluno autista. **Revista Educação Pública**, v. 20, n° 34, 8 de setembro de 2020. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/20/34/joseph-autismo-e-inclusao-escolar-os-desafios-da-inclusao-do-aluno-autista>.

WAJNSZTEJN, A. B. C.; WAJNSZTEJN, R. **Dificuldades escolares: um desafio superável**. medicina/psicologia – São Paulo: Ártemis Editorial, 1ª Edição, 2005.

O TEXTO LITERÁRIO COMO INSTRUMENTO PARA A INTERDISCIPLINARIDADE E AS PRÁTICAS SOCIAIS DA LEITURA E DA ESCRITA

Maria Nazaré Ribon Silva¹

1. INTRODUÇÃO

Neste artigo, será discutido a possibilidade de uso de textos literários como metodologia ativa focada na práxis pedagógica do ensino da Língua Portuguesa, dentro de um contexto onde se pretenda desenvolver condições necessárias para que o processo de comunicação seja produzido e apreendido de maneira interdisciplinar, em um contexto real e com pessoas reais capazes de agir e interagir em seu meio social, emitindo opiniões, evidenciando descobertas, por meio de textos orais e escritos.

Neste sentido, o professor, como preceptor, precisa ser conhecedor das características específicas do texto literário com o qual esteja a trabalhar, didaticamente e, das diferentes possibilidades que ele apresenta como recurso para ser usado como instrumento de

¹ Graduada em Letras – Português/Português. Mestre em Educação pelo Instituto IPLAC - Cuba. Especialização em Metodologia de Ensino Língua Portuguesa e Gestão Escolar. Psicopedagoga. Efetiva na rede pública por 34 anos no Estado do Espírito Santo, lecionando Língua Portuguesa e Literaturas e como Diretora Escolar da Rede Municipal e Estadual – 1998 a 2001 e 2010 a 2017. Atuou como professora universitária no Normal Superior, lecionando Língua Portuguesa, Metodologia de Ensino da Língua Portuguesa e Literatura Infantil e Infanto-Juvenil e Coordenadora de Letras Português/ Inglês na Universidade Presidente Antônio Carlos (UNIPAC) - Minas Gerais - 2002 a 2007. Professora na Pós-Graduação Latu Senso de Língua Portuguesa, Literatura Infantil e Metodologia de Ensino Língua Portuguesa. Atualmente, atua como professora do Atendimento Educacional Especializado - AEE. E-mail: nazareribonsilva@hotmail.com. CV Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1143785802367605>.

ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa. É deste modo que o aluno se transformará no centro do processo educativo.

E as últimas palavras do professor ainda ecoam nos ouvidos dos seus alunos, poucos minutos depois que ele fechou o livro: *“E foram felizes para sempre.” “Assim o imperador sabia sempre tudo o que se passava no seu reino e quando alguém lhe perguntava “Como é que sabe tantas coisas?”, ele respondia: “Foi um passarinho que me disse...”. “– Que coisa tola é o amor! – disse o Estudante, enquanto se afastava. – Não tem a metade da utilidade da Lógica, pois não prova nada, e fica sempre dizendo a todo mundo coisas que não vão acontecer, fazendo com que acreditemos em coisas que não são verdade. Enfim, não é nada prático e, como hoje em dia ser prático é o importante, vou voltar à Filosofia e estudar Metafísica. E voltou para seu quarto, onde pegou um enorme livro todo empoeirado e começou a ler.”*

Uns alunos ficarão sonhando com a felicidade do príncipe e da princesa do conto, outros felizes com a inteligência do rouxinol ao contar tudo o que viu ao poderoso rei daquele país e, outros ficarão indignados com a atitude da protagonista ao trocar a bela rosa vermelha do estudante, fruto do sacrifício do rouxinol, por um broxe de pedras e metais preciosos.

Diferentes reações e diferentes sentimentos serão possíveis de serem despertados através do texto literário, nos casos acima. O primeiro final é o mais comum dos contos de fadas; o segundo final é do *Conto o Rouxinol e o Imperador*, de Hans Christian Andersen (1805-1875), e o terceiro final é do conto *O Rouxinol e a Rosa*, de Oscar Wilde (1854-1900). Isto acontece porque todos eles são textos literários e cada um deles carrega consigo um mundo de possibilidades de conhecimentos, considerando que o contexto social, político, religiosos do tempo/espaço que eles retratam estão ali presentes, abrindo leques para diferentes abordagens, nas diferentes áreas do conhecimento.

Mas o que é um texto literário?

Imagine quando alguém abre o livro e começa a fazer a leitura de suas palavras e, aos poucos, vai se sentindo como se estivesse embarcando para outra dimensão. De repente, começa a sentir a maciez das cores, o perfume dos raios do luar, o gosto das nuvens, o mergulhar em um grande mar de sorrisos, voar nas costas de um imenso passarinho enfim, sentir-se em um mundo no qual a imaginação corre

solta como um cavalo selvagem pelos campos das palavras. Tudo isto só é possível, porque a linguagem figurada presente no texto literário, agregada à licença poética do autor, vem carregada de mundos e seres fantásticos que povoam a criatividade de quem escreve e de quem se dispõe a ler este tipo de texto. Portanto, o texto literário, é aquele em que leitor abre uma porta para ingressar para um universo de extraordinária abundância, onde reina o maravilhoso e o seu tamanho envolve pontos inimagináveis para quem se dispõe a fazer a sua leitura.

Os PCN's trazem uma definição específica sobre o texto literário e, na concepção de seus autores,

O texto literário constitui uma forma peculiar de representação e estilo em que predominam a força criativa da imaginação e a intenção estética. Não é mera fantasia que nada tem a ver com o que se entende por realidade, nem é puro exercício lúdico sobre as formas e sentidos da linguagem e da língua (BRASIL, PCN's, 1998, p.26).

Portanto, pelo fato de estar enraizado na imaginação, com uma linguagem carregada de metáforas, o texto literário está livre para romper os limites das formalidades fonológicas, lexicais, sintáticas e semânticas traçados pela língua. Um exemplo bem claro desta possibilidade são as sinestesias e os neologismos. As sinestesias burlam o sentido das palavras e os neologismos, a ortografia.

Na Grécia Clássica, os textos literários se dividiam em três gêneros, que representavam as manifestações literárias da época: *O Gênero Épico*: narrações de fatos grandiosos, centrados na figura de um herói. Segundo Aristóteles, a palavra narrada; *o Gênero Dramático*: textos destinados para a representação cênica, na forma de tragédia ou na forma de comédia. Segundo Aristóteles (384-322 a.n.e.), a palavra representada e *O Gênero Lírico*: textos de caráter emocional, centrados na subjetividade dos sentimentos da alma; a palavra cantada.

Em Língua Portuguesa, o primeiro texto literário que surgiu foi a Cantiga da Ribeirinha, escrita por Paio Soares Taveirós (1200 - ?) para a sua amada, ainda no Século XIII. Ao longo da história, os textos literários foram organizados, de acordo com os seus diferentes estilos, assim, surgiram as escolas literárias, que estudam as produções da humanidade por um viés cronológico. Assim, elas foram

organizadas da seguinte forma, aqui no Brasil:

- ✓ Quinhentismo – Por volta do século XVI
- ✓ Barroco – Século XVII
- ✓ Arcadismo – Século XVIII
- ✓ Romantismo – Século XIX
- ✓ Realismo/Naturalismo – Século XIX
- ✓ Simbolismo – Século XIX
- ✓ Parnasianismo – Século XIX
- ✓ Pré-Modernismo
- ✓ Modernismo – Século XX – 1922
- ✓ Literatura Contemporânea – 1945 aos dias atuais

Em virtude de suas características, o texto literário tem papel fundamental na construção da identidade humana como ser social e espiritual. Por meio dele é possível o leitor entender a si mesmo e as diferentes dinâmicas da vida social. Algumas obras literárias costumam possuir as mesmas características e, devido a estes aspectos elas se dividem em diferentes gêneros:

- ✓ Narrativos: novela, conto, romance, crônica;
- ✓ Poéticos: Soneto, elegia, ode, canção,
- ✓ Dramáticos: Tragédia, comédia, drama histórico, teatro de vanguarda.

Pelo fato dos textos literários retratarem o contexto histórico da época em que eles foram escritos é, possível utilizá-los dentro de uma metodologia ativa interdisciplinar. Por meio de um texto do Romantismo, por exemplo, o professor poderá solicitar que o aluno levante as semelhanças e diferenças em relação ao tratamento da *mulher*, daquela época e, nos dias atuais (envolvendo o comportamento, as atitudes, valores, religião, a relação patriarcal etc.). Assim, como a natureza era tratada, dentro de um foco geográfico (as características regionais da época, as paisagens, expansão demográfica, as cidades, economia etc.) e também científico (preservação x exploração indevida, a ameaça de extinção das espécies).

A diferença entre as pinturas do Romantismo e as da atualidade, colocando o aluno no centro do processo ensino aprendizagem. O resultado desta pesquisa seria o hipertexto, caso a escola tenha computador, os alunos poderão digitá-los utilizando o recurso do *hiperlink*. Desta maneira o aluno praticará a leitura com diferentes objetivos e, um deles, adquirir conhecimentos para organização de textos coesos e sem fragmentação das informações das diferentes áreas de estudo. Tudo isso, entretanto, só é possível, por meio da prática da pesquisa e da leitura.

Neste ínterim, se a escola não utilizar de uma metodologia que contemple a prática da leitura de textos literários estará negando a oportunidade para o aluno realizar uma viagem épica pela produção de obras artísticas e crescer como cidadão sensível e mais humano; afinal, os textos literários, por meio de sua linguagem fantástica e maravilhosa registram todos os sentimentos que são inerentes ao Homem em todos os tempos e lugares. Assim, o contato com a condição humana através dos textos literários, faz que a personalidade do aluno se desenvolva tanto nos aspectos cognitivos quanto afetivos.

Para Perrotti citado por Cunha (1987, p. 80), o texto literário pode ser entendido como um elemento que “repõe a força da necessidade e desfaz a ilusão de que é possível a superação do conflito a que somos constantemente submetidos por essas mesmas forças da necessidade.” Isso acontece porque, no texto literário a realidade e seus conflitos são tratados de modo que neles predominem a força criativa da imaginação, que vem vestida por um manto maravilhoso da fantasia e da estética.

Para se realizar o trabalho educativo fundamento na interdisciplinar é preciso antes entender o que é e como surgiu este princípio e, como poderá ser usado como instrumento pedagógico para a realização de pesquisas e elaboração de hipertextos.

2. A INTERDISCIPLINARIDADE COMO METODOLOGIA ATIVA NA PRODUÇÃO DE HIPERTEXTOS

Por meio da análise dos acontecimentos ao seu redor o Ser

Humano consegue visualizar, concomitantemente, tudo o que acontece, desde o brotar de uma semente, o voo dos pássaros em pelo ar, o calor do Sol ou o frio, o sabor do alimento, a textura da terra sob os pés, o soprar do vento, o perfume das plantas e flores, o movimento e a forma dos objetos e, tudo isso nos dá a noção de Biologia, Geografia, História, Física, Química, Matemática; enfim, ele convive diariamente inserido no mundo das diferentes áreas do conhecimento, de modo interdisciplinar, pois todas as áreas do conhecimento estão intrincadas umas às outras.

A interdisciplinaridade pode ser entendida, de uma maneira simples, como a integração de dois ou mais componentes curriculares na construção do conhecimento. O seu estudo surgiu, principalmente, na França e Itália, em meados da década de 1960, época em que os movimentos estudantis, reivindicavam um novo estatuto de universidade e da escola.

Segundo Piaget (1973), citado por Giordani (2000),

A interdisciplinaridade é um movimento que a ciência faz em busca da produção de conhecimentos mais abrangentes, configura-se a partir do debate que resgata ao nível epistemológico a dinamicidade, a complexidade e a evolução na produção do conhecimento. Ela coloca em questão as fronteiras estanques e disciplinares da produção do conhecimento e apela para a necessidade de relações recíprocas entre as disciplinas com vistas a alcançar benefícios mútuos (PIAGET, 1973 *apud* GIORDANI, 2000, p. 57.).

Neste contexto, os professores das diferentes áreas do conhecimento terão um instrumento de trabalho importante para proporcionar a integração significativa entre os conteúdos, que são trabalhados nas diferentes disciplinas, de modo fragmentado. O diálogo entre os conteúdos permitirá que o aluno gradativamente construa o sentido e atribua significado aos textos do modo como são apresentados no contexto social, fora da escola. Isto contribuirá para tornar as aulas mais interessantes, dinâmicas e desafiadoras para seu aluno.

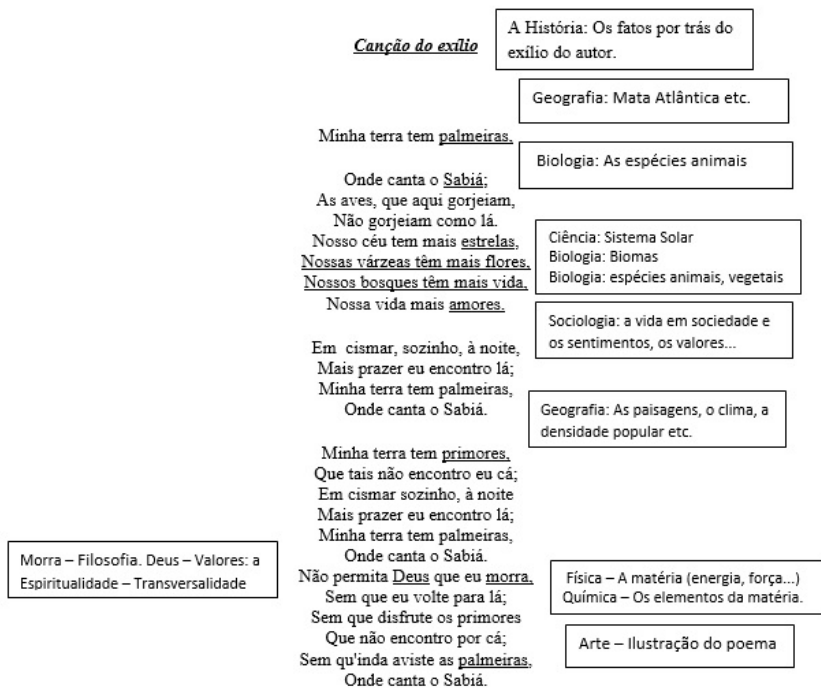
O aluno, por sua vez, se sentirá desafiado e terá a oportunidade de pesquisar, escrever, elaborar e organizar o hipertexto, tornando-se assim ativo e participativo em sala de aula e isto é fundamental para o seu desenvolvimento cognitivo, transformando-se assim no centro do

processo de ensino aprendizagem.

Deste modo, a interdisciplinaridade proporcionará a realização de atividades escolares nas quais, o texto literário, devido à suas características, poderá servir como ponto de partida para o aprofundamento de estudos e pesquisas, elaboração de hipertextos, interação entre as diferentes áreas do conhecimento e, sobretudo, para a construção da autonomia do aluno. Pois, o aluno que lê um bom livro, pesquisa em diferentes fontes e escreve com dedicação, adquire as habilidades para sua autoeducação e formação cidadã, que é ler e escrever.

Aqui, pode-se sugerir, para efeito de exemplo, o texto *A Canção do Exílio*, de Gonçalves Dias, como eixo integrador da prática interdisciplinar para a elaboração do hipertexto, conforme o esquema apresentado *infra*:

Figura 1:Esquema de hipertexto



Gonçalves Dias De *Primeiros cantos* (1847)
<http://www.horizonte.unam.mx/brasil/gdias.html>

Fonte: Elaborado pela autora, 2021.

O texto, por si só, servirá como ponto de partida para o ensino da Língua Portuguesa, pesquisa sobre o Romantismo, o autor e outras obras dele. Desta forma, como dita os princípios da interdisciplinaridade, nenhuma disciplina perde o seu foco. No final, o aluno terá um hipertexto com foco no princípio interdisciplinar. Mas para que isso seja possível é necessário que o aluno tenha contato com diferentes fontes de pesquisa, livros, revistas, jornais e Internet de modo que os diferentes assuntos, das diferentes disciplinas sejam acessíveis para ele.

No entanto, para que o princípio da interdisciplinaridade aconteça no contexto escolar, segundo Souza (2021),

É necessário um planejamento que possibilite a eleição de um eixo integrador, que pode ser um objeto de conhecimento, um projeto de intervenção e, principalmente, o desenvolvimento de uma compreensão da realidade sob a ótica da globalização e da complexidade, uma perspectiva holística da realidade na qual está-se inserido e que atravessa professor e estudante.

Nesse íterim, se faz necessário criar situações problemas que permitem que o aluno se envolva ativamente, durante a busca para as respostas às situações oferecidas pelos professores. Quer uma forma mais coerente de manter o foco no aluno do que proporcionar a ele a oportunidade de se envolver em um problema, que ele precisa resolver que é pesquisar diferentes assuntos, que envolvem diferentes áreas do conhecimento, a partir de um único foco, o texto literário? Simples: pesquisar não para encontrar [*somente*] as respostas para as questões dadas pelo seu professor, mas, para responder às questões que o inquietam e acima de tudo organizá-las na forma de um hipertexto para, em seguida, apresentá-las na forma de seminários para os diferentes professores e os companheiros de sala ou publicá-las em *blogs* ou *sites* educativos.

Nesse caso, é uma proposta de atividades que mantém o aluno bem ativo naquilo que ele está executando. Cabe lembrar também, que não há como as diferentes áreas do conhecimento se perder, na interação de umas com as outras, pois cada professor orienta a parte da pesquisa destinada à sua disciplina, enquanto o aluno realiza e organiza o seu hipertexto. Em todo este processo, ele aprende a pesquisar

e escrever, essas, são habilidades fundamentais para a formação social do ser Humano, numa sociedade letrada.

Mas, o que é o hipertexto? De acordo com Daiane,

O Hipertexto é um conceito associado às tecnologias da informação e que faz referência à escrita eletrônica. Desde sua origem, o hipertexto vem mudando a noção tradicional de autoria, uma vez que ele contempla diversos textos. Trata-se, portanto, de uma espécie de obra coletiva, ou seja, apresenta textos dentro de outros, formando assim, uma grande rede de informações interativas (2021, p. 22)

Nesse sentido, sua maior diferença é justamente a forma de escrita e de leitura. Mesmo sem os recursos tecnológicos, no caso, o computador, é possível ao aluno ir organizando sua pesquisa, obedecendo a ordem que aparece no texto. O mais interessante é que o professor de cada disciplina orienta a pesquisa do seu assunto. Assim, num texto tradicional a leitura segue uma linearidade, enquanto no hipertexto ela é não-linear. Mesmo, sem este padrão de linearidade, o hipertexto permite a organização semelhante ao que acontece com o nosso cérebro, pois, dificilmente pensamos linearmente, sempre está-se a fazer inferências, um pensamento puxa o outro de modo a contextualizar e tentar dar sentido ao assunto sobre o qual se esteja a pensar de modo abstrato, procurando estabelecer diferentes conexões com os assuntos já conhecidos.

O conceito de hipertexto foi criado na década de 1960, pelo filósofo e sociólogo estadunidense Theodor Holm Nelson (1937 -). A ideia era determinar a nova leitura não-linear e interativa que surgiu com a informática e o advento da internet. Para alguns estudiosos, o hipertexto é um tipo de hipermídia. Sua diferença reside no fato de o hipertexto contemplar somente textos e a hipermídia, além disso, reúne sons, imagens, vídeos.

Em virtude de suas características, este tipo de tarefa irá exigir que o aluno já tenha dominado o código escrito no sentido de ser capaz de ler com desenvoltura e ter habilidade de escrever que são práticas sociais fundamentais para que o cidadão neste mundo letrado.

3. A LEITURA E A ESCRITA COMO PRÁTICAS SOCIAIS

Numa sociedade letrada é inconcebível que estudantes que frequentam até 12 anos de escola saiam dela sem dominar as habilidades básicas necessárias para sua sobrevivência, no mundo como cidadãos capazes de agir e interagir com os diversos meios sociais, pois se tornam analfabetos funcionais, ou não conseguem atingir o mínimo para serem considerados esclarecidos. Aqui não se está falando de algo impossível de ser realizado, estamos falando de duas práticas fundamentais como a de ler e a de escrever. Isto, lamentavelmente, acontece em virtude do ensino fragmentado e sem lógica, vinculado às escolas, através da oferta grátis dos livros didáticos, de todas as disciplinas. Somado a tudo isto, agrega-se a má formação do professorado e as péssimas condições de trabalhos as quais são e estão submetidos, com uma ampla e profunda banalização de sua profissão tanto pelas autoridades, quanto pelas próprias famílias dos estudantes.

Silva (1991, pp. 95-6) faz o seguinte alerta: “O alto de ler é uma necessidade concreta para a aquisição de significados e, consequentemente de experiência nas sociedades onde a escrita se faz presente. (...) O ato de ler, sempre envolve apreensão, apropriação e transformação de significados a partir do documento escrito.”

Portanto, a pessoa que não gosta ou não se interessa pela leitura vive constantemente bombardeada pelas imposições de um país capitalista que só estimula a consumir e a descartar, o que leva a uma condição de que a visão crítica deste indivíduo em relação à vida e às injeções ideológicas, veiculadas pelos meios de comunicação em massa é nula. Assim, ela consume e descarta sem nem saber o porquê; apenas cumpre, mecanicamente, aquilo que é ditado por um sistema dominante e invisível aos olhos de quem se assume como um perfeito analfabeto funcional.

Assim, as ações pedagógicas estão sempre adiando para o futuro a formação adequada dos estudantes, em que esta procrastinação se perpetua com um sistema educativo míope e que, graças a esta inépcia, continua a formar analfabetos funcionais que mal conseguem decifrar o que lê; não sabem escrever textos, gramaticalmente corretos, coerentes e, quando o fazem, utilizam-se de uma linguagem pobre

de expressões e, que traz as marcas da oralidade e da falta de domínio das normas cultas da Língua, mostrando-se, portanto, limitados e até incapazes de assumir com sua função de cidadão crítico e ativo em seu contexto social. Por isso, a escola precisa trabalhar urgentemente a leitura e a escrita, pois são os únicos recursos pedagógicos com o poder de libertar estes estudantes dos efeitos massificadores da própria escola e dos meios de comunicação para torná-los cidadãos críticos.

Neste sentido, em virtude de suas características, a leitura de textos literários é fundamental, pois eles trazem consigo, os registros históricos sociais de um tempo que pode ser o passado distante, o presente e até o futuro, tudo escrito em uma linguagem figurada, em mundos imaginários que para um bom leitor, consegue traçar o paralelo entre os fatos ali inseridos de formas fantásticas com as mazelas que afligem a sua realidade.

O mais interessante do texto literário é, que mesmo sem ter compromisso com a história, com a fidedignidade dos fatos, ele consegue retratar com tamanha beleza e encanto que faz com o leitor queira concluir a sua leitura e ao final ele ainda faz um reflexão sobre as verdades que estão aí inseridas.

Yunes (1989) faz a seguinte colocação a este respeito:

A leitura literária pode ser utilizada como instrumento para a sensibilização da consciência para a expansão da capacidade e interesse de analisar o mundo, lidar com a ciência, a cultura e processo de trabalho, uma vez que se trata de um discurso que fala da vida, encarando-o sempre de modo global e complexo e sua ambiguidade e pluralidades de faces (YUNES, 1989, p.10).

Mais adiante, a mesma autora reforça ainda mais a importância da leitura na formação de cidadãos críticos, quando ela declara que,

Ler é importante para a emancipação do leitor, para um melhor estudo e conhecimento da língua, para o alongamento das experiências pessoais e um maior conhecimento do mundo e para dar prazer (...).A leitura não é apenas um instrumento de trabalho para aqueles que atuam no setor da educação, ela é um bem a ser usufruído por todos e em qualquer situação. (...) A leitura serve para nos ajudar a perceber as intenções escondidas atrás das falas e situações existentes na nossa vida ou que

são representados na literatura e nos meios de comunicação (YUNES, 1989, pp. 145-6).

A partir daí, dá para se avaliar a importância do ato de ler para o desenvolvimento de uma postura crítica perante os acontecimentos da vida. Um leitor assíduo além de possuir uma gama de conhecimento linguístico muito grande, possui também, uma capacidade de compreensão mais profunda e, é isto portanto, que lhe permite fazer a leitura nas entrelinhas dos textos e, esta habilidade é fundamental para romper com o analfabetismo funcional que assola a nossa sociedade.

A leitura surgiu quase que concomitantemente com os suportes da escrita, que podiam ser as tabuinhas de barro com escrita cuneiforme da antiga Mesopotâmia até a escrita virtual dos monitores de computador, passando por rolos de papiros, códices, escritos em pedra, escritos em couro, entre outros. Esses suportes determinaram ou, no limite, contribuíram decisivamente para moldar a prática da leitura em cada época específica. Por exemplo, nas sociedades antigas, em que a escrita era um privilégio de sacerdotes, escribas e demais pessoas ligadas a funções hierárquicas, a leitura era, por definição, uma prática oral e coletiva. Lia-se em voz alta para uma grande quantidade de pessoas. Aprendia-se, com maior frequência, de cor vários textos literários, com era o caso da educação das crianças em Atenas, que decoravam e recitavam trechos das epopeias de Homero.

A invenção da escrita acontece por volta do ano 3500 a.n.e., quando os sumérios desenvolveram a escrita cuneiforme na Mesopotâmia. Hoje, todos os registros escritos são chamados de herança cultural e, a escola, como instituição responsável pela transmissão desses conhecimentos às gerações mais novas, precisa garantir que nada se perca durante o processo pedagógico de modo que os conhecimentos trabalhados sejam organizados de modo a manter a sua integridade científica. Pois, essa é a única maneira de garantir que haja aprendizado significativo capaz de romper com a fragmentação dos conteúdos transmitidos pela escola durante anos e anos e, que não contribuem para a formação integral do aluno.

Para que isto aconteça é preciso que a escola pense em atividades que tornem a prática da leitura e da escrita como fontes de prazer e de enriquecimento e, sobretudo, como um grande desafio para o

aluno. Pois, não há como querer aprender por meio de uma prática pedagógica que mantém o aluno sentado aula, após aula, abrindo o seu livro didático, de maneira mecânica para resolver atividades insossas e sem ação e que são fechadas em nelas mesmas. Imagina se os antepassados da humanidade não tivessem descoberto uma maneira para registrar as suas conquistas.

Tudo seria passado por meio da oralidade, a essa altura, esta geração estaria recebendo informações desencontradas semelhantes aquelas das brincadeiras do telefone sem fio. Com isto, partes significativas da história ficariam perdidas e, de certo modo a humanidade estaria sempre em estágio de descobertas primitivas, pois não haveria esta evolução humana tão significativa. Portanto, é fundamental que haja o registro por meio da língua escrita, para que as descobertas não morram com o seu descobridor, quando este deixar de existir. Ao ter registrado os fatos, acontecimentos e descobertas ao longo dos tempos o Ser Humano comungou e comungará com as futuras gerações os seus sucessos e fracassos na tentativa de melhorar a sua adaptação no meio ambiente e, garantir alimento, segurança e saúde.

A esse respeito Silva (1991) faz a seguinte ponderação: “O ato de escrever (simbolizar) permite ao outro compartilhar daquilo que vi; ao ler (compreender) compartilho daquilo que o outro viu e, nesse situar-me contínuo se desloca toda a do meu ser. Sou mais ser – ao – mundo através da comunicação e, portanto da leitura” (SILVA, 1991, p.66).

Caso não houvesse registros escritos do que eu vi e do que o outro viu, a humanidade ficaria com parte de sua história comprometida, pois a prática da oralidade não daria conta de manter vivo o que se passou para as gerações de hoje e, o que se passa hoje para as gerações do amanhã.

Agora, imagina um aluno indo para a escola com a ingênua certeza de que vai sair dela sabendo ler e escrever e depois de 12 anos sair dela sem saber como registrar o que ele pensa e o que ele sabe, a sua opinião por meio da língua escrita e, o pior, odiando a leitura? Seria uma grande decepção senão fosse à maneira sutil como sistema educativo organiza suas propostas curriculares, planos de ensino, planos de aula e os livros didáticos, que são trabalhados e praticados sem

todas as áreas do conhecimento, para manter o aluno fazendo deveres, gastando energia e tempo para não aprenderem nada significativo e importante para sua formação cognitiva e social e, o que é mais triste esquecer os conhecimentos prévios que levou de seu contexto social para dentro da escola. Isto porque, são atividades que iludem o aluno com a quantidade, sem nada de qualidade cientificamente comprovada. Por isso, todas as áreas do conhecimento precisam repensar as suas práticas e aderir a ideia de que se o aluno chega à escola, ele é responsabilidade de todos e, portanto, todas as áreas e todas as disciplinas têm a obrigação de ensinar a ler e a escrever e, não somente o professor de Língua Portuguesa.

Afinal, como argumentam Guedes e Souza (2004), “ler e escrever são tarefas da escola, questões para todas as áreas, uma vez que são habilidades indispensáveis para a formação de um estudante, que é responsabilidade da escola” (GUEDES & SOUZA, 2004, p.10).

Na esteira de compreensão deste pensamento, cabe a todos os professores, em suas diferentes áreas do conhecimento, aprenderem a dominar o ato de ler e a habilidade de escrever para que ele mesmo tenha os recursos necessários para orientar os seus alunos de modo a capacitá-los como leitores e escritores, capazes de ler com compreensão o que se passa a seu redor e registrar sua opinião em relação ao seu contexto histórico-social.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para que a escola contribua com a formação humana e integral de seu aluno se faz necessário que a equipe trabalhe no sentido para que haja interação entre as diferentes áreas do conhecimento, ou seja, trabalhe com os princípios de interdisciplinaridade. Considerando as características do texto literário, ele é um recurso fundamental para se trabalhar com a interdisciplinaridade e para contribuir com a produção do hipertexto, no qual as disciplinas dialogam entre si e se respeitam mutuamente.

Ao adquirir as habilidades de ler com compreensão e escrever com coerência o aluno irá adquirir autonomia para agir e interagir em seu contexto social e, sobretudo contribuirá com o fazer da História.

Pois, as práticas da leitura e da escrita são fundamentais para a emancipação do cidadão dos efeitos maléficos da alienação, vinculados pelo livro didático, na escola, na literatura barata que circula no cotidiano e nos meios de comunicação. Por isso, a escola tem a obrigação de trabalhar com metodologias a garantem a unidade dos conteúdos, assim como acontece com os conhecimentos que circulam no cotidiano e no nosso modo de pensar e armazenar as informações, para que assim aconteça a verdadeira aprendizagem.

5. REFERÊNCIAS

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa/ Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CUNHA, Maria Antonieta Antunes. *Literatura Infantil: Teoria e Prática*. São Paulo: Editora Ática, 1997.

DIANA Daniela. O que é Hipertexto? Disponível em: <https://www.todamateria.com.br/o-que-e-hipertexto/> . Acesso em 30 de abril de 2021.

FERNANDES Cláudio. *História da Leitura*. Disponível em: <https://www.historiadomundo.com.br/curiosidades/historia-leitura.htm#:~:text=A%20hist%C3%B3ria%20das%20pr%C3%A1ticas%20de,suportes%20de%20acomoda%C3%A7%C3%A3o%20da%20escrita.&text=Por%20exemplo%2C%20nas%20sociedades%20antigas,uma%20pr%C3%A1tica%20oral%20e%20coletiva>. Pesquisado em 03 de maio de 2021

GIORDANI Estela Maris. *Relações interdisciplinares na pedagogia: Piaget e Montessori* Edição: 2000 - Vol. 25 - Nº 01 > Editorial > Índice > Resumo > Disponível em <https://periodicos.ufsm.br/reveducacao/article/view/4781/2909>. Acesso em 29 de abril de 2021.

GUEDES, Paulo Coimbra; SOUZA, Jusamara Vieira. Ler e escrever: compromisso de todas as áreas. In: BITENCOURT, Iara Conceição et al. (Orgs.). *Ler e escrever: compromisso de todas as áreas*. 6. Ed. Porto Alegre: Editora UFRGS, 2004.

SILVA, Ezequiel, Theodoro da. *O ato de ler: fundamentos psicológicos para uma nova pedagogia da leitura*. 5.Ed. São Paulo: Cortez /

Autores Associados, 1991.

SILVA, Marina Cabral da. *História da Literatura*. In: Brasil Escola. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/literatura/historia-da-literatura.htm>. Acesso em 28 de abril de 2021.

SOUZA, Sérgio Rodrigues de. *Interdisciplinaridade como uma vertente natural do saber científico*. São Paulo: Perse, 2021.

YUNES, Eliana. *Leitura e leituras da literatura infantil*. Por onde começar? 2. Ed. São Paulo: FTD, 1989.

UMA REFLEXÃO SOBRE O PROFESSOR COMO SUJEITO DE SI

Arleide Maia Pinheiro¹

Nilton Paulo Ponciano²

1. INTRODUÇÃO

As práticas pedagógicas elaboradas pelo Estado para a formação de professores comumente utilizadas no campo educacional não abarcam, ou ainda, não problematizam, a subjetividade do ser por não investigar a experiência educativa. Em geral, tais práticas promovem um conhecimento superficial do sujeito e são quase sempre similares, mudam os objetivos, mas a finalidade é a mesma, “uma gramática suscetível de múltiplas realizações” (LARROSA, 2002, p.36). Nelas, o sujeito é visto como objeto teórico e prático, um dado não problematizado capaz de desenvolver de forma “natural” sua autoconsciência. Trata-se de pedagogias orientadas com resultados estereotipados, com práticas que criam estereótipos que uniformizam a configuração do sentido de ser professor e inviabilizam conhecer o ofício do professor como prática social, que apreende sua história de vida e suas

-
- 1 Mestranda do curso de pós- graduação Mestrado Profissional em Ensino Tecnológico oferecido pelo Instituto Federal de Ciências e Tecnologia do Amazonas.
 - 2 Profissional expertise na área da docência, possui graduação de Licenciatura em História pela Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (1990), mestrado em História, Linha de Concentração Movimentos Sociais, pela Universidade Estadual do Centro Oeste- UNICENTRO (2000), e doutorado em História, Linha Religiões e Visões de Mundo, pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho- UNESP/Assis (2006). Atualmente é Professor do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas, nos cursos de Licenciatura em Química, Biologia, Física e Matemática, Coordenador e Professor do Programa de Pós-Graduação em Ensino Tecnológico (PPGET) - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas/ Campus Manaus Centro. Desenvolve pesquisas na área de Ensino, Formação de Professores, (Auto)biografia. Atua, também, com orientação em TCC, Monografias, Dissertações e Teses. Autor de livros, capítulos de livros e artigos científicos

experiências em um campo de luta política.

Por conseguinte, isto ocorre porque os mecanismos utilizados na produção dessas práticas pelo Estado são metódicos, normativos, pré-estabelecidos, pressupondo um sujeito intemporal e acontextual. Antes, são dispositivos de uma genealogia que fabrica um sujeito en-gessado por mecanismos estatais, pedagogias constitutivas, sob o dis-curso de serem mediadoras e proporcionarem métodos de processos de aprendizagens eficazes para o desenvolvimento do indivíduo.

Essa ideia política sob a máscara de “realização humana” é uma realidade nas escolas brasileiras, as quais ainda não atentaram para modelos em que o sujeito é o centro e, como tal, dotado de ex-periências de si- as quais se constituem formadoras e, nas palavras de Foucault (2013, p.273) “transformam os seres humanos em sujeitos”, isto é, que se constitui nas tramas das experiências pessoais vividas socialmente em um tempo histórico, contudo, que não perde a sua singularidade.

A pedagogia de formação de professores desenvolvida pelo Estado, em sua maioria, são as que envolvem as “histórias de vida”, geralmente, no início do ano letivo, como parte da semana pedagógi-ca. Nessas práticas formativas a formação é conduzida por perguntas estruturadas e semiestruturadas, não favorecendo a abertura para re-flexões, problematizações e /ou autoanálise. O sujeito é fabricado em decorrência de um processo conduzido e passa a fazer parte de resul-tados estatísticos em que a subjetivação acaba se dissolvendo numa análise geral. Não obstante, a ideia de como nos constituímos “seres humanos” é histórica e contingente, varia de acordo com o tempo e a cultura e, no campo pedagógico, pode ser um referencial para fins for-mativos, para que o professor possa compreender-se como um sujeito.

O mesmo pode fazer o professor como educador, posto que é também um intelectual e, como tal, deve se construir profi-sionalmente enquanto constrói outros seres sociais. Nesse sentido, a biografia do professor e, também, seu método, com-preendido como o fazer e refletir a prática de seu ofício, exige que seja ele mais que um professor, seja ele um educador; fato que não se restringe, portanto, às horas de permanência em sala de aula, mas diz respeito ao impacto de seu ofício sobre sua vida e vice-versa. Diz respeito ao presente e ao passado, que se

intercruzam na história de vida própria e na do outro, na sala de aula e fora dela. Diz respeito a como se tece a trama das relações vividas em um contexto comum que partilha com o próximo (GUSMÃO, 2016, p.49)

Assim, denota-se em Gusmão, uma contribuição para a discussão sobre a formação de professores em que as práticas pedagógicas trabalhem o sujeito, visando o reconhecimento deste em seu sentido antropológico³, partindo das experiências de si como elemento fundante do processo de formação, levando em consideração a historicidade do ser e sendo mediadora entre o sujeito e o recurso a ser utilizado no reconhecimento de sua autoconsciência. Entendendo que,

[...] a própria experiência de si não é senão o resultado de um complexo processo histórico de fabricação no qual se entrecruzam os discursos que definem a verdade do sujeito, as práticas que regulam seu comportamento e as formas de subjetividade nas quais se constitui sua própria interioridade. (LARROSA, 2002, p. 67).

Os discursos formadores, quer sejam pedagógicos, quer terapêuticos, trazem consigo a ideologia de desenvolvimento da consciência de si, que supostamente envolve transformação e amadurecimento profissional. Tais dispositivos, com a intenção de recuperar a verdadeira consciência de si do sujeito, acabam por mostrar um lado patológico como identitário, resultando na fabricação de uma pessoa cujo diagnóstico foi produzido em práticas teóricas inertes que não problematizam os dados. Essas concepções de sujeito geradas em práticas teóricas descritivas e normativas revelam um sujeito são e maduro, sem mesmo considerar as experiências que a pessoa tem de si mesma.

Este capítulo quer contribuir para problematizar a formação de professores pelo viés da sua percepção enquanto sujeito. Daí a necessidade de se falar de uma concepção de sujeito a partir da noção de experiência e subjetivação; de observar algumas experiências formadoras de professores desenvolvida em uma oficina de produção textual, do Curso de especialização em Investigações Educacionais; bem como, de apresentar exemplos de práticas pedagógicas em que as histórias de vida, em narrativas, constroem os sujeitos (professores) levando em conta sua experiência existencial.

2. UMA CONCEPÇÃO DE SUJEITO NÃO CRISTALIZADA

A ideia antropológica de “homem” não pode ser universal, já que as culturas se constroem em universos singulares e historicamente. A antropologia humanista, por exemplo, possibilitou o uso da razão como elemento constituinte do homem; negando o entendimento da autoconsciência para trilhar o caminho de delineamento de uma concepção de sujeito.

Segundo Foucault, as diferentes formas pelas quais os seres humanos se tornam sujeitos surgem a partir de 1976, quando propõe um deslocamento em direção à interioridade do sujeito. “Existem momentos na vida onde a questão de saber se se pode pensar diferentemente do que se pensa, e perceber diferentemente do que se vê, é indispensável para continuar a olhar ou a refletir” (FOUCAULT, 1984, p. 13). A decisão de mudança de si revelada por Foucault, proporcionou os estudos os quais afirmou sempre foram seu foco: sujeito e verdade. Mais tarde, em 1978, o binômio saber/poder revela um sujeito produzido pelo poder (moral, pedagógico, político, pastoral, econômico, etc), abordando a questão do governo e sobre isto destaca que o governo se relaciona intimamente com o autogoverno e concomitantemente com a subjetividade. Desde então, as abordagens direcionam-se com vistas para uma análise estimulada pelo exterior, mas que se configura interior.

Em que pese esta leitura de mundo e de sujeito de Foucault ser uma das possibilidades de se tentar compreender a contemporaneidade, ela dialoga com reflexões sobre o humano e a sociedade que valorizam um olhar para além da razão cartesiana. Embora centrada na reflexão sobre a ciência antropológica, Gusmão (2016, p.59) também destaca, no processo de construção de si, as relações entre o auto e o hétero.

O ciclo de vida que acompanha os processos de construção de si e do outro, tanto para o indivíduo como para o coletivo, será a matéria-prima por excelência de construção de uma consciência. Uma consciência não só daquilo que se é, mas também daquilo que se pratica como ação e como ofício – neste caso, do ser professor – no interior de uma sociedade plural e diversa, como é o caso da sociedade moderna e, em particular,

a sociedade brasileira

No campo da educação, ainda é possível perceber alguns dispositivos em que práticas formadoras envolvem experiências de si, com a finalidade de mostrar-se para si, no sentido de se fazer conhecer, sem que o sujeito seja o centro dessas práticas. Essas formas convencionais e pré-estruturadas nem sempre possibilitam que o sujeito que está sendo posto em teste forneça subsídios necessários para tal experimento. Larrosa (2002) expõe que a experiência de si é histórica e culturalmente contingente, é também algo que deve ser transmitido e aprendido. Essa proposição do autor revela que a cultura incide sobre o indivíduo que absorve (o que é transmitido) muitas dessas experiências e aprende com elas, formando-se (aprendido). Em maior ou menor intensidade há uma influência cultural e histórica na formação do ser.

Nessa modalidade contemporânea de compreender o eu há um discurso pedagógico/terapêutico que regulariza e engessa resultados questionáveis. Esse sujeito são e maduro que se fabrica é, muitas vezes, resultado de receitas prontas encontradas em testes, tais como exemplificados por Larrosa (2002) em diversas modalidades de ensino. A palavra ensino, aqui usada propositalmente, para revelar o sentido de fora para dentro, ou seja, de transmissão de conteúdos; essa relação unilateral em que o resultado pode ser quantificável, não permitindo dispersão de respostas.

As culturas constroem suas próprias ideias de homem; por isso há uma diversidade de significados que nos constituem. Não há o que contestar, pois os universos culturais distintos criam em seus sujeitos ideias nas quais acreditam, é por isso que em algumas tribos indígenas o ritual para tornar-se homem consiste em colocar a mão na tucandeira; o que para os ocidentais é contingente e histórico, para os indígenas pode limitar-se a um ritual de passagem. Larrosa (2002, p. 40) ressalta que “[...] o homem é, sem dúvida, um animal que se autointerpreta. A História ou a Antropologia mostram, pois, a diversidade dessas autointerpretações”. A esse respeito diz, ainda, que o modo como vemos como somos é a forma que interpretamos a nós mesmos.

Geertz⁴ (1979) discorre sobre a ideia que temos de nós mesmos e Gehlen⁵ (1980) discorre sobre os comportamentos que temos frente aos outros e frente a nós mesmos. Tanto a ideia quanto o comportamento estão imbricados na experiência de si, a qual se constitui histórica, cultural e contingencial, com produção individual, portanto, singular. Gehlen (1980) ressalta que o contingente de autointerpretação é o sujeito e não apenas as ideias que se têm a propósito do que é uma pessoa. Larrosa (2002, p. 43) explicita que:

É a própria experiência de si que se constitui historicamente como aquilo que pode e deve ser pensado. A experiência de si, historicamente constituída, é aquilo a respeito do qual o sujeito se oferece seu próprio ser quando se observa, se decifra, se interpreta, se descreve, se julga, se narra, se domina, quando faz determinadas coisas consigo mesmo, etc.

Esse ser se produz diante de problematizações e de práticas de si. Quando analisa experiências de si, o foco não é o comportamento, as ideias, ou as ideologias, tampouco a sociedade, mas, as problematizações em como o ser deve ser pensado e quais as práticas que podem viabilizar essas problematizações, datadas historicamente.

Em um de seus estudos Larrosa (2002) experienciou práticas pedagógicas que envolvem experiências de si em várias modalidades de ensino, desde os anos iniciais com crianças, a professores e adultos do EJA. Em cada uma das experiências relatadas os dispositivos são pré-fabricados, de modo que os resultados também são pré-fabricados; as práticas institucionalizadas e normatizadas, mesmo com algumas diferenças por conta da idade e do grau de instrução, promovem resultados previsíveis, visto que o que se propôs foi fazer falar e/ou escrever pelas questões reguladas e mediadas.

Um dos exemplos consistia em que crianças de nove anos respondessem sobre seu modo de ser no tempo de sessenta minutos. Essa

4 Uma das bases teóricas do pensamento de Clifford Geertz é a “Antropologia Simbólica”, desenvolvida a partir dos estudos neokantianos de Ernst Cassirer. Geertz, como Norbert Elias, enfatiza a dependência do ser humano dos símbolos. Entende a cultura como um texto na qual o ser humano está imerso.

5 Gehlen defende uma perspectiva radicalmente multidisciplinar para desvendar o enigma da condição humana, de uma forma tal que a antropologia filosófica não apareça “como o último capítulo de uma zoologia”. Para ele, o ser humano é um ser de instintos e pulsões, aberto para o mundo.

atividade denominada de clarificação de valores já começa regulada com o tempo. O modo de ser seria conhecido de acordo com as respostas obtidas. O professor, mediador da atividade, definiu objetivo e metodologia e, dentre os questionamentos a serem respondidos estão as seguintes sequências: “Que coisas crês que fazes bem? Que coisas crês que fazes mal? Que mudarias de ti se pudesses? Que coisas te dão medo? De que coisas gostas? Se pudesse ser outra pessoa, quem gostaria de ser? Por quê? Qual a pessoa que menos gostaria de ser? Por quê?” (LARROSA, 2002, p. 46). Essa atividade inicialmente é feita individual, em seguida, em pares, um relata ao outro suas respostas e também suas dúvidas; as respostas são expostas em um mural e posteriormente comentadas.

Nesse tipo de atividade em que não há texto motivador, apenas um discurso pedagógico interrogativo e regulativo; segundo a análise do autor, o aprendizado das crianças limita-se a uma gramática para a autointerpretação e para interrogação pessoal do outro. Há uma produção textual reversa, os textos produzem a criança, visto que houve um modelo a ser seguido e regulado por um tempo limite. O aprendizado desse tipo de atividade resume-se a uma especificidade do eu e do outro, aprendem um jogo e suas regras, aprendem sobre compreensão mútua e a descrever-se a si mesma de acordo com perguntas direcionadas.

Em outro relato, os sujeitos são adultos e fazem narrativas pessoais em que devem relacionar a aprendizagem com a experiência do aluno e ainda fazer uma reflexão crítica que têm de si mesmo, em outras palavras, uma tomada de consciência como menciona o autor.

Os adultos são recém-alfabetizados e têm como material de leitura um livro que narra uma história bastante conhecida no meio deles. São recordações que alguém escreveu a respeito de um professor reprimido pelo franquismo, que reunia alguns jovens para estudar em sua casa. O texto é a descrição de D. Tomás, suas qualidades, suas ideias, sua conduta, sua honradez, sua amizade com os pobres, enfim seu desprezo pelo franquismo e os poderosos. A descrição a respeito do professor insistia em mostrar sua amizade pelas crianças e pelos pobres. O final do texto é uma avaliação do porquê não interessava aos ricos e aos padres o que o professor ensinava. O narrador trata o

professor como uma figura exemplar por sua tomada de consciência política e por entender o verdadeiro papel da educação e da cultura.

A história possibilitou que a atividade dos alunos encontrasse vários caminhos e, claramente, tivesse um caráter influenciador naquilo que foi produzido. Os alunos produziram três tipos de histórias: histórias de como viveram os tempos de franquismo; como viveram a escolarização e sobre pessoas que foram importantes em suas tomadas de consciência.

Conduzidos por uma história piloto, os alunos produziram, interpretaram e mediarão histórias pessoais. Essa experiência de si, constituída a partir das narrações, depende das histórias que contamos e das que contamos a nós mesmos ou, ainda, a partir das histórias que ouvimos, que lemos e que com ela nos identificamos. Para isso, Larrosa afirma que:

Para dizer de forma breve, o sentido de quem somos é análogo à construção e à interpretação de um texto narrativo que, como tal, obtém seu significado tanto das relações de intertextualidade que mantém com outros textos como de seu funcionamento pragmático com o seu conteúdo. (LARROSA, 2002, p.48-49).

Desse modo, percebe-se a construção do ser como histórica, como contingencial, visto que tratam de produzir, capturar e mediar a relação da pessoa consigo mesma e com a sociedade que produz e em que é produzido, propiciando a possibilidade de “[...] produzir e mediar certas formas de subjetivação nas quais se estabelecerá e se modificará a experiência que a pessoa tem de si mesma [...]” (FOUCAULT, 1993 p.220).

Logo, esses dispositivos em que o sujeito é produzido sob orientações objetivas e resultados classificatórios, apontam para um sujeito formado por controle, resultado de um discurso camuflado de cientificismo e que o nomeia e o institucionaliza como parte de uma estatística de massa, revelando um tipo de poder que demonstra as relações a quem se deve obediência, a quem presta obediência e um autocontrole de si (LARROSA, 2002).

3. A SUBJETIVAÇÃO COMO INSTRUMENTO DE FORMAÇÃO

Aqui, o que se sugere não é o sujeito do ponto de vista da objetivação, mas, também, da subjetivação; é o sujeito que se forma na fala, na escrita, na conversação, no ofício, revelando novas formas de experiências de si, um ser com a própria interioridade e experiência de si. Nessa nova constituição é possível traçar um novo perfil do sujeito que se forma pela experiência de si, visto que é possível traçar um percurso da produção dessas experiências.

Na contemporaneidade, a questão do sujeito reaparece na cena sociológica como um sujeito despojado da dimensão essencialista e atemporal, diferente da proposta cartesiana, mas fortemente inscrito em uma realidade sócio-histórica, ela própria cambiante e instável. O sujeito agora desempenha o papel de ‘ator social’, construindo o sentido de sua experiência e se fazendo o ‘sujeito’ de sua ação (DELORY-MOMBERGER, 2003).

Para Josso (1999) as histórias de vida estão tanto para ‘projeto de conhecimento’, quanto ‘a serviço de projetos’. O relato oral, ou escrito, tenta abranger a totalidade da vida em seus diferentes registros (o primeiro), porém a história produzida pelo relato, limita-se a fornecer material útil a um projeto específico (o segundo), ou seja, para o reconhecimento da formação, há de se encontrar a tessitura que produza o resultado pretendido. O método autobiográfico opera como instrumento de formação e funciona como projeto de conhecimento global do sujeito.

Delory-Momberger (2003) nos diz que o homem escreve sua vida antes mesmo de lhe dar uma forma literária (diário, memórias, correspondências, (auto)biografias). A questão principal abordada pela autora é que, em todos os engajamentos sociais, onde está o sujeito, há inevitavelmente essa multidimensionalidade da biografia do ser. Reitera que é por meio das “construções narrativas” que a história da vida acontece.

O que dá forma ao vivido e à experiência dos homens são as narrativas que eles fazem de si. A narração não é apenas o instrumento da formação, a linguagem na qual esta se expressaria: a narração é o lugar no qual o indivíduo toma forma, no qual ele elabora e experimenta a história de sua vida. (DELORY-MOMBERGER, 2008, p. 56).

A autora aponta que “toda aprendizagem, estruturada ou não, intencional ou não, é um ato socialmente situado e socialmente construído; não há aprendizagem senão inserida na singularidade de uma biografia” (2008, p.110). Delory-Momberger por meio de sua vasta teoria fornece uma diversidade de possibilidades de reconhecimento da formação potencialmente férteis. Dentre estas, o Ateliê Biográfico de Projetos, dispositivo que contempla as histórias de vida para delas extrair o cerne do sujeito, promovendo um embate do sujeito com ele mesmo, através dos processos de biografização.

O Ateliê Biográfico de Projeto proporciona aos participantes a reflexão, induzindo-os a reconhecerem os processos vivenciados e a formularem suas vivências enquanto experiências de apropriação, enfatizando o poder de direcionamento e transformação dos sujeitos em formação. Ao narrar, o sujeito, presente no aqui e agora, aproxima-se e distancia-se de si, enquanto se interpreta, configura o mundo no presente, reconfigura o passado e prefigura o futuro, por meio do relato biográfico. Nessa medida, a biografia é uma hermenêutica de si (RICOEUR, 1990), recurso prático de formação e de aprendizagem, de si e do social, em que o sujeito reconfigura a estrutura de entendimento de si.

Este dispositivo considera a aprendizagem e a formação como processos inacabados, dá ao sujeito o protagonismo e possibilita o desenvolvimento das potencialidades e da singularidade de cada um – como processo contínuo, ainda que finito, dialético, individual e social, a um só tempo. É um espaço de construção, tal como sugere o nome; uma tessitura que se dá pelos alinhavos entrelaçados entre o auto e o hetero, entre costuras e alinhavos, vieses que se encontram, reconhecem-se, interpretam-se possibilitando uma perspectiva emancipatória de si e de descoberta de si mesmo, ao mesmo tempo igual e diferente, como sugere Paul Ricoeur (1990).

Pode-se inferir, a partir dessas concepções, que o sujeito, essa figura de um “si-mesmo” não existe num estado, ele é uma construção sempre em ato; entendido por meio de narrativas orais ou escritas, nas quais tematiza os acontecimentos da existência, dando sentido a um vivido multiforme, heterogêneo e polissêmico. Veja-se que Dilthey (1833-1911) já preconizava tal possibilidade quando disse “O saber

está aí, unido à vivência sem intervenção da reflexão”, ou seja, é imamente à experiência vivida.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Buscou-se, neste texto, problematizar as formas convencionais de construção do sujeito, acrescentando às discussões, introdutoriamente, um olhar em que contemplam experiências de si, sugerindo que práticas institucionalizadas apresentam lacunas, as quais robotizam os resultados, o que torna o sujeito classificável e quantificável em pesquisas que homogeneizam o ser humano; dedicou-se também a mencionar outras possibilidades para a compreensão da formação; a saber: o Ateliê Biográfico de Projeto, dispositivo contemporâneo, desenvolvido com a intenção de considerar a dimensão do relato como construção da experiência do sujeito e da história de vida como espaço de formação.

Esse processo de formação que resulta em estatística, quando olhado pela perspectiva da antropologia, da diferença, da diversidade, da construção do sujeito na sua intersubjetividade, na medida em que se abrem possibilidades, ocorre uma mudança de resultados, não mais quantificáveis e estatísticos, mas, compreensíveis, no sentido em que o ser humano torna-se um ser em movimento e em contínuo fazer-se.

5. REFERÊNCIAS

DELORY-MOMBERGER, C. **Les histoires de vie**: de Les histoires de vie, l'invention de soi au projet formation. Paris: Ed. Economica (Coleção Anthropos). 2008.

DELORY-MOMBERGER, C. **Biographie et éducation**. Paris: Ed. Economica (Coleção Anthropos). 2003.

DILTHEY, Wilhelm. **La esencia de la filosofía**. Buenos Aires: Editorial Losada, 1944.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade**, vol. 1: a vontade de saber. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

FOUCAULT, Michel. Verdade e subjetividade. **Revista de Comunicação e Linguagem**, v. 19, p. 203-223, 1993.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Barcelona: Gedi-

sa,1987.

GEHLEN, A. **El hombre**.Salamanca: Sigueme, 1980.

GEHLEN, Arnold. **Anthropologische forschung**. Zur Selbstbegegnung Selbstentdeckung des Menschen.Rowohlt, Munchen, 1961. Edición española:Antropologia Filosófica. Del encuentro y descubrimiento Delhombre por sí mismo.Barcelona: Editorial Paidós,1993.

GUSMÃO, Neusa Maria Mendes de. Antropologia, cultura e educação na formação de professores. **Revista AntHropológicas**, [s.l.], v. 27. n.1, mar. 2017. Disponível em: <<https://periodicos.ufpe.br/revistas/revistaanthropologicas/article/view/24036>>. Acesso em: 03 maio 2021.

JOSSO, M.-C. **Da formação do sujeito... ao sujeito da formação**. In: NÓVOA, A.;FINGER, M. (Org.). O Método (auto)biográfico e a formação. Lisboa: Ministério da Saúde/Depto dos Recursos Humanos da Saúde. 1988, p. 35-50.

JOSSO, M.-C. **História de vida e projeto**: a história de vida como projeto e as “histórias de vida” a serviço de projetos. Educação e Pesquisa, Pesquisa São Paulo, v. 25, n. 02, jul./dez. 1999.

LARROSA, Jorge. Tecnologias do eu e educação. **O sujeito da educação**: estudos foucaultianos. Petrópolis: Vozes, v. 1, n. 994, p. 35-86, 2002.

RICOEUR, P. **La question de l' ipseité in Soimêmecomme um autre**. Paris: Editions Du Seuil, 1990. p. 11-37.

A POTENCIALIDADE EDUCATIVA DO CINEMA DE ALFRED HITCHCOCK PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E PROFESSORAS

Camila Sandim de Castro¹

Luciana Azevedo Rodrigues²

1. INTRODUÇÃO

A onipresença das imagens audiovisuais e cinematográficas tem conquistado cada vez mais espaços de educação formal como as salas de aula e ao mesmo tempo contribuído para o fortalecimento do consumo acrítico dos produtos disseminados pela chamada indústria cultural. De fato, a presença dessas imagens produzidas pela indústria cultural que já na década de 1940, como observado por Horkheimer e Adorno (1985), invadia o imaginário dos/as consumidores/as por meio das produções cinematográficas avançou fortemente para o interior das instituições de ensino desde a educação básica ao ensino superior. No atual momento histórico instaurado pela pandemia da denominada Covid-19, a disseminação das imagens audiovisuais e cinematográficas como mercadorias de consumo pela indústria cultural tem se intensificado haja vista a crescente utilização das tecnologias

1 Doutora em Educação pela Universidade Federal de São Carlos. Professora da Rede Municipal de Ensino de Barroso/MG. Atua na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas “Teoria Crítica, Educação e Educação Física” e do Projeto de Extensão “Cinema Com Vida” da Universidade Federal de Lavras. E-mail: camilasandim23@gmail.com.

2 Pós-doutora em Filosofia da Educação pela Universidade de Leipzig/Alemanha. Doutora em Educação pela Universidade Federal de São Carlos. Mestra em Educação pela Universidade Metodista de Piracicaba. Professora Adjunta da Universidade Federal de Lavras. Coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisas “Teoria Crítica, Educação e Educação Física” e do Projeto de Extensão “Cinema Com Vida” da Universidade Federal de Lavras. E-mail: lunazevedo@ufla.br.

digitais para a promoção do ensino e da aprendizagem, para a realização do *home office* e como opção de lazer considerando a necessidade de respeitar o distanciamento social. Todavia, a reprodução dessas imagens nas escolas e nas universidades, já de há muito tempo penetraram estes espaços sem serem acompanhadas da proposição de disciplinas no currículo de formação de professores/as que assegurem um tempo e um espaço específico para o estudo e a experimentação de diferentes artes cinematográficas.

Dessa maneira, considera-se necessária a reflexão sobre os processos educativos contemporâneos, a exemplo da formação docente no interior da universidade pública mediada por produtos culturais como o cinema, haja vista a importância de interpretar e pensar a forma de produção das imagens produzidas pela indústria cultural e consumidas cotidianamente por professores/as e alunos/as dentro e fora das instituições de ensino. Conforme argumenta Loureiro (2008, p. 136), é necessária uma educação do olhar diante das imagens fornecidas pela indústria cultural, pois “ao considerar a educação uma prática social ampla que se dilui em vários momentos da vida social [...] é possível situar a produção fílmica não apenas como manifestação do tornar-se humano, mas também como elemento fomentador desse processo”. Para tanto, é fundamental oferecer tempos e espaços nos cursos de formação de professores/as para que os/as licenciandos/as exercitem um olhar reflexivo e cuidadoso sobre tais imagens. Um desses espaços tem sido proporcionado pelo Projeto de Extensão “Cinema Com Vida” desenvolvido na Universidade Federal de Lavras (UFLA/MG) que tem como objetivo pensar os atuais processos educativos por meio das diferentes estéticas cinematográficas. Entendendo que o cinema tem como função não apenas o entretenimento, mas também o despertar da sensibilidade de professores/as e licenciandos/as para a construção de imagens relativas à criticidade e à afetividade, esse Projeto compreende que tais imagens são fundamentais para que professores/as e futuros/as professores/as se preparem para lidar com seus próprios sentimentos em sala de aula auxiliando seus alunos/as a fazerem o mesmo.

Dentre os momentos de estudos e reflexões coletivas no interior do referido Projeto destaca-se a Mostra “Mestres da Sétima Arte:

Alfred Hitchcock”. O trabalho com a cinematografia hitchcockiana permitiu, como será discutido adiante, compreender não só a forma como Hitchcock usou a câmera e a montagem cinematográfica para mostrar objetos e seres, mas, sobretudo, os afetos e as conflitantes configurações subjetivas, reprimidos com o esquematismo produzido pelos filmes comerciais, nos quais o bem e o mal possuem posições claramente e diametralmente opostas. Ademais, permitiu a professores/as e a futuros professores/as disporem de um tempo e espaço comum para falarem entre si sobre o assistido, e por meio desse exercício, se referirem a si mesmos, aos seus afetos e às suas práticas e, assim, construir uma relação crítica, sensível e criativa e não meramente produtivista e consumista das imagens cinematográficas.

Sendo assim, este texto argumenta sobre a importância de se garantir a professores/as e a licenciandos/as espaços e tempos sociais para assistir e debater filmes de modo a compreender seus diferentes formatos, limites e possibilidades para a formação humana. O texto se refere à mostra sobre a cinematografia hitchcockiana realizada no interior do “Cinema Com Vida” que, desde 2008, reúne professores/as e licenciandos/as em torno de filmes que, apesar de relevantes para a história da arte cinematográfica, são pouco referidos na rede *internet* e quase que completamente desconhecidos entre estudantes de licenciaturas e professores/as. Para tanto, a primeira seção apresenta o mencionado Projeto de Extensão destacando-se o trabalho de algumas Mostras, especificamente sobre aquela que envolveu um estudo sistemático e contínuo sobre Alfred Hitchcock. A segunda e última seção discute a potencialidade formativa da cinematografia hitchcockiana para a formação docente por meio da experiência de um trabalho coletivo que mobilizou afetos assim como o exercício de concentração e reflexão sobre vinte e seis obras produzidas por esse cineasta.

2. O PROJETO DE EXTENSÃO “CINEMA COM VIDA”

As exposições e os debates de obras cinematográficas de Alfred Hitchcock aconteciam em paralelo com leituras e discussões de textos de pensadores da Teoria Crítica da Sociedade no interior do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Teoria Crítica e Educação. Tanto os

encontros de estudo de textos quanto o de imagens cinematográficas implicavam reuniões semanais. Um dos objetivos explicitados dentro do Projeto foi o de oferecer um espaço que possibilitasse experimentar e discutir coletivamente as possibilidades formativas da arte cinematográfica para a formação inicial e continuada de professores/as tendo em vista a construção de um olhar crítico e sensível. Formado por um grupo de professores/as do ensino superior e da educação básica, de estudantes dos cursos de Licenciatura e de pós-graduandos/as do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Lavras (UFLA/MG), o Projeto foi marcado por um caráter interdisciplinar.

Inicialmente, os filmes exibidos e discutidos no Projeto eram escolhidos por meio de uma temática previamente definida pelo grupo. A primeira Mostra versou sobre a exibição e discussão de filmes em torno da educação, cultura e ciência. Preocupado com a formação de professores/as articulada com a produção do conhecimento científico e com a violência no processo educativo, o grupo realizou exposições de filmes em duas Mostras: “Ciência com Vida” e “Educação e Opressão”. É importante destacar o incômodo experimentado pelo grupo ao assistir algumas obras exibidas nessa Mostra que traziam a discussão da violência e da opressão vivida no espaço formativo. Tal discussão também permitiu perceber o modo violento como o grupo estava lidando com a experiência cinematográfica por restringi-la a uma perspectiva instrumental em que o olhar para o filme tinha em vista mais seu conteúdo e bem menos sua forma.

É relevante sublinhar ainda a dificuldade experimentada pelo grupo de assistir atentamente ao que estava sendo exibido. Tal dificuldade de atenção em assistir filmes produzidos numa perspectiva diferente daquela encontrada no cinema *hollywoodiano* que se expressa na demora das imagens e na densidade dos diálogos entre os personagens foi sendo superada pelo trabalho demorado e coletivo de leitura dos filmes amparada na Teoria Crítica da Sociedade. A apropriação crítica do conceito de indústria cultural foi imprescindível para essa superação, pois sua compreensão permitiu constatar que o exercício crítico do pensamento é realizado quando se exerce certa pressão contra a lógica de produção *hollywoodiana* que exige um espectador

passivo. Conforme Horkheimer e Adorno, o cinema produzido nos moldes da indústria cultural contribui para que o/a espectador/a não sinta

[...] necessidade de nenhum pensamento próprio, o produto prescreve toda reação: não por sua estrutura temática – que desmorona na medida em que exige o pensamento – mas através de sinais. Toda ligação lógica que pressuponha um esforço intelectual é escrupulosamente evitada (HORKHEIMER; ADORNO, 1985, p. 128).

Horkheimer e Adorno (1985) assim como outros pensadores frankfurtianos, tais como, Benjamin (2012) e Türcke (2010) foram fundamentais para a compreensão da necessidade de um trabalho devido e contínuo sobre os materiais de estudo com vistas à construção do pensamento crítico. Assim, a permanência no Projeto de Extensão e no referencial da Teoria Crítica e o trabalho demorado e coletivo de interpretação dos filmes e das obras frankfurtianas pelos/as integrantes de tal Projeto foi permitindo uma espécie de desformatação do olhar ao buscar educá-lo sensível e criticamente.

O trabalho de assistir e debater coletivamente filmes da Mostra “Educação e Opressão” por meio da Teoria Crítica também foi importante para que o grupo percebesse uma espécie de violência em sua própria metodologia de trabalho haja vista a forma aligeirada de como se deu a discussão dos filmes nessa Mostra³. Assim, o estudo apressado sobre as obras discutidas em tal Mostra pôde ser visto como uma prática que violentava o processo formativo das pessoas envolvidas com o Projeto de Extensão. Partindo desse entendimento, tal Projeto passou por uma reconfiguração em sua metodologia de trabalho buscando compreender os processos educacionais no interior da sociedade capitalista contemporânea por meio de um estudo mais demorado sobre clássicos do cinema que se preocuparam em utilizar a arte cinematográfica para fazer a crítica social.

3 Dentre os dezessete filmes apresentados e discutidos na Mostra “Educação e Opressão” podem ser citados: “A língua das mariposas” (1999) de José Luis Cuerva, “Tiros em Columbine” (2002) de Michael Moore, “Machuca” (2004) de Andrés Wood, “Pro dia nascer feliz” (2006) de João Jardim, “Persépolis” (2007) de Vincent Paronnaud e “Entre os muros da escola” (2008) de Laurent Cantet.

Desse modo, o Projeto de Extensão se organizou para desenvolver a Mostra “Mestres da Sétima Arte”. Os autores cinematográficos estudados em tal Mostra foram Charles Chaplin, Luís Buñuel, Orson Welles e Ingmar Bergman. Em Chaplin, o grupo estudou “O garoto” (1921), “Em busca do ouro” (1925), “Luzes da cidade” (1931) e “O grande ditador” (1940) em quatro encontros totalizando doze horas de estudos. Em Buñuel foram exibidos e discutidos em cinco encontros, com duração total de quinze horas, os seguintes filmes: “Um cão andaluz” (1929), “A idade do ouro” (1930), “Os esquecidos” (1950), “A bela da tarde” (1966) e “O discreto charme da burguesia” (1972). Em três encontros com carga horária total de nove horas foram estudados “Cidadão Kane” (1941), “Othello” (1952) e “O processo” (1962) de Welles. E em Bergman foram assistidas e discutidas ao longo de onze encontros totalizando trinta e três horas de estudos as seguintes obras: “Luz de inverno” (1952), “Noites de circo” (1953), “O último selo” (1956), “Morangos silvestres” (1957), “A fonte da donzela” (1959), “O olho do diabo” (1960), “Persona” (1966), “Gritos e sussurros” (1973), “A flauta mágica” (1975), “Da vida das marionetes” (1980) e “Saraband” (2003).

Depois do encerramento da Mostra “Mestres da Sétima Arte”, o grupo percebeu que apresentar e discutir apenas alguns filmes de determinado cineasta era insuficiente para conhecer mais profundamente seu trabalho. Para tanto, era preciso experimentar mais tempo de estudo o que implicava em apresentar e discutir um número maior de obras não no sentido de esgotá-las, mas por meio de um trabalho sistemático e contínuo compreender criticamente a poética filmica de diferentes autores cinematográficos de modo a articulá-la à formação docente. Esse trabalho mais detido aconteceu com a Mostra “Mestres da Sétima Arte: Alfred Hitchcock” que contou com o apoio financeiro da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais (FAPEMIG), na qual o grupo estudou vinte e seis obras deste cineasta ao longo de dois anos, inclusive, com a reapresentação de doze obras.

É importante destacar que no interior do próprio grupo a repetição de obras de Hitchcock foi vista, inicialmente, como algo negativo já que muitos acreditavam ser mais interessante assistir e discutir filmes ainda não exibidos. As mudanças na metodologia de trabalho

do Projeto de Extensão foram impulsionadas pelos próprios filmes, pois a partir do momento em que o grupo se deteve sobre o trabalho de Hitchcock e passou a considerar como fundamental a reexibição de algumas de suas obras foi possível reconhecer a importância de retomar o material estudado. Assim, o maior tempo dedicado a esse cineasta associado aos temas recorrentes em seus filmes foi determinante para que este texto se concentrasse na Mostra “Mestres da Sétima Arte: Alfred Hitchcock”.

O Projeto se dedicou, inicialmente, ao estudo de dezenove obras da fase inglesa e americana do cineasta Alfred Hitchcock ao longo de sete meses. Tais obras foram: O inquilino (1926), O homem que sabia demais (1934), 39 degraus (1935), A sombra de uma dúvida (1943), Um barco e nove destinos (1944), Quando fala o coração (1945), Interlúdio (1946), Festim diabólico (1948), Pacto sinistro (1941), A tortura de um silêncio (1954), Janela indiscreta (1954), Ladrão de casaca (1955), O terceiro tiro (1956), O homem que sabia demais (1956), Um corpo que cai (1958), Intriga internacional (1959), Psicose (1960), Os pássaros (1963) e Marnie, confissões de uma ladra (1964). Posteriormente, o grupo se debruçou sobre cinco obras que já tinham sido debatidas anteriormente, quais sejam, O inquilino (1926), A sombra de uma dúvida (1943), Um barco e nove destinos (1944), Quando fala o coração (1945) e Festim diabólico (1948) e outras cinco que ainda não tinham sido apresentadas e discutidas, a saber, Jardim dos prazeres (1925), Downhill (1927), O aviso (1927), A dama oculta (1938) e Suspeita (1941). Essa fase de estudos do Projeto foi realizada em oito meses. Por último, o Projeto de Extensão deu continuidade à exibição de filmes com a reapresentação de sete obras estudadas nos primeiros setes meses, são elas: Pacto sinistro (1951), A tortura de um silêncio (1954), O terceiro tiro (1956), Um corpo que cai (1958), Psicose (1960), Os pássaros (1963) e Marnie, confissões de uma ladra (1964). E dois filmes ainda não apresentados na Mostra: O homem errado (1956) e Trama macabra (1976). Esse período de pesquisa e estudos durou nove meses.

A escolha por esse autor cinematográfico se deu em função de o grupo considerar como fundamental a necessidade de professores/as e futuros/as professores/as estabelecerem uma relação com o

cinema que se distanciasse do mero entretenimento como consumo oferecido pela indústria cultural. Alfred Hitchcock apesar de ter se inserido no contexto cinematográfico *hollywoodiano* pode ser considerado como um dos cineastas que ajudou a reconhecer o cinema como produto cultural e não apenas como um bem de consumo. Ademais, Hitchcock contribuiu para a compreensão de que o trabalho com o cinema pode ser visto para além de seu entendimento como simples ferramenta pedagógica, pois o cinema mobiliza não apenas o pensamento crítico, mas também a expressão dos afetos. Desse modo, o cinema hitchcockiano instiga o/a espectador/a a se relacionar afetivamente com suas obras por meio da experiência do medo, da culpa e do humor. Ademais, as técnicas cinematográficas de Hitchcock estimulam o exercício de interpretação e compreensão do mundo pela leitura das imagens que são demoradamente desveladas.

Nesse contexto, François Truffaut afirma que a verdadeira natureza de Alfred Hitchcock era a de “[...] um homem vulnerável, sensível e emotivo, vivendo profundamente, fisicamente, as sensações que desejava comunicar a seu público” (2011, p. 317). Sobre o trabalho de Hitchcock, Truffaut (2011, p. 318) ainda comenta que “[...] em seus filmes tudo acontece como se quisesse impedir que a banalidade se instalasse na tela”.

3. O POTENCIAL FORMATIVO DO CINEMA HITCHCOCKIANO PARA A FORMAÇÃO DOCENTE

O trabalho realizado no “Cinema Com Vida” sobre a arte cinematográfica de Hitchcock envolveu encontros semanais para exibir e discutir seus filmes buscando articular conceitos desenvolvidos pela Teoria Crítica da Sociedade com as imagens, os conteúdos e as técnicas cinematográficas. A cada encontro um ou dois participantes se responsabilizavam pela coordenação do debate sobre determinada obra fílmica. Em tal debate acontecia a apresentação de elementos importantes identificados em textos que analisavam o filme que seria apresentado. Além disso, os/as participantes realizavam o exercício de verbalizar aquilo que foi sentido e considerado como relevante e/ou questionador na obra. Esse exercício buscava se apoiar

nas discussões empreendidas pelos pensadores da Teoria Crítica da Sociedade o que contribuiu para a construção de uma relação duradoura porque retomava o material estudado permitindo novas releituras e interpretações a fim de ressignificar o que fora aprendido, além de contribuir para o entendimento de conceitos que se faziam incompreensíveis. O debate dos filmes permitia ainda o confronto de ideias e de interpretações que eram fundamentais tanto para a construção de um conhecimento coletivo quanto para o estabelecimento de uma relação demorada, pois esse confronto envolvia também a reflexão sobre o material estudado.

A metodologia de trabalho do “Cinema Com Vida” possibilitava a construção dessa relação demorada porque ao estar ancorada no aporte teórico da Teoria Crítica da Sociedade reiterava a necessidade de o processo formativo acontecer em um ritmo que permitia um envolvimento efetivo com o material de estudo, pensando-o e repensando-o. Desse modo, Adorno (1995; 2010), Adorno e Horkheimer (1985), Benjamin (2012) e Türcke (2010) contribuíram para perceber a importância de o processo educativo se realizar em um ritmo que esteja de acordo com o tempo humano, social e individual, de pensar, compreender, elaborar e criar que é lento e demorado. O momento de discussão dos filmes também era importante para o cultivo dessa relação demorada porque exigia o exercício de pensar sobre o que foi assistido após a exibição da obra.

Muitas vezes se tornava difícil verbalizar o que era sentido e/ou observado, por isso, para esse exercício de verbalizar e de tentar construir um entendimento sobre o que foi apresentado era indispensável o tempo e o espaço comum, o trabalho coletivo. O momento da apresentação individual ou em dupla sobre determinada obra também era crucial para a construção de uma relação detida sobre os materiais de estudos, pois exigia um estudo sistemático e reflexivo sobre características da obra como o contexto de sua criação, cenas relevantes, roteiro, construção dos personagens, técnicas cinematográficas. Para esse estudo era necessário a pesquisa de textos que auxiliassem a compreender a obra, além de ter que assisti-la mais vezes com o intuito de captar cenas, falas, imagens, sons que passaram despercebidos num primeiro contato com o filme. Os textos de estudiosos/as

de Hitchcock também eram retomados com o intuito de não apenas compreendê-los mais profundamente, mas com o objetivo de pensá-los por meio da obra fílmica e dos pensadores da Teoria Crítica da Sociedade.

A escrita das resenhas sobre os filmes assistidos também era importante para a construção de uma relação demorada com os objetos uma vez que envolvia a retomada do material fílmico, as discussões feitas pelos membros do “Cinema Com Vida” sobre os filmes, as obras da Teoria Crítica e de autores/as que as abordavam, além da busca por outros materiais que permitiam pensá-los. Resenhar uma obra fílmica exigia também a permanência e a reflexão sobre o objeto de estudo. No entanto, redigir um texto crítico acerca dos filmes estudados era, em muitos momentos para o grupo, um exercício que encontrava dificuldades de se realizar tanto em função da sobrecarga de atividades acadêmicas a que estava submetido quanto em relação ao fato de o próprio grupo viver a resistência da fixação. Ou seja, apesar de o grupo conseguir estabelecer uma relação demorada e detida sobre os textos e as imagens fílmicas ainda experimentava momentos caracterizados pela dificuldade de se deter sobre os materiais trabalhados.

Apesar da dificuldade de concentração muitas vezes vivenciada pelo grupo e discutida por Türcke (2010) como produto da sociedade excitada ocasionada pelo desenvolvimento das imagens audiovisuais no formato do choque imagético inviabilizando o exercício de retenção e de atenção; a participação do grupo nas exposições e discussões sobre os filmes ofereceu condições para compreender elementos fundamentais que caracterizam o trabalho cinematográfico de Hitchcock. Um desses elementos se refere ao cuidado com o qual este cineasta constrói suas imagens. De acordo com Peron (2011, p. 27),

criar a imagem cinematográfica significa, para Hitchcock, questionar os limites da ordem do olhar, redesenhar a atitude do discurso, oferecendo o relevo imagético-sonoro de um mundo que em sua aparente normalidade social revela-se como o mais obscuro estatuto empírico dos homens.

Hitchcock esteve preocupado em produzir imagens que permitissem ao espectador fazer a leitura daquilo que estava sendo

apresentado. A forma como tais imagens são exibidas exige o exercício do pensamento para que se possa compreendê-las e, com isso, proporciona a reflexão sobre si mesmo à medida que essas imagens expressam sentimentos e emoções que constituem a subjetividade humana. O conhecimento construído graças à relação demorada com os filmes hitchcockianos permitiu verificar que a preocupação com a apresentação das imagens já aparece na abertura dos filmes quando são mostrados elementos que anunciam a história filmica. Por exemplo, em “Vertigo” (1958) quando é apresentado movimentos em espiral que fazem alusão ao desconforto causado pela vertigem ou em “Os pássaros” (1963) quando os nomes do elenco e dos produtores do filme são exibidos de tal modo que simulam bicadas de aves.

O trabalho sistemático e contínuo realizado pelo grupo de professores/as, mestrandos/as e licenciandos/as sobre as obras hitchcockianas também possibilitou visualizar os sentimentos ambivalentes que apesar de constituírem os indivíduos, geralmente são negados por eles. Os sentimentos e as emoções aparecem no cinema hitchcockiano, especialmente na constituição dos protagonistas por serem mostrados ao mesmo tempo como bondosos e cruéis, sensíveis e indiferentes, inocentes e culpados. Por exemplo, o padre Logan de “A tortura de um silêncio” (1954) apesar de ser expressão da retidão se torna cúmplice de um crime ao se calar diante de um segredo de confissão que revelava a identidade do assassino. O modo como os filmes hitchcockianos apresenta a ambiguidade das emoções humanas pode ser relacionado com as contribuições teóricas de Adorno (1995) sobre a importância de o processo educativo não se pautar na repressão dos sentimentos e das emoções de professores/as e alunos/as. Para o pensador, as instituições de ensino e a formação docente ao invés de negarem os sentimentos de amor e ódio historicamente construídos na relação entre os agentes educacionais deveriam oferecer espaços para que eles sejam manifestados e discutidos. Além disso, tais sentimentos não deveriam ser tratados por meio de um esquema simplista e ideológico em que a maldade está de um lado e a bondade de outro. Em relação ao medo, por exemplo, Adorno (1995, p. 129) assevera que,

a educação precisa levar a sério o que já de há muito é do conhecimento da filosofia: que o medo não deve ser reprimido. Quando o medo não é reprimido, quando nos permitimos ter realmente tanto medo quanto esta realidade exige, então justamente por essa via desaparecerá provavelmente grande parte dos efeitos deletérios do medo inconsciente e reprimido.

Essa repressão do medo que foi objeto da atenção de Adorno (1995) está sendo potencializada com a atual pandemia, já que apesar de existir o receio de ser contaminado pelo novo coronavírus expressá-lo significa ser visto como alguém fraco. Inclusive, os cuidados necessários para não se contaminar que incluem o uso de máscaras, a higienização das mãos e o distanciamento social têm sido entendidos por aqueles que negam a pandemia como um exagero ao considerarem que apenas as pessoas pertencentes aos grupos de riscos desenvolveriam os quadros mais graves da doença. No caso dos/as professores/as que têm se posicionado contra a retomada das aulas presenciais, o medo está relacionado ao risco de contrair a doença dada à irresponsabilidade do Ministério da Educação e de algumas Secretarias Estaduais de Educação que acenam para a necessidade de reabertura das escolas. Dessa maneira, verifica-se que no contexto educacional e para além dele, pois, em função do distanciamento social, o ensino está acontecendo virtualmente, é a contenção do medo que é valorizada, já que expressá-lo significa ser considerado como alguém incapaz de suportar as exigências impostas pelo processo produtivo capitalista contemporâneo, inclusive, as crises sanitárias que dele provêm. Esse medo que precisa ser silenciado por professores/as e alunos/as é um elemento muito presente no cinema hitchcockiano, pois ao invés de valorizar a repressão do medo os filmes de Hitchcock o abordam recorrentemente oferecendo espaço para se referir a ele junto com outras pessoas e caminhar no sentido de elaborá-lo.

À medida que a relação dos/as professores/as e licenciandos/as com os filmes se fortalecia foi possível compreender que Hitchcock não apenas trazia para seus filmes a discussão sobre os sentimentos ambivalentes que constituem o humano, mas construía imagens para representar esses estados subjetivos. Truffaut (2011, p. 320) explica que “Hitchcock é o único cineasta capaz de filmar e tornar perceptíveis os

pensamentos de um ou de vários personagens sem o recurso do diálogo”. Assim, ao criar imagens para representar os sentimentos e as emoções as obras hitchcockianas trabalham com o que é subjetivo por meio do objetivo. Isso aparece, por exemplo, em “A dama oculta” (1938) pela sobreposição de imagens e do barulho quase ensurdecedor da locomotiva para ilustrar o atordoamento da protagonista que pouco antes de embarcar sofre uma pancada na cabeça. Pode-se citar ainda a movimentação acelerada da musculatura facial de Norman Bates em “Psicose” (1960) ao mastigar uma goma de mascar no momento em que o detetive verifica se Marion Crane esteve hospedada em seu hotel como representação da tensão em ser descoberto pelo assassinato que cometera. Sendo assim, ao representar o que é sentido Hitchcock dá voz aos sentimentos e às emoções reprimidas reiterando a importância do cinema como um espaço para a manifestação desses estados subjetivos. Segundo Benjamin (2012), com o cinema, as imagens adquiriram uma função ainda mais significativa, já que passaram a ser consumidas coletivamente permitindo aos espectadores se reservarem quanto à expressão de certos sentimentos enquanto outros sentimentos só podiam ser sentidos graças à experiência coletiva de assistir a um filme. Dessa forma, o estudo sobre a cinematografia hitchcockiana amparado pelo aporte teórico da Teoria Crítica da Sociedade permitiu compreender que o cinema pode ser pensado para além de uma ferramenta pedagógica, pois, como já mencionado, o cinema mobiliza os afetos ao mesmo tempo que permite sua compreensão e elaboração. Nas palavras de Loureiro (2008, p.136), “[...] mais do que um mero suporte técnico instrumental para se atingir objetivos pedagógicos, os filmes são uma fonte de formação humana, pois estão repletos de crenças, valores, comportamentos éticos e estéticos constitutivos da vida social”.

Outro elemento importante que o trabalho detido do grupo permitiu compreender foi como a cinematografia de Hitchcock dá importância aos objetos que não possuem apenas a função de compor os cenários, mas atuam em muitas narrativas fílmicas como personagens. Por serem enigmáticos captam a atenção, inquietam e exigem ser decifrados para que a história contada seja compreendida. Isso aparece na locomotiva de “A dama oculta” (1938) com seu apito cujo som é

similar ao grito de uma mulher ou ainda no barco que carrega nove naufragos de diferentes nacionalidades em “Um barco e nove destinos” (1944). Podem-se citar também as grandes cadeiras dadas como presente de casamento ao casal John e Lina de “Suspeita” (1941) que ficam definitivamente descontextualizadas na sala de estar dos recém-casados. E em “O terceiro tiro” (1956) vemos a xícara comprada cuidadosamente pela senhora Ivy para ser usada no chá que tomaria mais tarde com o capitão Wiles, mas que é apresentada à sua visita como uma peça tradicional de sua família. Nesse contexto, o trabalho detido sobre a cinematografia hitchcockiana permitiu perceber também como em Hitchcock a música aparece como personagem da narrativa filmica dando intensidade ao que está acontecendo na cena; técnica que mantém o/a espectador/a envolvido com a trama. Em “Psicose” (1960), os acontecimentos da história são intensificados pela trilha sonora como, por exemplo, o assassinato no banheiro que se torna mais brutal pela música que propriamente pelos golpes investidos contra o corpo de Marion.

A participação dos/as professores/as, mestrandos/as e licenciandos/as na Mostra também permitiu entender o suspense hitchcockiano como sendo uma técnica construída progressivamente ao longo da narrativa que tem como característica a lentidão e o desvelamento da história contada. Assim, o suspense acontece especialmente porque o/a espectador/a está acompanhando cada cena apresentada sabendo informações que os próprios personagens não sabem. Sobre essa característica Capuzzo (2011, p. 75) afirma que “o suspense, segundo Hitchcock, seria atingido através do estabelecimento de um pacto com o espectador, permitindo que o mesmo tenha acesso com exclusividade a informações dramáticas desconhecidas aos personagens da trama”. Xavier (2011, p. 71) também compartilha desse entendimento ao comentar sobre “a diferença entre suspense (a expectativa do desdobramento de uma situação de risco da qual o espectador possui todos os dados e, por isso mesmo, tem o que temer) e surpresa (a violência inesperada, instância do choque)”. Em “Psicose” (1960) por mais que se saiba onde e como a protagonista foi morta o/a espectador/a se mantém atento/a à narrativa porque quer ver o que acontecerá com o assassino. Em “Um corpo que cai” (1958) já na

metade do filme o/a espectador/a descobre que Judy se passa por Madeleine e se torna cúmplice de sua morte ao ajudar o amante, o então marido de Madeleine, a não ser incriminado pelo assassinato da esposa. No entanto, o/a espectador/a continua a assistir atentamente as cenas que se seguem porque quer ver a reação de Scottie, detetive e suposto álibi do marido, quando descobrir toda a verdade. O suspense é a técnica mais conhecida de Hitchcock para fazer com que o/a espectador/a fique atento/a à história narrada e, com isso, mobilize seus sentimentos encontrando, assim, uma possibilidade de compreendê-los e elaborá-los.

Esse exercício de atenção conseguido pelo contato com a cinematografia hitchcockiana contribuiu para a formação dos/as licenciandos/as, mestrandos/as e professores/as que formavam o “Cinema Com Vida” justamente por se contrapor ao novo tipo de concentração que acontece em meio à dispersão de estímulos imagéticos denominada por Türcke (2010) de distração concentrada. Sobre esse conceito o pensador assevera que “[...] de modo fulminante, o choque concentra a atenção num ponto, para poder triturar essa concentração através de incontáveis repetições. O meio de concentração é, propriamente, o meio de decomposição” (TÜRCKE, 2010, p. 266). Ou seja, a concentração na sociedade excitada acontece no contexto da dispersão de estímulos audiovisuais que são cotidianamente disseminados pelas mercadorias da indústria cultural. Desse modo, o trabalho de se deter sobre o conteúdo e a forma de produção cinematográfica hitchcockiana proporcionou o estabelecimento de um exercício que exigiu a atenção e a concentração dos/as espectadores/as a fim de compreender o que estava sendo exibido na tela. Mesmo com a dificuldade apresentada pelo grupo de se fixar nas imagens fílmicas, como anteriormente mencionado, o estudo sistemático e contínuo do cinema de Hitchcock subsidiado por obras da Teoria Crítica fomentou a resistência contra os efeitos deletérios do choque audiovisual para o processo formativo.

O reconhecimento de algumas características do trabalho de Hitchcock elencadas neste texto e consideradas importantes para uma educação dos sentidos de professores/as e futuros/as professores/as foi acontecendo paulatinamente ao assistir semanalmente aos filmes buscando compreendê-los por meio da Teoria Crítica e dos textos de

estudiosos/as que se debruçaram sobre a arte cinematográfica desse cineasta. Sendo assim, os estudos realizados coletivamente sobre obras de Türcke (2010) permitiu ao grupo compreender a onipresença das imagens audiovisuais como um elemento que tem alterado as formas de recepção e percepção humana e, desse modo, o exercício de concentração, o pensamento e a produção do conhecimento científico. A discussão de Türcke (2010) sobre os impactos do consumo contínuo dessas imagens foi central para que o grupo fosse priorizando o estabelecimento de uma relação detida e demorada frente às imagens audiovisuais da indústria cultural. Isso foi fundamental para que tal grupo desenvolvesse um olhar mais acurado sobre as imagens hitchcockianas e, sobretudo, percebesse a necessidade de mobilizar o exercício de concentração sustentado no trabalho coletivo e afetivo de discussão e leitura de textos e imagens.

Dessa forma, para o entendimento da poética filmica e das técnicas cinematográficas hitchcockianas foi necessário o exercício de permanecer naquilo que estava sendo trabalhado. O exercício de retenção foi discutido por Türcke (2010), especialmente quando o pensador comenta sobre a cultura da desatenção que caracteriza a sociedade excitada. O filósofo considera fundamental o trabalho de se deter sobre os objetos para a construção de um conhecimento crítico e emancipado, principalmente nessa sociedade que cultiva permanentemente a falta de atenção haja vista o caráter deformativo da distração concentrada. Assim, a possibilidade, ainda que em muitos momentos dificultada pela lógica da produtividade acadêmica capitalista, de experimentar no Projeto de Extensão um tempo de estudo que se esforçava para não ser aligeirado, desconexo e fragmentado contribuiu para o exercício de retenção e reflexão sobre o próprio processo de formação docente assim como para a compreensão de que os afetos fazem parte desse processo e que ao invés de serem reprimidos precisavam ser problematizados e compreendidos.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho experimentado por licenciandos/as, mestrandos/as e professores/as no Projeto de Extensão foi imprescindível para

fomentar uma educação sensível do olhar, já que o estudo coletivo que envolveu o exercício de concentração e reflexão sobre as imagens cinematográficas estimulou a partilha de um olhar retrospectivo, criativo e crítico das imagens. A permanência e a reflexão sobre as obras fílmicas estudadas em tal Projeto por meio da Teoria Crítica permitiram ao grupo de professores/as e alunos/as “o envolvimento sem reservas com algo”, nos termos de Türcke (2010), de modo que foi possível experimentar, pensar, significar e sentir a poética fílmica assim como as discussões, os apontamentos e as reflexões realizadas acerca da Mostra “Mestres da Sétima Arte: Alfred Hitchcock”.

Tal Mostra ofereceu a possibilidade de construção de um espaço formativo para que professores/as e futuros/as professores/as pudessem se relacionar com o cinema entendendo-o como produto cultural que não tem como função apenas o entretenimento e que pode ser pensado para além de sua utilização como ferramenta pedagógica, pois ao proporcionar a aproximação do/a espectador/a com a produção do conhecimento histórico mobiliza pensamentos e afetos. Além disso, essa Mostra ofereceu momentos formativos para compreender criticamente a formação docente contemporânea e o processo educativo por meio da produção cinematográfica. O esforço coletivo de compreensão do cinema de Hitchcock possibilitou a crítica sobre a lógica de produção cinematográfica *hollywoodiana* da indústria cultural que já havia sido objeto de análise de Horkheimer e Adorno (1985) na década de 1940. Assim, o entendimento reflexivo sobre os filmes contribuiu para que os participantes do “Cinema Com Vida” adquirissem condições de exercitar a concentração sobre as imagens com que se defrontavam ao longo do período em que a cinematografia hitchcockiana foi estudada e ao fazê-lo compreendessem seus próprios sentimentos e a necessidade de problematizá-los em seus processos educativos e práticas pedagógicas. Esse esforço de atenção individual atrelado ao desejo de compreender e experimentar o potencial formativo do cinema de Hitchcock para a formação docente foi extremamente importante para que os/as participantes não se dispersassem enquanto grupo dando, assim, continuidade ao trabalho de se educarem uns aos outros.

Mesmo que o grupo tenha encontrado dificuldades de

permanecer demoradamente sobre as obras da Teoria Crítica da Sociedade e sobre os filmes da Mostra Alfred Hitchcock, dificuldade que acomete um número cada vez mais crescente de professores/as e alunos/as haja vista a sedução do choque audiovisual proporcionado pelas mercadorias da indústria cultural, ainda assim, o exercício de atenção conseguiu ser experimentado como uma espécie de resistência vivida pelo grupo diante da distração concentrada. Dessa forma, ressalta-se a importância de tempos e espaços nos cursos de formação docente para a pesquisa, o estudo e a experimentação das diferentes artes cinematográficas que buscam fazer a crítica social ao possibilitar a compreensão reflexiva não apenas da forma e do conteúdo filmicos, mas também permitir aos espectadores comentarem livremente entre si o que foi assistido e sentido. Esse tempo e espaço de formação que se dá por meio do trabalho em grupo e que fomenta o entendimento e a mobilização do exercício do pensamento e dos afetos implica reconhecer também o que a pandemia da Covid-19 escancara, a saber, que a vida individual depende necessariamente da vida coletiva.

5. REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor Wiesengrund. **Educação e emancipação**. Trad. Wolfgang Leo Maar. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

A DAMA oculata. Direção: Alfred Hitchcock. Inglaterra: GB, 1938. 97 min.

A TORTURA de um silêncio. Direção: Alfred Hitchcock. Los Angeles/California: Warner Bros, 1954. 95 min.

ADORNO, Theodor Wiesengrund. Teoria da semiformação. In: PUCCI, Bruno; ZUIN, Antonio Álvaro Soares; LASTÓRIA, Luiz Antonio Calmon Nabuco (Orgs.). **Teoria crítica e inconformismo: novas perspectivas de pesquisa**. Campinas: Autores Associados, 2010. p. 07-40.

BENJAMIN, Walter. A obra de arte na era da sua reprodutibilidade técnica. In: BENJAMIN, Walter. **Benjamin e a obra de arte: técnica, imagem, percepção**. Trad. Marijane Lisboa. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012, p. 9-40.

CAPUZZO, Heitor. O cinema da cumplicidade. In: PINHEIRO,

Mariana (Org.). **Hitchcock**. Rio de Janeiro: Stampapa, 2011. p. 75-78.

HORKHEIMER, Max; ADORNO, Theodor Wiesengrund. **Dialética do esclarecimento**: fragmentos filosóficos. Trad. Guido Antonio de Almeida. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.

LOUREIRO, Robson. Educação, cinema e estética: elementos para uma reeducação do olhar. **Educação e Realidade**. Porto Alegre, n. 33, p. 135-154, jan./jun. 2008. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/6691/4004> Acesso em: 22 maio 2021.

PERON, Mauro Luiz. A estética cinematográfica de Alfred Hitchcock. In: PINHEIRO, Mariana (Org.). **Hitchcock**. Rio de Janeiro: Stampapa, 2011. p. 27-33.

PSICOSE. Direção: Alfred Hitchcock. Los Angeles/California: Paramount, 1960. 109 min.

OS PÁSSAROS. Direção: Alfred Hitchcock. Los Angeles/California: Universal, 1963. 119min.

O TERCEIRO tiro. Direção: Alfred Hitchcock. Los Angeles/California: Paramount, 1956. 99 min.

SUSPEITA. Direção: Alfred Hitchcock. Los Angeles/California: RKO Pictures, 1941. 99 min.

TRUFFAUT, François. Introdução (1966) do livro Hitchcock/Truffaut: entrevistas. In: PINHEIRO, Mariana (Org.). **Hitchcock**. Rio de Janeiro: Stampapa, 2011. p. 315-324.

TÜRCKE, Christoph. **Sociedade excitada**: filosofia da sensação. Trad. Antonio A. S. Zuin... [*et al*]. Campinas: Editora da Unicamp, 2010.

UM BARCO e nove destinos. Direção: Alfred Hitchcock. Los Angeles/California: 20th Century Fox, 1944. 96 min.

UM CORPO que cai. Direção: Alfred Hitchcock. Los Angeles/California: Paramount, 1958. 128 min.

XAVIER, Ismail. Prefácio à edição brasileira do livro Hitchcock/Truffaut: entrevistas. In: PINHEIRO, Mariana (Org.). **Hitchcock**. Rio de Janeiro: Stampapa, 2011. p. 69-74.

JUVENTUDE NEGRA: DA MARGINALIZAÇÃO À EMANCIPAÇÃO SOCIAL

Glauber Klay Carreiro Fidelis¹

Joelma Aparecida do Nascimento²

Daniel Vieira Benedito³

Isabela Gomes Pereira⁴

Mac Wallace Milord Amorim⁵

Michelle de Souza Ferraz⁶

Steffany Oliveira de Vasconcelos⁷

INTRODUÇÃO

-
- 1 Mestre em Ciências da Educação pela Universidade Nova de Lisboa(UNL), Licenciado em Filosofia pela Universidade Federal de Lavras (UFLA), Coordenou o Grupo de Estudos GEJNGV (Grupos de Estudos da Juventude Negra de Governador Valadares), membro do NEABI (Núcleo de Estudos Afro- Brasileiros e Indígenas) do IFMG-GV. Atualmente, professor Filosofia na rede Estadual do Esatdo de Minas Gerais. glauberklay@gmail.com.
 - 2 Doutora em História pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Mestre em História pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). Licenciada e Bacharel em História pela Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP). É afiliada da Associação Brasileira de Pesquisadores(as) Negros(as)/ABPN. Foi Coordenadora adjunta do GEJNGV (Grupos de Estudos da Juventude Negra de Governador Valadares), e membro do NEABI (Núcleo de Estudos Afro- Brasileiros e Indígenas) do IFMG-GV. joelmadonascimento@gmail.com.
 - 3 Estudante do IFMG-GV Membros do Projeto de Extensão GEJNGV (Grupo de Estudos da Juventude Negra de Governador Valadares).
 - 4 Estudante do IFMG-GV Membros do Projeto de Extensão GEJNGV (Grupo de Estudos da Juventude Negra de Governador Valadares).
 - 5 Estudante do IFMG-GV Membros do Projeto de Extensão GEJNGV (Grupo de Estudos da Juventude Negra de Governador Valadares).
 - 6 Estudante do IFMG-GV Membros do Projeto de Extensão GEJNGV (Grupo de Estudos da Juventude Negra de Governador Valadares).
 - 7 Estudante do IFMG-GV Membros do Projeto de Extensão GEJNGV (Grupo de Estudos da Juventude Negra de Governador Valadares).

Este capítulo consiste em relatar parte da experiência vivenciada pelos estudantes na execução Projeto de Extensão GEJNGV (Grupo de Estudos da Juventude Negra de Governador Valadares) realizado no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais campus Governador Valadares (IFMG-GV), em parceria com o Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas (NEABI/IFMG-GV) e a Escola parceira E. E. Dr. Antônio Ferreira Lisboa Dias. O Grupo de Estudos se fundamentou em: efetuar leituras e análises teóricas de artigos científicos e capítulos de livros; participar de encontros de formação específica sobre a temática; desenvolver Círculos de Cultura⁸ periódicos com os estudantes da escola parceira; participar de palestras com especialistas na área da temática; e, para concluir, realizamos uma enquete sobre temas relacionados à vulnerabilidade social da juventude negra no Brasil, contrapondo opiniões entre dois bairros menos favorecidos com o centro da cidade de Governador Valadares; além de examinar tabulações de pesquisas estatísticas publicadas no IBGE (2018) e informações específicas disponibilizadas sobre o IFMG-GV. Nosso objetivo principal foi dialogar exaustivamente sobre a marginalização do negro na sociedade brasileira, e, especificamente, compreender como podemos mudar este quadro de exclusão social da juventude negra de Governador Valadares por meio do Grupo de Estudos que emerge da própria juventude, a qual se encontra, por vezes, alheia à consciência de classe e de raça, e, até mesmo, impetuosamente silenciada pela naturalização de ser dominada pela classe dominante.

O CENÁRIO DA JUVENTUDE NEGRA

“Até os dias de hoje ele - o negro - tem sido julgado pelo branco, um juiz completamente tendencioso em seu próprio interesse, certamente mais parcial e injusto, quando não flagradamente criminoso”
(A. Silva Mello)

8 Conceito cunhado por Paulo Freire na obra “Educação como Prática de Libertação (1967)” como metodologia para abertura à educação dialógica que valoriza os valores sócio históricos e culturais que cada educando traz consigo na sua história de vida. Este conceito também se popularizou com a denominada “Roda de Conversa”..

Vivenciamos o estereótipo do negro pelo estereótipo da África. “O continente negro”, tal foi a denominação estereotipada historicamente difundida pelo branco para se referir à África. A “alcunha” remete à característica mais marcante disseminada globalmente: a cor negra que permeia o aspecto físico de grande parte de seus habitantes. O termo “negro”, a priori, não deveria comportar sentido pejorativo, no entanto, as construções histórico-culturais - expressões de uma visão de mundo exclusiva e colonialista – lhe atribuíram uma carga ideológica negativa, difundida por séculos, e que, em plena Idade Contemporânea, ainda se mantém.

Por muito tempo, a representação do continente africano por meio dos fenômenos do tráfico negreiro, da escravidão e da economia subdesenvolvida era tudo que grande parcela da população mundial entendia por continente africano. Desconsideravam a existência de diferentes etnias e culturas distribuídas entre os povos, a multiplicidade de tons raciais oriunda do posicionamento geográfico de diversos povoados e da colonização por imigrantes, os múltiplos conhecimentos e ciências desenvolvidos por sua população ao longo da história, as tradições e os costumes praticados pelas civilizações existentes, os diversificados traçados geográficos presentes nas cidades e nas montanhas, dentre outros aspectos.

A desconstrução e desvalorização sistematicamente orquestradas da África implicaram em consequências sociais que repercutem na vida de milhares de africanos e afrodescendentes até os dias atuais. Racismo, exclusão social, debilidade econômica, falta de oportunidade e o próprio sentimento de desmotivação são algumas das moléstias que acometem essa população.

É interessante observar que dois assuntos se destacam e são monopolizados quando se remete à África nos livros didáticos de história no Brasil como: tráfico negreiro e escravidão. Dois temas de cunho um tanto negativo e que, certamente, não permitem uma abordagem ampla e identitária sobre o que o continente africano realmente configura. Pertence ao imaginário popular brasileiro a ideia de que a África comporta um só um povo e uma só identidade. Na realidade, o continente africano abarca diversos povoados e diversas culturas, os quais, juntos, compõem a ideia da existência das várias identidades

africanas. Os livros não abordam a multiplicidade de povos africanos existentes. Consequentemente, tal omissão contribui para a difusão de visões estereotipadas e para a alienação dos afrodescendentes no que diz respeito ao conhecimento de suas próprias origens.

Gomes (2017) salienta que no senso comum predomina a imagem do negro como “Vítima” e não como “Sujeito”. Assim, reforça a importância de “descolonizar o conhecimento” e desconstruir a ideologia racista criada no Brasil. Por conseguinte, defende a necessidade de o movimento negro questionar a estrutura das instituições, principalmente em face à consolidação de uma versão da história africana e de um estereótipo do negro construídos sob a perspectiva do colonizador: o homem branco.

Em uma retrospectiva histórica, Munanga (1990) explana que o negro, alienado e culturalmente desestruturado no período abolicionista, não foi assimilado ao mundo dos brancos, apesar de seus esforços. Dessa forma, a manutenção de tal sistema perpetuou a desigualdade proveitosa ao colono branco, o que provocou a revolta do negro que rompeu parcialmente com a estrutura colonial escravocrata.

A luta de classes desde o Brasil colônia tem sido marcada pela forte opressão contra índios e negros. Segundo Santos (2015), autor do “O marxismo e a questão racial no Brasil: reflexões introdutórias”, a luta dos trabalhadores brasileiros, em especial da população negra com suas especificidades, tem sido marcada pelos conceitos de raça e classe, utilizados para explorar e oprimir o conjunto da classe trabalhadora.

A reportagem “Mercado de trabalho ainda discrimina os negros”, publicada em 29 de abril de 2017 pelas jornalistas Beatriz Seixas e Mikaella Campos da *Gazeta Online*, traz números que revelam a desigualdade e o preconceito no ambiente profissional”, e denuncia a segregação social da população negra no mercado de trabalho brasileiro. A discriminação tem sido de forma velada, ou seja, o negro é submetido a formas de remuneração menores e cargos sem status de liderança.

No artigo “Juventude Negra na construção democrática brasileira do século XXI”, Morais & Ramos (2013) citam Novais (2009), que nos chama atenção para as mudanças que ocorrem na prática da

transformação social produzida pela juventude negra pela influência dos segmentos juvenis organizados desde a década de 1990. Dentre estes: devedores de lutas sociais dos anos 1970 e 1980 destacam-se grupos de jovens mulheres, de jovens negros/as e de afirmação da diversidade de orientação sexual” (NOVAIS, 2009).

Nesse sentido, esses autores demonstram que, por mais marginalizada que esteja, a juventude negra emerge no Brasil, nas décadas de 70 e 80, em um contexto das transformações da relação entre Estado e sociedade no Brasil, no que diz respeito ao tema juventude negra. E ao mesmo tempo em que vê uma maior permeabilidade para o reconhecimento de suas demandas e especificidades, que ainda sofre com “(...) os efeitos de políticas neoliberais econômica e socialmente desagregadoras, (...) atingidos pela perversa combinação entre truculência do tráfico de drogas ilícitas, a intensificação do comércio de armas e a corrupção e violência policial” (NOVAIS, 2009, p. 17). Ou seja, o problema da marginalização da juventude negra está intimamente ligado à ausência do Estado intervencionista, que tem o dever de garantir as condições básicas aos cidadãos brasileiros, sejam eles brancos ou negros, ambos têm o direito à educação, saúde e segurança, mas o que assistimos é legitimidade do Estado como mecanismo de segregação e violência social, cenário que se apresenta emergente para a transformação.

A juventude tem sido alvo de crescente violência no Brasil e, sendo os negros pretos, aqueles que mais sofrem nesse contexto. Segundo Waiselfisz (2015), “a vitimização negra no país (...) que, em 2003, era de 71,7% (morrem, proporcionalmente, 71,7% mais negros que brancos), pulou para 158,9%, em 2014”. Waiselfisz (2007), em estudo acerca dos homicídios nos municípios brasileiros, encontrou grande diferença nas taxas de homicídios incidentes sobre a população negra e branca. Segundo sua pesquisa, a população negra teve uma taxa de morte por homicídio 73,1% maior que a população branca, demonstrando a vulnerabilidade de tal grupo populacional.

A marginalização racial da população negra no Brasil está presente ao longo de nossa história, que teve diferentes formas de discriminação como elemento predominante. Segundo as pesquisadoras Nilma Lino e Ana Mélia (2018, p.3)

(...) diante de dados tão assustadores perguntamos: o que se pode esperar de uma sociedade que expõe os seus jovens a um grau alarmante de violência? Que extermina os seus jovens? E, mais ainda, quando esse extermínio tem como recorte de crueldade o fato de a maioria desses jovens serem homens e negros? As ciências criminais serão capazes de nos ajudar a descriminalizar essa juventude e se contrapor ao seu extermínio? O sistema de justiça consegue, de fato, fazer justiça? A educação se preocupa com essa questão?"

Com a gravidade em que se encontra a juventude negra no nosso país, podemos classificar que a essência de seu problema é já uma busca pela garantia pela existência, ou seja, a reflexão sobre a vulnerabilidade/marginalização e/ou exploração sobre a juventude negra é, sobretudo, uma reflexão sobre a vida da juventude negra.

Em resposta à última pergunta das pesquisadoras, dizemos sim, e esta foi à razão de existência do GEJNGV: promover um debate dentro da educação, na tentativa de educar e reeducar as práticas sociais que irrefletidamente produzem a exclusão social dos jovens negros.

De início, cabe observar alguns dados de aspectos sociais apontados pelo IBGE em 2018. No mercado de trabalho, por exemplo, 68,6% são ocupados por brancos e 29,9% são ocupados por pretos e pardos; sobre a distribuição dos cargos de renda e condições de moradia que mensura pessoas vivendo abaixo da linha da pobreza, tem-se 15,4% de brancos e 32,9% de pretos e pardos vivendo com menos de 5,50 reais por dia. Na educação, no que tange à taxa de analfabetismo, 3,95% são brancos e 9,1% são pretos e pardos. Na representação política, para deputados federais eleitos em 2018, temos 75,6% brancos e 24,4% pretos e pardos.

Diante desses dados, percebe-se que o cenário nacional brasileiro representa o cenário da desigualdade, da marginalização, já que os negros (pretos e pardos) são majoritariamente os mais vulneráveis em nossa sociedade. Tais índices afetam diretamente a reflexão da presença dos negros nos espaços sociais, das condições de estarem presentes ou não, e, sobretudo, como são tratados nesses espaços.

Buscando entender essa realidade da marginalização do negro em nossa cidade, a partir do “olhar” da própria sociedade sobre as

condições sociais do negro, o GEJNGV produziu uma enquete com 107 pessoas com um questionário de 5 questões para cada entrevistado, que soma um total de 535 respostas de questionário (aberto e fechado) sobre temas envoltos ao projeto, como: políticas de cotas raciais nas universidades, o negro no mercado de trabalho, a redução da maioria penal e o feminicídio. Essa enquete foi aplicada na cidade de Governador Valadares com indivíduos na faixa etária entre 15 a 70 anos, em quatro bairros da cidade, dois bairros mais favorecidos socialmente, Centro e Belvedere, e em dois bairros menos favorecidos socialmente, Atalaia e Azteca.

Relativamente à enquete das políticas de cotas raciais nas universidades, ao questionarmos as pessoas, foi perceptível que a maioria não sabia do que se tratavam, algumas, inclusive, nunca tinham ouvido nada a respeito. No geral, os moradores e trabalhadores do Centro e do bairro Belvedere eram os que estavam mais informados a respeito desse tema. Das nove pessoas que se autodeclararam brancas (tanto dos bairros menos favorecidos quanto nos bairros mais favorecidos) nenhuma delas se mostrou favorável à política de cotas raciais. Percebemos ainda que sete pessoas desse grupo não tinham conhecimento da finalidade da criação da política de cotas raciais. São vários os motivos que levam as pessoas desse grupo a desacreditarem totalmente dessa ação afirmativa. Um dos motivos, é o sentimento de estar sendo prejudicado por não ser abrangido por uma política e associação ideológica partidária, nas palavras de um entrevistado: “Isso é cria do PT”. Já dos 20 autodeclarados negros (tanto dos bairros menos favorecidos quanto dos bairros mais favorecidos), metade se mostrou favorável à política e os 10 restantes contrários. Os moradores dos bairros Atalaia e Azteca que disseram não conhecer essa ação afirmativa se mostraram contrários a essa política, mesmo após uma breve explicação.

Já os dez negros favoráveis afirmaram ser uma ação necessária, pois é uma reparação histórica e que, além disso, mostra-se eficiente, já que o número de negros nas universidades vem aumentando, como demonstra o IBGE de 2018, já que o número de matrículas de estudantes negros e pardos nas universidades e faculdades públicas no Brasil ultrapassou, pela primeira vez, o de brancos. Em 2018, esse

grupo passou a representar 50,3% dos estudantes do ensino superior da rede pública, segundo a pesquisa **Desigualdades Sociais por Cor ou Raça no Brasil**, publicada pelo IBGE. Embora representem hoje mais da metade dos estudantes nas universidades federais, esse grupo ainda permanece sub-representado já que corresponde hoje a 55,8% da população brasileira. O levantamento revela ainda que a população negra e parda está melhorando seus índices educacionais, tanto de acesso como permanência, mas ainda é desigual. O abandono escolar diminuiu de 30,8%, em 2016, para 28,8%, em 2018. Entre a população preta ou parda de 18 a 24 anos que estudava, o percentual cursando ensino superior aumentou de 50,5%, em 2016, para 55,6% em 2018. Apesar do avanço, o percentual ficou bem abaixo do alcançado pelos brancos na mesma faixa etária, que é de 78,8%.

Parte dos entrevistados de nossa enquete atribui um sentimento de gratidão, já que através dessas ações afirmativas, pessoas próximas delas conquistaram seu espaço no ensino superior. Os demais revelam certa indignação por acreditarem não ser uma política eficiente, mas sim segregada.

No nosso entendimento, é espantoso verificar que um direito conquistado com muita luta, recebe tantas críticas não fundamentadas, inclusive pelos que são amparados pelas ações afirmativas. E nos questionamos: por que as pessoas tendem a serem contrárias às cotas raciais, sem saber exatamente o que são e como funcionam? A quem (classe) interessa o impedimento da existência das cotas? A resposta para essa pergunta pode ser encontrada em seu próprio questionamento. O sentimento de rejeição pode ser explicado justamente pelo não entendimento dessa política, ou pelo escamotear do interesse de uma determinada classe social que deseja se manter exclusiva no poder.

A falta de informação, e/ou a informação deturpada, ideológica e/ou falseada, pode levar as pessoas agirem contra os seus próprios interesses e contra os direitos que as levariam à ascensão social. Para a classe dominante é interessante alimentar esse sentimento de rejeição, pois as práticas emancipatórias podem ser conflituosas, questionadoras e libertadoras, por isso, o primeiro passo para acabar com as cotas raciais é fazer com que a população a rejeite, principalmente, os próprios negros, que são os envolvidos diretamente nesta transformação.

Portanto, extinguir, rejeitar ou resistir às políticas de ações afirmativas são formas de limitar a ascensão do negro na sociedade brasileira naturalizando a desigualdade e, dessa forma, impedindo sua emancipação.

A população entrevistada se posiciona contra esse direito fundamental garantido democraticamente pela Lei 12.711 de 2012, e reproduz discursos da classe dominante que visa manter o racismo presentes nas narrativas do cotidiano, impregnadas como raízes na cultura do Brasil.

No aspecto da educação, chegamos a pesquisar as instituições públicas federais, estaduais e municipais para averiguar a quantidade de educandos negros nessas instituições. A Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), polo Governador Valadares, nos respondeu que não dispõe desses dados nem sobre os educandos nem sobre os educadores, e que estão desenvolvendo projetos da mesma natureza do GEJNGV. A UFJF-GV pretende levantar estes dados futuramente, e nos convidou para uma parceria com o seu Grupo de Estudos. As escolas municipais da mesma forma não detêm esses dados nem sobre os educandos nem sobre os educadores, declararam não possuir também nenhum projeto neste sentido, contudo, informalmente, o setor da Inspeção de Ensino da SMED-GV (Secretaria Municipal de Educação de Governador Valadares), pronunciou que a maioria dos educandos são pretos e pardos, e os educadores em sua maioria são brancos, mas que nunca tiveram nenhuma pesquisa para levantar estes dados, nem a respeito dos educandos e nem dos educadores. Já no IFMG-GV pudemos verificar, por meio da Plataforma Nilo Peçanha 2019 (ano base 2018), que de 1.133 educandos, 136 são pretos, e 348 são brancos e o restante pardos.

A respeito da enquete sobre o negro no mercado de trabalho, a maior parte dos entrevistados se familiarizam com o assunto, as pessoas do bairro Centro, Belvedere, Atalaia e Azteca, sendo os moradores destes últimos bairros, em sua maioria, negros. Observa-se que de um modo geral, é visto com frequência mediana ou rara pelos entrevistados, pessoas negras ocupando postos de alto prestígio e de remuneração mais elevada no mercado de trabalho de nossa cidade. Entretanto, foi notado, pela opinião de dois entrevistados do Centro,

que não há um maior privilégio das pessoas brancas em ocupar profissões mais elevadas (indo de encontro às opiniões deles sobre as ações afirmativas), mas ficou claro que há essa discriminação da população negra no mercado de trabalho. Das três pessoas autodeclaradas brancas entrevistadas no bairro Belvedere, todas elas afirmaram nunca terem sofrido ou conhecido alguém que sofreu discriminação no mercado de trabalho por causa da cor da pele, um fato oposto à realidade apresentada pelos entrevistados negros, que juntos somam 21 pessoas.

A opinião dos entrevistados a respeito do porquê os brancos ganham mais do que pretos e pardos chama a atenção, principalmente, a de uma entrevistada no bairro Atalaia, que se autodeclara parda: “Tal fato é um reflexo da marginalização do negro é desde o período colonial até os tempos atuais, e que independentemente da cor da pele, o negro tem a mesma capacidade intelectual de um branco”, declarou. Os moradores entrevistados deste mesmo bairro e do bairro Azteca, em sua maioria pretos e pardos, não concordam com a existência de ações afirmativas, muitos sob a justificativa de que o negro tem a mesma capacidade de que um branco, pois não levam em conta a existência das cotas como uma retratação histórica, para trazer igualdade ao povo preto e pardo em comparação aos brancos, que como aponta o IBGE (2018), trata-se de uma desigualdade ainda acentuada.

A partir do diálogo com os interrogados, pode-se verificar que a presença do negro no mercado de trabalho, ocupando posições de destaque e com o salário mais alto, é algo raro, um fato de contrassenso, tratando-se de uma sociedade majoritariamente preta e parda, mas que ainda apresenta esse olhar discriminatório em relação ao negro. Os entrevistados veem a situação atual de pretos e pardos como algo desigual e revoltante, mas que em sua maioria, acabam se conformando com a situação e não lutando para que o cenário desigual atual seja mudado, o que dá continuidade à falta de oportunidades do negro e à existência de um racismo velado.

Sobre o tema da redução da maioridade penal, ao questionar as pessoas dos bairros Centro, Belvedere e Atalaia/Asteca, da cidade de Governador Valadares, é notório que a maioria dos entrevistados são a favor dessa medida. Em um extrato de pesquisa de 17 entrevistados, no Centro, observou-se que 50% dos entrevistados, entre brancos e

negros, são contra a redução da maioria penal e os outros 50%, são favoráveis. Em relação à questão da violência, 20% dos entrevistados disseram que essa medida, se adotada, reduzirá o índice de violência, com a justificativa de que os indivíduos que cometem crimes irão permanecer mais tempo presos. Já os 80% restantes, acreditam que essa medida não reduzirá a taxa de violência existente no país, e alguns ainda alegaram que a única forma de reduzir esse índice é através da educação.

Já no bairro Belvedere, analisou-se que todos os entrevistados, entre brancos e negros, são a favor da redução da maioria penal e, todos concordam que mais investimentos na educação básica seria uma importante medida a ser tomada para alcançar bons resultados, mesmo que a longo prazo. Quanto à questão da violência, 50% dos entrevistados acreditam que a adoção dessa medida pressupõe uma diminuição na violência, enquanto os outros 50% acreditam que a violência ocorrerá independentemente da idade em que o indivíduo se encontra.

Por fim, no bairro Atalaia/Asteca, notou-se que a maioria dos entrevistados, entre brancos e negros, são a favor da redução da maioria penal. Contudo, é importante ressaltar, ainda que apenas 20% dos entrevistados acreditam que a redução da maioria penal não pressupõe uma redução da violência, enquanto 80% justificam que a violência diminuirá significativamente, pois os jovens só cometem delitos por terem ciência de que não irão presos.

Na enquete da redução da maioria penal, fica explícita a contradição das pessoas moradoras dos bairros mais favorecidos ao dizerem que são a favor dessa medida e defendem a educação como meio de intervenção social. Questionamos: Como o adolescente detido, tendo sua liberdade tolhida, poderá desenvolver educacionalmente? Como terá oportunidade de desenvolver projetos científicos? Como irá vivenciar momentos de formação nos núcleos de experiências geminada pelas próprias relações sociais?

Está evidente para nós que as pessoas temem a violência, e de que a violência é um problema grave em nosso país, e, também, especificamente em nossa cidade de Governador Valadares, mas não se resolve um problema criando outro. A possível aprovação da redução

da maioria penal é, com certeza, a privação da humanidade, e, principalmente, da humanidade dos negros, que são a maioria nos centros de internações e no sistema carcerário.

Segundo o Infopen, o sistema de informações estatísticas do Sistema Penitenciário Brasileiro desenvolvido pelo Ministério da Justiça, o Brasil tem a quarta maior população carcerária do mundo. São, aproximadamente, 700 mil presos, sem a infraestrutura para comportar este número de presos. A realidade é celas superlotadas, alimentação precária e violência. Além da precariedade do sistema carcerário, as políticas de encarceramento estão direcionadas contra a população negra e pobre. Entre os presos, 61,7% são pretos ou pardos, enquanto brancos são 37,22% dos presos. E, ainda, de acordo com o Departamento Penitenciário Nacional (Depen), em 2014, 75% dos encarcerados têm até o ensino fundamental completo, e um indicador de baixa renda.

E, em Governador Valadares, através de informações obtidas pelo GEJNGV junto a agentes do CIA (Centro de Internação de Adolescentes), disseram que a maioria dos adolescentes que lá estão são negros. Ou seja, a juventude negra do país, e, especificamente, a de Governador Valadares, está desaparecendo dos espaços sociais, pelo motivo de estarem marginalizados, presos, e mortos. E, estão em grande números presos, por motivos oriundos da pobreza, da falta de emprego e de oportunidade de estudo. Portanto, dizer que acredita na educação como solução para o problema da violência em nosso país, e negar violentamente a liberdade dos adolescentes para estudarem, é o mesmo que dizer: “você pode tocar na água, mas não pode se molhar”, ou seja, é de uma incongruência absurda, e o dados do Infopen demonstram isso, quando apresenta que os presos de maior idade, do sistema carcerário, na sua maioria pretos e pardos, não tem o ensino fundamental completo. Por que será? Por que no passado não puderam frequentar a escola, pois o ensino fundamental é o dos 7 ao 14 anos e o ensino médio de 15 aos 18 anos, dessa forma, se hoje aprovasse a redução da maioria penal, daria evolução a esse processo de negação à educação, como é prevista em lei, e, de forma cada vez mais prematura, e isso sim, é um crime contra humanidade.

Já sobre a enquete referente ao tema “Feminicídio” foi

organizada com embasamento na complementação à palestra: “O Caso Marielle Franco”, ministrada pelas professoras Gilsa Maria dos Santos e Fernanda Aparecida de Oliveira, em virtude da retratação dos contínuos casos de violência que acometem, principalmente, a mulher negra e da luta desse grupo por empoderamento social.

As três primeiras perguntas do questionário buscaram captar um olhar mais amplo do entrevistado acerca do feminicídio. Assim, remeteram a questões que indagavam qual a melhor medida de combate a ser implementada contra o feminicídio, se a pessoa considera tal violência um crime grave e quais origens históricas ela atribuía à alta no número de casos de mortes de mulheres no Brasil e qual a melhor medida de combate a ser implementada, que segundo o IBGE (2018) o homicídio em mulheres brancas são de 5,2 % e pretas e pardas 10,1%, ou seja, o número dobra quando se trata de mulheres negras e pardas.

No questionamento sobre estabelecer prisão preventiva e pena mais rigorosa aos agressores, 15 entrevistados responderam a alternativa “A” (Estabelecer prisão preventiva e pena mais rigorosa aos agressores.), sendo 9 do sexo masculino e 6 do sexo feminino. Na terceira questão, por fim, houve duas alternativas que empataram como as mais marcadas: “B” (Cultura do machismo e desvalorização feminina ainda presente no Brasil atual) e “D” (A ineficiência da segurança pública e do poder judiciário em acolher apropriadamente a vítima, averiguar sua situação e prosseguir seu processo judicial), ambas com 9 respondentes cada, sendo 5 do sexo masculino e 4 do sexo feminino.

As duas últimas perguntas foram mais focadas em captar o pensamento do entrevistado a respeito das tendências raciais do feminicídio. Dessa forma, para a quarta pergunta, a qual indagava se o indivíduo acreditava que existia um tipo racial mais acometido pelo feminicídio, houve 19 respondentes – 11 do sexo masculino e 8 do sexo feminino – que marcaram a alternativa “A” (Não) contra 11 respondentes – 6 do sexo masculino e 5 do sexo feminino – que selecionaram a alternativa “D” (Sim, mulheres pretas e pardas).

Ao final, a quinta questão, após uma breve contextualização apresentando a porcentagem de mortes de mulheres negras em detrimento das brancas, indagamos se o entrevistado concorda que

sejam adotadas políticas públicas específicas para as mulheres pardas e pretas, as quais são mais acometidas pelo feminicídio. Dentre as respostas, cabe destacar um certo equilíbrio entre as duas alternativas possíveis. Dos 30 respondentes, 16 marcaram a opção “Não”, sendo 10 do sexo masculino e 6 do sexo feminino, com justificativas que enfatizam a necessidade de se adotarem políticas públicas voltadas a todas as mulheres e que creditam como injustiça o olhar especial para as negras. Os demais 14 respondentes selecionaram a opção “Sim”, com perspectivas que consideram a vulnerabilidade social da mulher negra em comparação à branca, além de enfocaram a existência de um racismo velado na sociedade brasileira contemporânea.

A “COR” DA CONSCIÊNCIA E A EMANCIPAÇÃO NEGRA

Em algum momento, em um dos encontros de formação do GEJNGV, nos questionamos, qual é a “cor” da consciência? Logo, em seguida, o coordenador questionou: A consciência tem “cor”? Este questionamento nos levou a pensar que, em diversos aspectos e contextos históricos, sejam eles quais forem, a consciência deve ter a coloração da justiça e da igualdade social pautada em uma postura ética e humana. A “cor” da consciência é, por vezes, também a consciência de sua cor, e do que essa cor representa dentro do contexto social, histórico e cultural no qual ela está inserida, ou seja, **a reflexão não é sobre a “cor” da consciência, mas sobre a consciência da cor.** Por isso, a luta não é pela cor em si, mas a favor do que ela representa, dos seus direitos de ocupação nos espaços sociais, dos seus valores culturais, e de sua subversão para emancipação social.

Na obra *“Ideologia Alemã”*, Marx e Engels afirmam que não é a consciência do homem que determina o que ele é, mas, ao contrário, o seu ser social que determina a sua consciência. Os autores fizeram uma relação da consciência a partir de uma análise do mundo material e da práxis (ação por transformação) que intervém na realidade histórica. Trata-se de dizer, em outras palavras, que não há transformação sem uma consciência, e nem uma consciência (verdadeira) sem uma atuação prática, ou seja, a transformação é promovida pelo

próprio homem que é ator e autor de sua própria história, que feita por ele também o faz, é o diálogo consigo mesmo, com os homens à sua volta, com o a história que fez e que o fez, e, sobretudo, com as possibilidades da história que irá fazer.

Uma das palestras que nos marcou muito foi da aluna do curso de Direito da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), Abab Nino, declarada negra de Guiné e Brasileira, ao falar da identidade do negro disse algo que espelha esta reflexão de Marx e Engels, quando diz que: “o processo de construção de identidade ocorre pelas formas de como as pessoas nos percebem e como queremos ser diante dessas pessoas que estão ao nosso redor (...) a homogeneização do racismo se dá através do estereótipo das pessoas, como forma de apagar a identidade dos outros”, ou seja, a luta contra o racismo, é, dialeticamente, a afirmação da consciência histórica de como as pessoas veem os negros, pela sua via de naturalização histórica, e de como esta consciência implicará numa transformação prática de justiça e ética de como os negros devem, necessitam, desejam e, tem o direito de serem vistos pela sociedade. Portanto, a luta contra o racismo, é uma luta que deve buscar a consciência crítica de classe e raça, de debater os lugares onde os negros estão, para o lugar em que tem o direito de estarem.

Dirá o antropólogo Kabengele Munanga (1990), que o racismo, é uma hierarquização de “raças”, olhar da diferença que produz a ideia de inferiorização de um grupo, é quando uma determinada pessoa ou grupo social se considera melhor que o outro, uma humanidade superior. Sua análise é sobre o fenótipo, a cor, as quais consideraram muito pertinentes, mas não podemos negar a relação do racismo com o capitalismo, ou as condições materiais que determinam a existência da divisão de classes.

Dessa forma, a nosso ver, o racismo não é, e não pode ser exclusivamente pautado em uma explicação apenas pelo fenótipo, pois a raça e a cor são legitimadas, de forma positiva e negativa, por uma posição de classe e o inverso, ou seja, o lugar em que o negro ocupa na sociedade, também é determinado pelas suas condições históricas e materiais, não é só pela sua cor, não é a cor e nem o racismo que determina a classe, mas também não é a classe que determina a cor

e o racismo, essas condições são parte de uma “simbiose”, que não é inerente, mas que é fruto de um fenômeno histórico dado pelas desigualdades sociais, da luta de classes. Isso não quer dizer que um negro de posses não sofra racismo, não é esta a consideração que fazemos, mas, não é menos verdade, que a história da opressão dos negros que estruturou o racismo, está profundamente enraizada nas condições econômicas desiguais, das quais se estabeleceu, e estão inseridos, por isso, não é por acaso, que a maioria dos negros marginalizados no passado e no presente, são negros e pobres, basta lembrarmos de algumas condições dos negros na sociedade, por exemplo: a maioria dos encarcerados em nosso país, quem são eles? - negros e pobres; e a maioria dos analfabetos? - negros e pobres; e a minoria nas universidades? - negros e pobres; e a maioria dos desempregados? - negros e pobres. Ou seja, nunca são apenas negros e nem apenas pobres, sempre são negros e pobres os marginalizados na sua maioria, e isso é estrutural no racismo, desde a concepção do darwinismo social (a luta da sobrevivência pelo mais forte), ou seja, não é só sobre a falsa (ideológica) ideia de uma raça inferior, é também sobre a sua capacidade de competir, para produzir mais, explorar e ser explorado. Nesse sentido, diante dessa exploração, a emancipação não é uma escolha, é o único caminho, é imperativo à humanização da juventude negra.

Moacir Gadotti (2012), explica que a palavra “emancipar” vem de *ex-manus* ou de *ex-mancipium* (indica a ideia de “saída” ou de “retirada”) e *manus* (“mão”, simbolizando poder). Emancipar seria então “retirar a mão que agarra”, “libertar, abrir mão de poderes”, significa “pôr fora de tutela”. *Ex-manus* (fora-mão) significa “pôr fora do alcance da mão”. Emancipar-se é, então, dizer a quem nos oprime: “tire a sua mão de cima de mim!”.

Emancipar-se é, então, conquistar liberdade, autonomia, independência, não apenas política, mas também econômica e racial. Não pode estar emancipado aquele que está submetido à miséria, que passa fome, que não tem um teto, que não tem o que vestir e onde estudar, com qualidade, e que está sendo oprimido pelo racismo.

Ainda segundo Gadotti (2012), uma perspectiva emancipatória é desenvolver a capacidade de pensar criticamente a realidade e promover a justiça e a solidariedade entre os homens, fundada na ética, e

respeitando a dignidade do indivíduo. Daí a importância estratégica do educador como intelectual transformador e a escola como um espaço de contestação e de construção de uma visão crítica da sociedade, formando para o exercício da cidadania desde a infância.

Paulo Freire (2005) deixa claro que a emancipação é, sobretudo, a superação do *oprimido*, da luta pela vitória contra as políticas sociais de verticalização, da homogeneização, do princípio autoritário e monológico, do imediatismo, do reprodutivismo e da hegemonia que determina o sistema neoliberal de educação e das suas relações sociais. Sua proposta de implementação da Pedagogia Crítica/Libertadora é a busca pelo diálogo do homens e mulheres sobre o mundo, que valoriza o multiculturalismo e a produção do conhecimento de forma democrática com a participação de todos, a partir dos círculos de cultura.

Dessa forma, a produção do conhecimento por meio do Grupo de Estudos foi positiva por que valorizou a autonomia do educando, visando à superação do antagonismo de classes, entre os próprios estudantes, no intuito de apresentar aos educandos uma postura ética e de justiça social do fazer a educação, por meio de uma reflexão coletiva e compartilhada.

O *Círculo de Cultura* promovido em conjunto com os educandos do IFMG- GV e a E.E. Antônio Ferreira Lisboa Dias, que se tornou o GEJNGV, oportunizou o debate público, deu lugar a juventude negra de debater, questionar, discordar, sugerir, enfim, deu oportunidade de voz à crítica dos educandos às condições de vulnerabilidade de sua própria realidade social, construímos juntos um conhecimento e uma postura emancipatória diante o cenário da desigualdade, do racismo e da negação da presença estética do negro nos espaços sociais de prestígio, e, portanto, de ascensão e transformação social.

Dessa forma, quando pensamos em emancipação precisamos entender que esta só se manifesta por meio do diálogo entre os homens e mulheres de todo mundo, pois “(...) não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação- reflexão (...) dizer a palavra não é privilégio de alguns homens, mas direito de todos os homens. Precisamente por isto, ninguém pode dizer a palavra verdadeira sozinho, ou dizê-la para os outros (...)”. Como ensina

Paulo Freire (2005), o diálogo é a essência da educação como prática da liberdade. Os negros só existiram na sociedade se lutarem pelo direito de ter voz, e de manifestar sua reflexão e indignação diante de sua marginalização, é dever de todos, lutarem para que isso exista, pois não é privilégio e/ou direito de alguns, mas de todos os seres humanos. Como reafirma a filósofa Djamilia Ribeiro (2017), é preciso romper com os silêncios, pois ter direito a voz é ter direito a humanidade, e quando eu não tenho direito a voz é por que a minha humanidade está sendo negada.

A existência, porque humana, não pode ser muda, silenciosa, nem tampouco pode nutrir-se de falsas palavras, mas de palavras verdadeiras, com que os homens transformam o mundo. Existir, humanamente, é pronunciar o mundo, é modificá-lo. O mundo pronunciado, por sua vez, se volta problematizado aos sujeitos pronunciantes, a exigir deles novo pronunciar (...) Mas, se dizer a palavra verdadeira, que é trabalho, que é práxis, é transformar o mundo, num ato de prescrição, com o qual rouba a palavra aos demais. O diálogo é este encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para pronunciar-lo (...) (Freire, 2005, p. 108)

Segundo Paulo Freire (2005), a emancipação é, sobretudo, a superação da relação entre o *oprimido e o opressor*, **“a liberdade, é uma conquista, e não uma doação, exige permanente busca. Ninguém tem liberdade para ser livre: pelo contrário, luta por ela precisamente porque não a tem. Ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho, as pessoas se libertam em comunhão”**.

CONDIDERAÇÕES FINAIS

“Ao povo cabe dizer a palavra de comando do processo histórico-cultural. Se a direção racional de tal processo já é política, então conscientizar é politizar” (Paulo Freire)

Tendo em vista todos os aspectos analisados e vivenciados pelo Projeto de Extensão “Juventude Negra de Governador Valadares: da marginalização à emancipação social” sobre a vulnerabilidade do negro diante a sociedade, torna-se evidente a discrepância entre as realidades de cada grupo social, principalmente no que diz respeito às

oportunidades que cada indivíduo recebe.

A partir do Projeto foi possível observar de perto situações reais de preconceito, racismo e discriminação, nos diálogos semanais dos Círculos de Cultura, nos encontros de formação e na pesquisa de opinião. Verificamos que a efetiva existência da desigualdade social e racial, é um fato, constato pelo projeto de extensão que embasa este capítulo, e por tantas outras pesquisas que foram aqui citadas, e não apenas uma opinião desse grupo, e, frisamos isso, por que o cenário político social em que vivemos quer negar a existência da verdade dos registros históricos e da ciência, em prol da proliferação de *fake news*, que sustenta o atual governo federal, e não poderíamos deixar de comentar esse aspecto, pois durante o projeto, muitos educandos repetiam em seus discursos o negacionismo científico divulgado por este governo, e nós não comungamos com a mentira e desvalorização da ciência, por isso, mesmo sem verba, prosseguiu no desenvolvimento do projeto até a sua conclusão com financiamento próprio.

Por fim, Identificamos na narrativa da juventude negra que esta se encontra alheia à consciência de classe e de raça, silenciada legítima e naturaliza a desigualdade social. Contudo, o caminho para emancipação não é um ato de “depositar” a crença da emancipação, pensando conquistar a confiança dos marginalizados, mas dialogar com eles. Nesse sentido, refletir sobre a consciência crítica e emancipação social se dão no descortinar dos processos alienadores, e no romper das contradições da relação entre oprimido e opressor, de superar a negação a igualdade e justiça social dos negros na sociedade.

Contudo, tivemos a oportunidade de ouvir as diferentes opiniões nas ruas, através das entrevistas realizadas pelos membros do projeto, o que fez com que ampliássemos nossa capacidade de observação e entendêssemos cada ponto de vista, cada forma de pensar, e, mesmo que isso fosse diferente daquilo que acreditássemos o respeito e a compreensão de cada indivíduo pertence a uma realidade distinta, nos fez crescer, tanto academicamente quanto como seres humanos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARNAUT, Luiz; Lopes, Ana Mônica. **História da África: uma in-**

trodução. Belo Horizonte: Crisálida, 2005.

CONCEIÇÃO, Ísis Aparecida. **Racismo estrutural no Brasil e penas alternativas: os limites dos direitos humanos acrítricos.** Curitiba: Ed. Juruá, 2010.

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** 40 ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2005.

FREIRE, Ana Maria Araújo. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos.** Carta-prefácio de Balduino A. Andreola. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

GOMES, Nilma Lino; LABORNE, Ana Amélia de Paula. **Pedagogia da Crueldade: racismo e extermínio da juventude negra.** Belo Horizonte: Educação em Revista, 2018, v. 34 (UFMG).

GOMES, Nilma Lino. **O Movimento Negro Educador: saberes construídos nas lutas por emancipação.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

GADOTTI, Moacir. **Trabalho e educação numa perspectiva emancipatória.** II Fórum Mundial de Educação Profissional e Tecnologia. Democratização, emancipação e sustentabilidade Florianópolis, 28 de maio a 1 de junho de 2012.

GIDDENS, Anthony. **As consequências da Modernidade.** São Paulo: Ed. UNESP, 1991.

GAZETA ON LINE. **Mercado de trabalho ainda discrimina os negros, Números revelam desigualdade e preconceito no ambiente profissional.** Reportagem publicada em 29 abr. 2017, pelas jornalistas Beatriz Seixas e Mikaella Campos.

IBGE. **Desigualdades por Cor ou Raça no Brasil.** Estudos e Pesquisas- Informações Demográficas e Socioeconômicas. IBGE: 2018, n-41.

IBGE. **Censo Demográfico.** Cor ou Raça. Município de Governador Valadares. (Ano base 2010)

MARX, Karl. **A Ideologia Alemã: Crítica da mais recente Filosofia Alemã em seus representantes Feuerbach, B. Bauer e Stirner, e do Socialismo Alemão em seus diferentes profetas (1845-1846).** São Paulo: Boitempo, 2007.

MUNANGA, Kabengele. **Negritude afro-brasileira: perspectivas e**

dificuldades. Revista De Antropologia, (1990): 33, 109-117.

MEDEIROS, João Bosco. **Como tornar o estudo e a aprendizagem mais eficazes.** In: MEDEIROS, João Bosco. **Redação científica: a prática de fichamentos, resumos, resenhas.** 11. ed. São Paulo: Atlas, 2011. p. 5-27.

MORAIS, Danilo de Souza; RAMOS, Paulo Cesar. **Juventude Negra na construção democrática brasileira do século XXI.** Revista da ABPN v. 5, n. 9 nov.–fev. 2013 (p. 107-125).

NOVAIS, R. “**Apresentação**”. IN: CASTRO, AQUINO & ANDRADE (ORGS.). **Juventude e Políticas Sociais no Brasil.** IPEA: BRASÍLIA, 2009.

PIATAFORMA Nilo Peçanha. **Cor/Raça e Renda Familiar dos Estudantes.** Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais, 2019 (Ano base 2018).

REIS, João José e SILVA, Eduardo. **Negociações e Conflito; a resistência negra no Brasil escravista.** São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

SANTOS, Rosenverck Estrela. **O marxismo e a questão racial no Brasil: reflexões introdutórias.** Revista PUCSP, **Lutas Sociais**, São Paulo, vol.19, n.34, p.100-113, jan./jun. 2015. Disponível em:<<https://revistas.pucsp.br/index.php/ls/article/viewFile/25760/pdf>>. Acesso em: 19 mar. 2018.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Pela mão de Alice: o social e o político na pós- modernidade.** 7. ed. Porto: Edições Afrontamento, 1999.

WAISELFISZ, J.J. **Mapa da Violência 2016: homicídios por armas de fogo.** Rio de Janeiro, FLACSO/CEBELA, 2016.

WAISELFISZ, J. J. **Mapa da violência dos municípios brasileiros.** Organização dos Estados Ibero-Americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura, OEI, 2007. Disponível em http://www.mapadaviolencia.org.br/publicacoes/mapa_2007.pdf> Acesso em:15 abr. 2014.

SITES:

<https://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/comissoes/comissoes-permanentes/cdhm/noticias/sistema-carcerario-brasileiro-negros-e-pobres-na-prisao> (2020)

[http://depen.gov.br/DEPEN/depen/sisdepen/infopen\(2020\)](http://depen.gov.br/DEPEN/depen/sisdepen/infopen(2020))

[http://pagina22.com.br/2016/02/04/o-crime-perfeito/Djamila Ribeiro](http://pagina22.com.br/2016/02/04/o-crime-perfeito/Djamila-Ribeiro) <https://www.youtube.com/watch?v=6JEdZQUmdbc/> (2017)
Djamila Ribeiro.

O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO, NO ENSINO REMOTO, EM ESCOLAS PÚBLICAS MINEIRAS

Claudimir José da Silva¹

1 Introdução

O crescente número de casos associados ao novo coronavírus marca o ano de 2020 em nosso contexto histórico em todos os âmbitos sociais. Após orientações decretadas, pelos órgãos competentes, seguindo protocolos de segurança, o ensino passa a ser ofertado de maneira remota aos estudantes. No que tange à educação, faremos um recorte para discutir o ensino da língua, em escolas públicas, do Estado de Minas Gerais (estaduais e municipais) no 1º ano, dos anos iniciais, etapa destinada ao início da alfabetização e letramento.

Segundo Amorim e Costa (2020), a pandemia ocasionou mudanças no campo educacional, fazendo com que 776 milhões de estudantes no mundo ficassem sem aulas presenciais, conforme apontamentos da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO). Consequentemente, afetando o processo de ensino e aprendizagem, as atividades passaram a ser realizadas de maneira remota.

A proposta de administrar as aulas, de modo remoto, fez com que os professores das redes buscassem reinventar suas metodologias, refazendo a educação a fim de ressignificá-la. O presente trabalho

¹ Mestrando em Educação, no PPGE, pela Universidade Federal de Lavras. Especialista em Alfabetização e Letramento, pela UNINTER, e em Gestão do Trabalho Pedagógico, pela FAVENI. Graduado em Pedagogia, pela UEMG/Barbacena. Docente na Rede Pública, no Estado de Minas Gerais e no Município de Barroso/MG. E-mail: claudimirjsilva@hotmail.com

procura discutir a maneira como essas aulas têm acontecido, uma vez que a estrutura do ensino público não apresenta suportes tecnológicos abrangentes a todos os alunos. Observamos que a maior dificuldade do professor é pensar em como chegar em todas as crianças, com qualidade no ensino e de modo que a construção do conhecimento seja a mais proveitosa possível.

Conforme Castioni *et. al.* (2021), a pandemia traz o desafio que obrigou as instituições educacionais a repensarem suas atividades, a sua relação com a tecnologia, sua concepção de formação para uma nova cidadania digital e as suas próprias estratégias de governança.

A prática do ensino da língua, em alfabetização e letramento, sugere vários caminhos para levar a criança a perceber o sistema de escrita e atuar sobre ele. Segundo Carvalho (2015), embora os conceitos de alfabetização e letramento sejam específicos, eles são indissociáveis, no qual um depende do outro para sua eficácia. A didática que trabalha o ensino da língua escrita, tanto como sistema gráfico como o uso social, requer do professor um perfil que leve sempre a criança a pensar sobre o próprio sistema em si, e não apenas a memorizar sinais gráficos e decodificá-los. Para que o trabalho do profissional alcance êxito são necessárias várias estratégias de ensino, sendo preciso trabalhar nas crianças aspectos fonológicos, cognitivos, espaciais, visuais, auditivos, entre outros.

Entretanto, fora do ambiente escolar, essa prática ganha barreiras que levam o profissional a refletir sobre sua didática a fim de auxiliar, da melhor maneira possível, seu aluno, que ainda é muito dependente de suas explicações e mediações. Fazer com que o aluno, aos seis anos, perceba o sistema de escrita apenas com vídeos enviados em grupos de *WhatsApp* não é uma tarefa fácil. Além dos fatores que impedem as crianças a acessibilidade do conteúdo exposto pelos professores, como conexão com a internet, o aspecto afetivo e emocional, que auxiliam também a criança a desenvolver suas potencialidades no ensino, ficam comprometidos com o modelo precariamente adotado para desenvolver a educação no ensino remoto, na escola pública para os anos iniciais.

Embora, talvez possa-se pensar que o modelo, grupos de

WhatsApp, fez com que a escola se aproximasse mais das famílias, ou mesmo o próprio profissional ganhasse maior vínculo com os responsáveis das crianças que as representam naquele grupo, a interação fica completamente terceirizada e o professor quase não tem contato com seus alunos, uma vez que são seus responsáveis que conversam e trocam mensagens com os professores.

Tal posicionamento nos faz indagar sobre como as crianças estão aprendendo o sistema da língua escrita em casa, no qual a maior parte do auxílio tem sido administrado pelos próprios familiares, embora não tenha a formação necessária para conduzir tal conhecimento. Muitas vezes sem seguir a rotina de estudos como é proposta na escola, visto que os pais trabalham fora e só irão realizar as atividades, propostas pelos professores, quando chegam em casa. São realidades que estão próximas de muitos professores de escolas públicas.

Buscaremos traçar este trabalho refletindo o ensino remoto em cinco momentos, sendo o primeiro, este que acabam de ler, o introdutório. No segundo momento discutiremos os efeitos da pandemia sobre ensino remoto em si, trazendo apontamentos que elucidam o modelo e suas realidades em nossas vidas. O terceiro momento linkaremos o ensino da língua na etapa de alfabetização e letramento, refletindo metodologias e conceitos básicos. O quarto momento deste texto será um diálogo sobre proposta do ensino remoto com a atual prática do ensino da língua para crianças de seis anos, nas escolas públicas do Estado de Minas Gerais. Por fim, no último momento, faremos algumas considerações sobre tudo o que foi trabalhado neste texto.

Toda a reflexão está sendo argumentada por embasamentos teóricos de leituras de períodos e livros que sugerem os temas propostos para essas discussões, além dos singelos relatos de experiências do próprio autor como profissional da educação, atuando como alfabetizador em escolas públicas no Estado de Minas Gerais em tempos de pandemia.

2 Apontamentos sobre a Pandemia da Covid-19 o ensino à distância no Brasil

Para compreendermos o ensino remoto, no Brasil, é interessante mencionarmos como surgiu essa modalidade no país, embora não seja uma prática recente, datada desde o século passado quando começamos a ofertar cursos profissionalizantes através de correspondências. O ensino remoto já sofreu algumas adaptações conforme seu contexto histórico, a princípio os cursos eram enviados pelos Correios, e com o desenvolvimento das tecnologias, nos meios de comunicação, começamos a usar os rádios e a televisão como ferramentas do ensino à distância. Ele atinge seu auge e ganha mais abrangência com o crescimento acelerado da internet, atendendo cada vez mais o público jovem.

É fundamental salientar que, ainda que houvesse essa introdução do ensino remoto, desde o século passado, seu objetivo era formar profissionais de maneira rápida devido a necessidade da mão de obra urgente. Ainda hoje o viés do ensino à distância é a capacitação para o mercado de trabalho de maneira mais acessível, como graduações e especializações EaD.

Assim como traz a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, 9.394, de 1996, em seu artigo 80 “o Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino à distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada”, assumindo de modo legal o incentivo do ensino à distância, em diferentes níveis e modalidades. Entretanto, para educação básica pública, não temos registros desse incentivo, nem de estrutura de programas no qual seja trabalhado nas escolas. A mesma lei, também traz, em seu artigo 32, que: “§ 4º o ensino fundamental será presencial, sendo o ensino a distância utilizado como complementação da aprendizagem ou em situações emergenciais”. Logo, já deveríamos ter planejado e estruturado o ensino à distância visando as atividades complementares, de inclusão digital, ou para eventual necessidade, como a que vivemos atualmente.

Não percebemos, nas escolas públicas de educação básica, o ensino EaD sendo ofertado, ainda que parcialmente. Talvez seja pelo fato de não pensarmos metodologias para trabalhar essa modalidade ou mesmo as condições que o sistema público não apresenta,

diferentemente do ensino particular que já oferta atividades sendo realizadas por meios digitais com a proposta de inclusão digital e acesso às novas tecnologias.

Ainda que haja essa premissa, sobre a introdução do ensino remoto no país, não apresentamos, na atualidade, condições e sistemas compatíveis destinados a esse fim nas redes públicas do Estado de Minas Gerais, para educação básica, tanto em âmbito estadual quanto municipal. A estrutura dos currículos e regimentos escolares contemplam o ensino presencial, usando das tecnologias apenas como disciplinas e conteúdos a serem trabalhados, quando possível, na própria escola.

Embora o sistema público de ensino não apresente estrutura para a modalidade à distância na educação básica, um fato ocorrido em março de 2020 fez com que os sistemas repensassem seus conceitos e adotassem, ainda que de forma amadora, uma maneira para trabalhar a educação fora dos muros da escola. Segundo Castioni *et. al.* (2021, *s.p.*):

a partir de março de 2020, com a declaração do estado de pandemia em relação à Covid-19 pela Organização Mundial de Saúde (OMS), gradativamente os estados brasileiros iniciaram interdição das atividades de circulação de pessoas e indicação de isolamento social. As atividades educacionais dos distintos níveis e modalidades foram suspensas em meados daquele mês, assim que os estados começaram a publicar seus decretos locais. (CASTIONI *et. al.* 2021, *s.p.*)

A pandemia fez com que a educação adotasse novos olhares para a maneira de como se ensina. Um sistema precário, sem estrutura, profissionais sem formação digital e muitos alunos sem condições tiveram que aprender, em meio ao caos, a como ensinar e como aprender de modo remoto. Castioni *et. al.* (2021, *s.p.*), trazem que a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), cita que “165 países foram afetados pela pandemia da Covid-19, contabilizando 1,5 bilhão de crianças e jovens – 87% da população mundial de estudantes” (BURNS, 2020; UNESCO, 2020a *apud* CASTIONI *et. al.* 2021, *s.p.*).

Segundo Castioni *et. al.* (2021, *s.p.*):

passadas algumas semanas, as instituições privadas, tanto da Educação Básica como da Educação Superior, a partir das orientações do Conselho Nacional e dos Conselhos Estaduais de Educação, colocaram em ação plataformas de aprendizagem nos moldes que já utilizavam na Educação a Distância (EaD). O mesmo ocorreu com as Secretarias de Educação Estaduais e Municipais em distintos graus de adesão, e em relativa diferença em relação ao setor privado. (CASTIONI *et. al.* 2021, *s.p.*)

Os mesmos autores, que abordam o tema fazendo o recorte no ensino superior, mencionam que, além do ensino superior já apresentar vivências com a modalidade à distância, também tiveram políticas públicas que auxiliaram os estudantes que não tinham acesso à internet ou a computadores e que, mesmo assim, tiveram que se adaptarem, uma vez que nem todos apresentavam domínio ao sistema.

É interessante pensar que na educação básica não tivemos políticas públicas que auxiliassem tantos os profissionais quanto aos alunos. O Estado de Minas Gerais, através das escolas públicas estaduais e municipais, ofertou aos seus estudantes o Kit Merenda, com o discurso de que muitos alunos não têm como se alimentarem em casa e usam da escola para esse fim. Embora, a função maior da escola e do ensino não seja essa, a proposta seria válida se não fosse o valor *per capita* do kit.

O documento elaborado pela Superintendência Regional de Ensino de Barbacena, Diretoria de Administração e Finanças, juntamente com a Secretaria de Estado de Educação, alicerçado nas disposições de leis que tratam da destinação de alimentos aos alunos da Rede Pública Estadual de Ensino de Minas Gerais, de modo singular ocasionado pela Pandemia do novo Coronavírus, traz orientações para a aquisição e distribuição dos kits dos alimentos. Conforme o documento o valor *per capita* do aluno do ensino fundamental e ensino médio são de R\$0,36 o dia letivo. Entretanto há um complemento que, conforme o documento traz:

conhecidos os respectivos valores per capita, deverá ser calculado o número de dias letivos por parcela recebida relativa ao Kit a ser distribuído, considerando-se 20 (vinte) dias por parcela. Desta forma, um aluno regularmente matriculado somente no Ensino Médio, faria jus a um Kit de Alimentos no

valor de R\$ 28,80 (vinte e oito reais e oitenta centavos), considerando somente as parcelas a serem utilizados no 1º Kit de Alimentos/2021 (duas parcelas federais e uma parcela contrapartida estadual). Este valor deverá ser complementado com os saldos financeiros existentes nas contas de alimentação escolar – Fontes Federais e Estaduais, possibilitando a aquisição de Kits de Alimentos mais robustos, a serem doados aos estudantes das Escolas Estaduais de Ensino, (BRASIL, 2020, p. 3)

Trago essa discussão para o texto, uma vez que, enquanto o ensino superior esteve amparado por lei para auxiliar seus alunos com ofertas de aparelhos, como notebooks, e plataformas para aulas síncronas, a educação básica se vê diante de crianças sem estruturas para acompanhar os grupos de *WhatsApp*. Conforme relatos, de muitas famílias, às vezes possuindo um celular para atender quatro crianças na mesma casa. Às vezes, esses celulares não têm acesso nem a dados móveis.

Conforme Castioni *et. al.* (2021, *s.p.*):

no caso dos estudantes, o cadastro que cada universidade federal mantém dos seus beneficiários do Programa Nacional de Assistência Estudantil (Pnaes) já seria um ponto de partida mais fidedigno para mapear estudantes que demandariam suporte para viabilizar o acesso às atividades remotas de Ensino-aprendizagem. Ademais, os recursos programados para o Pnaes (R\$ 1,038 bilhão no Orçamento Geral da União para 2020), segundo Siga Brasil, (BRASIL, 2020) podem ser utilizados para inclusão digital, conforme o § 1º do art. 3º do Decreto nº 7.234/2010, que dispõe sobre o Programa. Em julho de 2020, já passados, portanto, quatro meses da eclosão da pandemia, o MEC anunciou contratação emergencial, por meio da Rede Nacional de Ensino e Pesquisa (RNP), de pacote de dados móveis para alunos em condição de vulnerabilidade socioeconômica (RNP, 2020). Essa iniciativa envolveu as Instituições Federais de Ensino Superior (Ifes), além dos Institutos Federais, dos Cefets e do Colégio Pedro II, desonerando, conseqüentemente, o próprio Pnaes desse encargo. (CASTIONI *et. al.* 2021, *s.p.*)

Os autores, Castioni *et. al.* (2021), citam que o discurso nos Conselhos Superiores das universidades foi o lema: “não deixar ninguém para trás”. Infelizmente a educação básica, principalmente, a

educação infantil e os anos iniciais, não tiveram o mesmo suporte e a mesma discussão. A diferença pode ser pelo fato de nas universidades os próprios estudantes exigirem seus direitos, o que não acontece na educação básica, uma vez que os alunos dependem de seus responsáveis e que, em parte, não são nem alfabetizados.

Após essas considerações sobre o ensino remoto (EaD) no contexto da pandemia, gerada pelo novo coronavírus, discutiremos, a seguir, o ensino da língua, na fase da alfabetização e letramento. Tal discussão se fará necessária para compreendermos como acontece esse processo dentro da sala de aula e, principalmente, na criança.

3 Considerações sobre alfabetização e letramento no ensino da língua escrita

O processo de alfabetização e letramento inicia-se formalmente no primeiro ano das séries iniciais quando as crianças têm, aproximadamente, seis anos de idade. Conforme Ferreiro (2011, 1999), Teberoski (1999), Cagliari (1992), Soares (2019), Rojo (2012), embora a criança já chega à escola sabendo a língua falada e conhecendo a língua escrita, ela não compreende como esse processo funciona. Podemos dizer que a criança não precisa ir à escola para aprender a ler a palavra biscoito para, em casa, pegar um pacote de biscoito e comê-lo. Ela já tem esse conhecimento e, em linhas gerais, toda criança chega à escola com a leitura de mundo, leitura essa que é muito significativa. Então, para que a criança vai à escola?

Segundo Alves, Ferreira e Souza (2020), a nossa sociedade é grafocêntrica, ou seja, centrada na língua gráfica, fazendo com que a leitura e a escrita se tornem parte das nossas vidas. As crianças, antes de irem à escola, elas já têm contato com as situações do mundo escrito, ou seja, no universo de leitura.

O objetivo da etapa de alfabetização e letramento é proporcionar a criança condições para que ela perceba como ocorre tais processos, sobretudo, das representações da língua falada em língua escrita para que ela compreenda e possa fazer uso.

O professor Cagliari (1992), pontua que o objetivo da escola

é ensinar como a língua funciona, mostrando como a fala funciona. Para o autor, a língua só vive na fala das pessoas e por ela se realiza plenamente. A escrita mantém a língua como objeto inanimado, no qual a vida de uma língua está na fala.

Dizemos, foneticamente e linguisticamente, que a representação da fala é a escrita. Clagliari (1992), diz que seja qual for a escrita, ela visa, primeiramente, propiciar a leitura. Usamos de sinais gráficos (letras, pontuações, entre outras convenções) para representar a língua falada. Ao falar ou pensar qualquer sentença significativa, essa pode ser representada pela escrita através dos códigos convencionados pelo nosso sistema de escrita, que é o alfabético, porém não possui uma única forma e nem é completamente alfabético, advindo da língua portuguesa.

O conceito de alfabetização está diretamente ligado ao conceito de representar a fala. Quando falamos em alfabetizar estamos nos referindo ao processo de fazer com que a criança aprenda as letras e o que elas representam, tanto com relação a sonoridade quando traçados gráficos. Soares (2019), nos diz que alfabetizar é ensinar a criança a codificar, representar o som em sinal gráfico, e decodificar, transformar o sinal gráfico em som.

Quando abordamos o conceito de fazer uso estamos diretamente o associando ao conceito de letramento. O letramento abrange, não apenas, o campo das representações como também dos sentidos, que neste caso é fazer uso. Por isso falamos que o processo de alfabetização e letramento são indissociáveis, uma vez que um depende do outro para a eficácia da compreensão da língua escrita.

É na escola que a criança irá aprender que, embora ela já saiba o que é um pacote de biscoito, nós temos maneiras de representar essa fala em forma de escrita. Além de descobrir isso, ela também irá perceber que usamos da convenção do sistema de escrita para escrever, ou seja, ela irá aprender que usamos letras para escrever, mas que não se pode escrever biscoito com qualquer letra, existe uma “regra” que irá nos fazer escrever BISCOITO.

E por que é importante ensinar a criança o processo de alfabetização e o de letramento? Para a professora Rojo (2012, p. 27),

“vivemos em um mundo em que se espera (...) que as pessoas saibam guiar suas próprias aprendizagens na direção do possível (...) que tenham autonomia e saibam buscar como e o que aprender, que tenham flexibilidade e consigam colaborar com urbanidade”. Ambos os processos têm suas funções dentro do ensino da língua. A escola visa formar cidadão críticos, no sentido de que sejam pessoas reflexivas e que possam ser capazes de dialogarem com o mundo, ou seja, fazerem leituras profundas sobre a própria presença no mundo. O ato de alfabetizar tem sua importância dentro da escola, porém só ele não basta. Não queremos que aluno seja meramente reproduzidor dos sinais gráficos que o mundo oferece, queremos alunos que, além de decodificar, possam fazer uso dessa escrita, refletir sobre ela, questionar e dialogar.

Hoje estamos na era digital e estamos sujeitos aos vários textos na rede. (Importante destacar que texto é produção de sentido, ou seja, imagens, frases, palavras, etc.). O aluno, apenas alfabetizado, irá ler aquele texto apenas decifrando as palavras e só. O aluno letrado irá ler decifrando, questionando, se relacionando com ele, refletindo, fazendo uso, associando com sua própria vida, concordando ou não, criando um sentido para a própria leitura. Sobre isso Rojo (2012, p. 28), nos diz que “isso envolve, é claro, letramentos críticos. E esse é outro espaço de atuação escolar: transformar o “consumidor acrítico” (...) em analista crítico. E, para tanto, são necessários critérios analíticos que requerem uma metalinguagem (um conjunto de conceitos) e extraposição”.

Os professores Alves, Ferreira e Souza (2020), dialogam pontuando que o professor atua como um mediador promovendo o repertório textual dos seus alunos, focando no letramento das crianças, sem que isso seja vivenciado por elas de forma negativa.

A proposta que se faz neste espaço não é discutir, de maneira profunda, o que é alfabetizar e letrar, porém levantar pontos sobre o ensino da língua nesses processos, sobretudo, no período de alfabetização e letramento. Queremos fazer com que o leitor perceba, ainda que de modo sutil, que há diferença significativas e muito importantes nesses dois atos de ensino. A partir desta compreensão podemos

discutir, com mais clareza, como tem ocorrido essa etapa do desenvolvimento e ensino, com nossos alunos das escolas públicas (municipais e estaduais) dentro do Estado de Minas Gerais.

4 A proposta do ensino remoto, na educação básica, e o ensino da língua, para crianças de seis anos, nas escolas públicas do Estado de Minas Gerais

O professor Possenti (2011), pontua, de modo muito reflexivo, que um “projeto de o ensino de língua seja bem-sucedido, uma condição deve necessariamente ser preenchida, e com urgência: que haja uma concepção clara do que seja uma criança e do que seja uma língua”. Ele sinaliza que através da observação diária e da fala da criança, podemos compreender como a ela aprende a língua. Entretanto, no atual cenário em que nos encontramos, como observar essa criança? E principalmente, qual concepção de ensino e de crianças têm nossos superiores? De que maneira eles pensaram as aulas remotas? São questionamentos que deixamos para reflexões.

Para abordarmos esse assunto vale destacar que, para a escrita deste tópico, optou por fazer o recorte de março de 2020 a março de 2021, período em que as atividades de ensino estavam acontecendo de maneira remota. Embora até a elaboração deste trabalho ainda estivesse, optou por delimitar esse tempo.

Assim como mencionado anteriormente, no tópico 2, o ensino à distância é uma realidade do nosso país desde o século passado. Entretanto, com objetivos completamente diferenciados aos propósitos do ensino remoto oferecido nas escolas públicas, em período de pandemia. Além de, no próprio sistema, não apresentarmos estrutura para tal modalidade, temos que refletir, também, em nosso público-alvo. Nossos alunos, de escolas públicas, na faixa etária em que esse texto aborda, têm condições e estruturas para tal modelo de ensino?

Amorim e Costa (2020), colocam que a pandemia causada pelo novo coronavírus (SARs-CoV-2) ocasionou mudanças repentinas no campo da educação. As aulas presenciais começaram a ser desenvolvidas no modelo remoto emergencial através de lives (gravações de

vídeos ao vivo) e diferentes plataformas para o auxílio destas aulas em um contexto síncrono e assíncrono: Youtube, Skype, Google Hangout e Zoom para as lives; Moodle, Microsoft Teams e Google Classroom, para complementar as aulas presenciais, em um contexto assíncrono.

O Estado de Minas Gerais, assim como as prefeituras, amparados por decretos que regem a situação, também começaram a realizar suas atividades escolares de modo remoto. O Estado de Mineiro propôs apresentar as atividades através do canal Rede Minas, bem como o Plano de Estudo Tutorado – PET, e o aplicativo, e website, Conexão Escola. As escolas propuseram a criação de grupos de *WhatsApp* para manter contatos com alunos e pais. Neste aspecto, todo o conteúdo é apresentado ao aluno de maneira uniforme, ou seja, o mesmo PET e oferecido em todo o Estado. Aqui não faremos uma análise do conteúdo do documento em si, porém pontuaremos as seguintes questões.

Não podemos dizer que uma criança, de seis anos, apresenta condições psicológicas para acessar o grupo da escola e olhar quais atividades ela precisa realizar. Primeiro porque ela não sabe lê ainda, outra que ela não tem o aparelho e nem idade para assumir tamanha responsabilidade. Neste sentido ela começa a perder sua autonomia de agir sobre o objeto de estudo. Chamo atenção para esse detalhe porque letrar é fazer uso, é agir sobre, logo, já estamos perdendo a oportunidade de desenvolver essa potencialidade em nosso aluno. Dentro da sala de aula, com os conhecimentos necessários, o professor consegue desenvolver esse conceito de autonomia na criança, como por exemplo, fazer com que a criança escreva sem que seja soletrado para ela a resposta, desenvolvendo nela a escrita espontânea, muito bem discutida por Ferreiro e Teberosky (1999). Entretanto, será que em casa a família sabe, ainda que os professores deem explicações, deixar a criança criar suas hipóteses de escrita?

Alves, Ferreira e Souza (2020), resumem que as pesquisas realizadas por Ferreiro e Teberosky apontam que as crianças criam suas hipóteses sobre o sistema de escrita, mostrando que mesmo antes de elas ingressarem no ensino formal já são capazes de perceber que a escrita é utilizada para escrever e ainda citam as autoras dizendo:

antes mesmo de entrar na escola, as crianças já têm bastante

contato com a língua escrita através de textos escritos de gêneros diversos e que a relação que estabelecem com a mesma, é de natureza social, pois que a veem como elementos que são usados para transmitir “verdades”, mesmo quando essas são transmitidas através de textos fictícios (histórias, contos, lendas...) ou reais (jornais, revistas, embalagens...) (FERREIRO; TEBEROSKY, 1993, *apud* ALVES; FERREIRA; SOUZA, 2020 p. 607).

Ao desenvolver na criança a autonomia, conseqüentemente estamos desenvolvendo a escrita e leitura espontânea, que auxiliam no processo de alfabetização e letramento. Quando a criança assume de escrever a resposta do jeito dela, ela está assumindo o papel de refletir sobre seu modo de escrever e pensar a escrita. Entretanto o que se observa com as atividades realizadas em casa, com o auxílio dos familiares, são respostas completamente “corretas”, ou seja, será mesmo que foi a criança que pensou para escrever aquela resposta?

É importante destacar esse ponto uma vez que, se criança está escrevendo corretamente, isso não é sinal de que ela está alfabetizada/letrada, mas que possivelmente alguém está ditando as letras para ela ou escrevendo para que ela copie. Essa prática não auxilia a criança a desenvolver seus processos de leitura e escrita, muito menos pensar sobre esses processos, pelo contrário, ela apenas se desenvolve como mera reprodutora do sistema.

Alves, Ferreira e Souza (2020), dizem que mesmo nas condições específicas, a língua faz parte do nosso cotidiano, ou seja, a leitura e a escrita são habilidades essenciais para que o sujeito vivencie os vários eventos em que ela se encontra presente, tornando a língua escrita um patrimônio cultural e a aprendizagem para seu uso efetivo deve ser entendida como direito de todos os cidadãos.

A proposta que nossos governantes fizeram para que ocorresse o ensino, na educação pública, em tempo de pandemia, vai contra tudo o que é refletido sobre o ensino. De modo geral, quis tratar todos os níveis da mesma maneira, embora sejam sujeitos muito diferentes. Não se pensou na acessibilidade, na condição do ensino e aprendizagem, nas condições ambientais, entre outras.

Ao refletirmos sobre como as crianças de seis anos estão sendo

apresentadas ao processo de alfabetização e letramento escolar, percebemos é a construção de conhecimento dessas crianças está sendo imensamente prejudicada. Não contamos com estruturas que estejam a favor do ensino, da relação professor e aluno, da construção de sentidos. Relatos de professoras que buscam usar o *Meet* como ferramenta de ensino mostra que apenas cinco alunos da turma frequentam as aulas. Há relatos de pais que dizem conseguir ajudar o filho apenas no final de semana. Assim como há relatos de pais que têm um aparelho para três grupos de *WhatsApp*. Pais que não apresentam condições de ter um suporte complementar no ensino, moradores de zona rural, analfabetos ou analfabetos funcionais que estão desenvolvendo as atividades com seus filhos.

A crítica que se faz contra a situação que estamos vivendo não é com o trabalho dos professores, pelo contrário. Os professores estão de reinventando para poder atender seu aluno da melhor maneira possível. Entretanto o sistema público de ensino deixou a educação sem suporte. Professores do Estado de Minas Gerais tiveram seu auxílio transporte cortado da folha de pagamento, porém não recebeu nenhum auxílio para internet, aparelhos, xerox, entre outros. O aluno não recebeu auxílio internet, mas cobramos deles participações no *WhatsApp*, no aplicativo conexão escola.

Considerações finais

Durante muito tempo buscamos um ensino que seja público e de qualidade. Trabalhamos para formar nossos alunos em sujeitos ativos, participativos, pertencentes da sociedade em que vivem, desenvolvendo neles o senso crítico. Procuramos sanar a desigualdade que mancha a vida de muitos em nosso país através da educação. Entretanto, fazendo uma visão panorâmica do nosso contexto, percebemos o modelo de ensino remoto proposto pelos nossos governantes, na pandemia, tem aumentado a desigualdade através ensino público.

Esperar que a criança saí desse período alfabetizada e letrada pode não ser uma realidade. Temos que começar a pensar em um futuro próximo que vise recuperar essa construção de conhecimento

que está sendo, não perdida, mas moldada com várias lacunas. Quem irá ajudá-la a “preencher” essas lacunas no futuro?

Precisamos aprender a cobrar dos sistemas públicos políticas públicas de ensino que assegurem a educação em contextos semelhantes aos que estamos vivendo, além de projetos que busquem implantar nas escolas aulas, ainda que sejam introdutórias, na modalidade EaD e que sejam, como a LDB 9.394/96 diz em seu artigo 32, complementares. Precisamos fazer com que os alunos e famílias da educação básica percebam o ensino como direito, que envolve o acesso à tecnologia e o ensino de qualidade.

Ainda é cedo para dizer que o resultado de como as crianças aprenderam a usar a língua escrita será, em sua grande maioria, insatisfatório, porém já podemos nos planejar porque muitas crianças não atingirão as habilidades necessárias e precisaremos olhar para essas lacunas com muito cuidado.

Referências

ALVES. B.F; FERREIRA. E. A. L; SOUZA. S. B. Histórias em quadrinhos na educação infantil: possibilidades pedagógicas para o ensino da língua materna. In____. **Revista Intersaberes**, vol.15, nº36, 2020, p. 597 – 623. Acessado em 10 de maio de 2021 e disponível em <https://www.revistasuninter.com/intersaberes/index.php/revista/article/view/2012>

AMORIM. D. C; COSTA, C. J. S. A. Estratégias para o ensino da covid-19 utilizando aplicativos de histórias em quadrinhos. In____. **Revista Intersaberes**, vol.15, nº36, 2020, p. 556 – 580. Acessado em 10 de maio de 2021 e disponível em <https://www.revistasuninter.com/intersaberes/index.php/revista/article/view/1989>

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, 9.394 de 1996**. Acessada em 05 de maio de 2021 e disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm

BRASIL. Orientação DAFI – SRE/Barbacena 001/2021 - **Aquisição e distribuição de kits de alimentos - PNAE / 2021**. Acessado em 10 de maio e disponível em <https://srebarbacena.educacao.mg.gov.br/50-noticias/241-kits-de-alimentos>

CAGLIARI. L. C. **Alfabetização e linguística**. 4ª ed. São Paulo,

SP: Editora Scipione Ltda., 1992.

CARVALHO, M. **Alfabetizar e letrar**: um diálogo entre a teoria e a prática. 12ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes. 2015.

CASTIONI, C; MELO, A. A. S; NASCIMENTO, P. M; RAMOS, D. L. Universidades federais na pandemia da Covid-19: acesso discente à internet e ensino remoto emergencial. In____. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**. vol.29, nº.111, Rio de Janeiro, RJ: abr/jun 2021. Acessado em 01 de maio e disponível em https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40362021000200006&tlng=pt

FERREIRO, E. **Reflexões sobre alfabetização**. (Trad. Horácio Gonzales *et. al*) 26ª ed. São Paulo, SP: Cortez, 2011.

FERREIRO, E; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da linguagem escrita**. (Trad. Diana Myriam Lichtenstein, Liana Di Marco e Mário Corso) Porto Alegre, RS: Artmed, 1999.

POSSENTI, S. Sobre o ensino de português na escola. In____. **O texto na sala de aula**. São Paulo, SP: Ática, 2011. *Livro digital sem paginação*.

ROJO, R. Pedagogia dos Multiletramentos. In____. **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola, 2012. P. 11 – 31.

SOARES, M. **Alfabetização**: a questão dos métodos. 1ª ed. 3ª reimp. São Paulo, SP: Contexto. 2019.

O BADMINTON COMO LAZER E NÃO COMO ESPORTE DE COMPETIÇÃO

Rui Ribeiro Mendes¹

Erlã Costa da Silva²

Fabio Jose Antonio da Silva³

INTRODUÇÃO

Ao definir o que é lazer pode ser conceituado na forma como uma pessoa utiliza seu tempo livre em uma atividade que lhe proporcione sensação de prazer e alegria e que não seja considerado trabalho. Lazer (em latim significa: **licere**, que significa “ser licito e ser permitido” correspondente ao tempo de folga, passatempo, de ócio, de descanso, meio de distração ou entretenimento de uma determinada pessoa). Segundo Gomes e Elizalde (2012), o lazer não é um fenômeno isolado e se manifesta em diferentes contextos de acordo com os sentidos e os significados culturalmente produzidos/reproduzidos pelos sujeitos em suas relações com o mundo. O lazer participa da complexa trama histórico-social que caracteriza a vida na sociedade, e é um dos fios tecidos na rede humana de significados, dos símbolos e das significações.

No nosso cotidiano o lazer pode ser constituído de relações intercaladas com os mais variados campos de atuação, como educação, sistema político, entre outras ciências da natureza a qual fazemos

1 Licenciatura em Educação Física – Universidade de Brasília/DF - rurimendes@hotmail.com.

2 Licenciatura em Educação Física – Universidade de Brasília/DF - erla.edf@gmail.com.

3 Doutorando em Educação Física – Universidade Estadual de Londrina/PR – fjas81@hotmail.com.

parte, onde a vivência lúdica se evidencia em movimentos culturais ou esportivos, preenchendo os mais variados espaços sociais, onde dependendo das condições materiais e locais apropriados ou adaptados pode fazer do lazer um importante aliado na transformação do ser humano e tornando a ato em si prazeroso e inclusivo para todos no desenvolvimento das atividades.

Podemos observar que o lazer é observado como um conjunto de ocupações onde o indivíduo desenvolve de maneira natural, podendo ser para repousar, ou seja, para divertir-se, recrear-se e entreter-se, de uma maneira que desinteressada onde o bem estar e passar o tempo estão mais associados fugindo de regras e compromissos que o trabalho exige tendo sua participação voluntária desprovida de qualquer regra ou obrigação.

Ao colocar o esporte de raquete denominado Badminton como lazer objetivamos mostrar que este esporte pouco conhecido no nosso país pode ser desenvolvido em uma praça improvisada na Cidade de Guarabira com crianças, jovens e adultos como forma de lazer e recreação sem fins esportivos ou competitivos, como forma de proporcionar aos mesmos uma atividade lúdica voltada ao prazer.

Onde o esporte é caracterizado como algo de relevância em nossa sociedade, onde as modalidades são vivenciadas nas mais variadas formas e maneiras, competitiva, meio de melhorar a saúde e bem como lazer. Ao introduzir um esporte novo e desconhecido na minha Cidade ocorre que o mesmo não tem um poder midiático, onde é a mídia que alavanca determinada modalidade, com a apresentação de competições, eventos com grandes nomes deste esporte. No caso do badminton um esporte asiático, que começou na Índia com o nome de “poona” passou a ser chamado de Badminton no ano de 1870, quando foi jogada a nova versão e mais atualizada do esporte propriedade, pertencente ao Duque de Beaufort’s, em Gloucestershire, Inglaterra. Mas, no entanto o esporte já era praticado na Grécia Antiga, com o nome de Tamborete e Peteca muito semelhante ao que é jogado atualmente. No Brasil o badminton chegou nos anos 80 através do professor Francisco Ferraz de Carvalho, onde em 1983 foi disputa a primeira edição da Taça São Paulo, e a Confederação Brasileira de

Badminton foi criada 10 anos depois do primeiro campeonato hoje possui 15 Federações Filiadas e a passou a fazer parte dos jogos olímpicos depois de duas tentativas em 1972 Cidade de Munique e 1988 em Seul como esporte demonstração e em 1992 finalmente é apresentado como Esporte Olímpico em Barcelona, sendo hoje muito popular em países orientais como posso citar como exemplos, Cingapura, Índia, Indonésia, China, Paquistão, Japão e Tailândia.

Ao mencionar as mais variadas modalidades esportivas que são realizadas mundo a fora os esportes de raquetes são mais difundidos em outras culturas entre as quais podemos citar a cultura chinesa onde o tênis de mesa é muito praticado com grande aceitação. Para Chiminazzo (2008) os esportes de raquete têm em comum o desenvolvimento da habilidade motora de rebater, onde o praticante manipula uma raquete como instrumento, que se torna uma extensão de seu braço para rebater um objeto, que na maioria das vezes é uma bola, mas pode ser uma peteca como no caso do Badminton. Dentre as modalidades esportivas que têm essas características, citamos o tênis de campo ou de quadra, o tênis de mesa, o squash e o Badminton.

Enquanto no nosso país, Badminton é um grande desconhecido da maioria da nossa população, porém ele possui características interessantes que podem possibilitar a sua prática nas praças de minha cidade, por se uma atividade altamente movimentada e divertida, onde quem esta aprendendo ou praticando vai desenvolvendo habilidades e as mais diversas capacidades motoras, de fácil adaptação sem precisar de grandes investimentos, de muitas pessoas para ser praticado, diferentemente do futebol, voleibol ou basquete, onde muitos deixam de praticar devido à falta de habilidade. Nesse esporte o ato de rebater fascina não só crianças, mas também jovens e adultos. Com o badminton pode se quebrar sim a hegemonia dos esportes coletivos. O esporte de raquete pode ser importante para o praticante como lazer, aonde o seu desenvolvimento vai crescendo gradualmente nas mais extensas concepções cognitivas, motoras, sociais e afetivas.

De acordo com Tresca. R.P; De Rose Júnior (2000), a motivação é muito importante no ensino da Educação Física, tendo o professor que desempenhar um papel fundamental esse processo, onde

segundo Chiminazzo (2008) ele é o responsável por estimular os alunos e fazer com que eles construam seu próprio conhecimento, levando-os a praticar atividades, exercícios e esportes que proporcionem prazer e contentamento. E para que os alunos se sintam motivados vê-se como uma alternativa ao professor nesse sentido a criação de edições para que o aluno vivencie conteúdos diversificados, criativos e que acompanhem as tendências atuais, extraclasse, e que diferem do habitual em quem o aluno tem acesso. Diante disso, este estudo trata-se de uma proposta de uma nova metodologia de ensinar o esporte como uma atividade a mais de lazer, no que se refere ao esporte de raquete denominado Badminton, o qual fazemos uma reflexão acerca da inserção deste conteúdo em locais como praças, escolas, clubes e nas ruas. E apresentarmos uma maneira de introduzir o esse esporte no cotidiano das pessoas como uma forma de lazer, saudável e trazendo uma melhoria na qualidade de vida dos praticantes, trazendo saúde e disposição para todos através do Badminton.

Professores de Educação Física, talvez por se tratarem de esportes que não fazem parte da cultura do nosso país ou também pela visibilidade dos estudos nesta área serem menor do que em outras, além das possíveis relações com outras áreas de conhecimento ser pouco exploradas. A prática dos esportes de raquete é importante para o aluno, no que diz respeito ao seu desenvolvimento integral e nas mais variadas concepções cognitivas, motoras, sociais e afetivas.

Ao ensinar o badminton, em atividades em praças como forma de lazer a metodologia deve dar uma grande prioridade em respeitar a qualidade e características individuais de cada praticante. Onde o mais importante é buscar as mais diferentes habilidades motoras do que buscar uma execução perfeita do movimento realizado, afinal de contas o mesmo não estaria sendo treinado para participar de competições, se caso esta atividade for executada para fins de treinamento, aqueles que tiverem menos aptidão se sentirão excluídos do decorrer das atividades. Devemos proporcionar a todos que a prática seja prazerosa e divertida para todos

Gomes e Elizalde (2012), cita que sobre o lazer difundidos no Ocidente é possível verificar que as raízes, geralmente, são localizadas

na Grécia clássica ou na modernidade europeia. Essas duas interpretações distintas são divergentes em termos da ocorrência histórica. Pois de acordo a muitos estudos o lazer tem ocasionado debates nos meios acadêmicos onde o lazer existe desde a Grécia antiga e outra vertente que defende que o lazer é fruto da sociedade moderna, principalmente nos meio urbanos e industrializados.

MÉTODO

O presente estudo de pesquisa aqui apresentado, está fundamentado em experiências e pesquisas prévias, alimentados por estudos que se verifica necessário, para uma melhor intervenção perante a Educação Física como forma e atitude de melhoria das atividades do Badminton, como atividade de lazer e não como esporte de competição. O mesmo trabalha com uma realidade que não pode ser quantificada ou transformada em números

Ao observar os alunos do Projeto Badminton na Praça, da Cidade de GUARABIRA, no Estado da Paraíba, o qual é realizado na referida praça, onde eles praticam o esporte como forma de melhoria de sua saúde, onde são aplicadas atividades lúdicas, brincadeiras, dentro deste foi colhido o depoimento de quatro alunos sobre porque praticar badminton? Como é praticar sem objetivo de competir? O que mais gosta no projeto?

Foi observado que existe uma valorização de cada um dos participantes, valorizando e reconhecendo valores e limites de cada aluno, na forma de condução e aplicação de conteúdos nas atividades práticas, que irão influir no resultado final. Onde cada um poderá dar seu entendimento do esporte como lazer diferenciando do treinamento de alto rendimento

REFLEXÕES

Ao enfatizar a questão apontada de que o lazer “não é só praticar esporte, mas que tem o lado cultural”. De acordo com Melo Alves Junior (2003), ao fazer este questionamento o autor nos diz que todos os esportes praticados têm um sentido cultural que é repassado

através de gerações, onde valores, normas, condutas são repassados pela sociedade e regem a sociedade, com seus mitos, conceitos, regras, as relações sociais em disputas, onde os valores do melhor, o mais forte, o mais bem preparado vem ser sempre perpetuado como o vencedor, onde vai gerar conflitos e discussões. Mas voltando o objetivo deste trabalho vai observar o esporte como objeto de lazer e distração.

Ao fazer uma relação quanto ao entendimento de lazer dos alunos escolhidos cada um relacionou de sua maneira como o lazer dentro do esporte pode gerar prazer e também como são vivenciadas as atividades no tempo livre. Depois de destacados os parâmetros poderemos fazer uma relação diretamente com o entendimento de lazer apresentado pelos mais diferentes autores, tais como: De fato, os parâmetros destacados pelos entrevistados tem uma relação direta com o entendimento de lazer apresentado por diferentes autores, tais como: a vivência no tempo livre ou no tempo disponível, bem como a busca por satisfação ou prazer, de acordo com Marcellino (1987), ao vivenciar uma atividade de lazer no seu tempo livre o individuo esta proporcionando a si mesmo um ato de êxtase, pois esta satisfazendo os seus mais belos desejos. Deve se ficar claro que o esporte serve como busca de lazer e alegria, onde o divertimento esta associado ao prazer e sociabilidade das pessoas envolvidas no contexto, dentro dos conceitos esportivos, são acrescentados, não havendo o distanciamento e preconceito entre os melhores e piores ambos são considerados iguais.

O lazer associa-se ao bem-estar-social e qualidade de vida, conceitos amplamente difundidos no mundo contemporâneo (ALMEIDA e GUTIEREZ, 2004). Ao ter uma visão do lazer como um bem estar social e qualidade de vida, devemos observar que este vem a somar mais alguma atitude que vem a melhorar a qualidade de vida do ser humano, o livrando de doenças, e outros males que assolam a nossa sociedade, melhorando de uma maneira confortável seu estima e bem estar.

“É possível perceber-se o desenvolvimento das relações socioafetivas, a comunicabilidade, a sociabilidade, ajustando socialmente esse homem ao meio que vive” (BURITI, 2001, p.49), ao estar dividido espaço praticando uma atividade o individuo esta tendo um

relacionamento de interação com o outro onde o respeito, a cordialidade irão fazer com o relacionamento entre ambos aumente em cada etapa do desenvolvimento desta, onde o fator competição esta inserido como formalidade do evento, e o conflito se torna quase imperceptível para aqueles que estão de fora da atividade, prevalecendo às alegrias e emoções dos participantes, havendo um respeito mutuo dos personagens onde não existe ganhador ou perdedor, prevalecendo à amizade e o carinho entre eles.

Uma certa vez li em uma determinada matéria como trabalhar a questão de valores, então ao levar para dentro do esporte de lazer, devemos trabalhar dentro das mais diversas situações que venha ocorrer na execução das atividades. Onde o respeito, a ajuda mútua, disciplina vai fazer com nasça sempre bons cidadãos, através deste pensamento nos remete a “[...] para criar um bom cidadão”. Seguindo o raciocínio de criarmos bons cidadãos, Chaves (2004) nos alerta para o perigo dos contravalores (ou desvalores), então oque o autor quer nos mostrar sobre isso que a grosseria, ignorância, indignidade e inconsciência, não podem estar atrelado ao esporte devem ser trabalhados pelos professores a cultura da educação, da dignidade, o saber reconhecer a supremacia do entendimento e respeito entre as partes envolvidas.

Não há dúvida que ocorreu uma transformação do conceito esporte no Brasil. Nos locais públicos como nas praças, nos parques assistimos ao nascimento de um novo conceito de esporte, o chamado por Dieckert (1984) de “esporte de lazer”. Antes dos megaeventos esportivos que passaram no Brasil, como Olimpíadas, Copa do mundo de futebol, Jogos Pan Americanos o povo brasileiro não se interessava muito para as práticas esportivas em locais públicos. Depois desses megaeventos podemos observar uma grande quantidade de pessoas que utilizam as praças e parques públicos para as mais variadas atividades, deste uma simples caminhada, passeio de patins, skate, futebol, vôlei, basquete de três, até o Badminton já pode ser visto sendo jogado nas praças de nosso país, entre locais que pode ser visto pessoas jogando Badminton podemos citar a cidade de Teresina no Piauí e também em Palmas no estado de Tocantins que foram criadas quadras nas

praças publicas onde todos podem praticar livremente o esporte.

Na visão do autor, o esporte de lazer exige equipamentos amplos que possam ser aproveitados por diversas faixas etárias, tipos de pessoas e jogos. Os equipamentos devem atender amplas necessidades não ficando somente “preso” a uma modalidade (DIECKERT, 1984). O desenvolvimento de atividades nesses locais é preciso que os mesmos tenham uma plena infraestrutura, a fim de dar segurança, comodidade e melhor aproveitamento na realização das mais variadas modalidades esportivas, proporcionando prazer e alegria aos praticantes das mais variadas idades, fazendo com nasça uma nova cultura no Brasil, fugindo de ginásios, de lugares fechados. Aproveitando a natureza e tudo que a mesma tem a oferecer para a população.

Políticas esportivas para crianças e adolescentes tem sido alvo de organismos públicos, privados e de terceiro setor (BRETÃS, 2007; GUEDES et al., 2006; MELO, 2004). Com o surgimento dos mais variados tipos de projetos sociais esportivo voltados para crianças e adolescentes muitos falam em aqueles são vulneráveis e estão em situação de risco. Com essas iniciativas as praças passaram a serem usadas como equipamento de atividades de lazer por essas instituições, onde com o uso de materiais adaptados o esporte como lazer passou a ser mais difundido nas classes mais carentes, voltado para o bem estar e melhoria na qualidade de vida dos contemplado agregando o lazer e o esporte como opção de inclusão social.

Um dos maiores desafios, que acontece hoje na prática esportiva, o professor de educação física não desempenha apenas o papel de educador, mas também e principalmente ele é um agente renovador e transformador da comunidade, uma vez que está em contato direto com o aluno. (MEDINA, 2001). Como relata o autor o professor como agente transformador e renovador em sua comunidade deve colocar o esporte como objeto de lazer e bem estar a todos, pois, abrir mais para que as atividades passem a serem praticadas em locais abertos, praças e espaços públicos meramente como lazer, afastando o lado de atividade esportiva competitiva para a recreação sem fins competitivos para que todos possam participar sem preconceito, e seleção dos melhores em detrimento aos menos habilidosos, dando oportunidade

a todos de participar sem haver uma busca por resultados.

APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

Ao entrevistar os 4 alunos do Projeto Badminton na Praça pude constatar que existe uma alegria e euforia em participar do projeto, principalmente pelo fato de não haver competição ou preparação para esse fim, sendo que é meramente inclusivo que faz com que a realização das atividades se torne divertidas e atraentes para todos. O primeiro de uma garota de 13 anos que todos os dias passava na praça e tinha vontade de participar, mas tinha vergonha por ser gorda e não levar jeito para nenhum esporte, até que um dia foi convidada pelo professor para participar, começou a participar timidamente e foi pegando jeito, hoje não perde um dia de treino, e sente muito motivada e diz que sua vida ganhou um novo sentido e tem esse momento como único em sua vida de prazer e diversão.

O segundo relato de um garoto de 10 anos que já tentou jogar futebol, vôlei, basquete e outros tantos esportes, mas nunca foi a frente por falta de habilidade e coordenação motora, conheceu o Projeto através de um colega e hoje os treinos são motivos de alegria e descontração na realização das atividades pois adora o momento de tentar acertar o alvo com a peteca e hoje praticar por prazer.

O terceiro relato é de um garoto de 9 anos, que disse que ele tinha vontade de praticar algum esporte, mas esbarrava nas condições financeiras pois não tinha condições financeiras de comprar um tênis para jogar futebol ou para esporte e não davam oportunidade por morar em uma favela e ser discriminado. Ali na praça não tem nada disso só boas brincadeiras e belas atividades para ser realizada em companhia dos amigos que ele arrumou fazendo essas atividades e queria que tivesse todos os dias.

O quarto depoimento foi de uma garotinha de 7 anos mora de frente a praça e esta no projeto deste os 5 anos e disse que deveria haver mais projetos para que as crianças ocupassem seu tempo fazendo atividades físicas, ao invés de ficar em frente ao celular, aqui eu aprendo muitos exercícios físicos, para melhorar minha saúde, adoro bater com raquete na peteca é muito divertido ver quem manda a peteca

mais alta ou mais longe, aqui é maravilhoso.

RESULTADOS

Ao ler os relatos foi constatado que existe um ganho de satisfação ao praticar um esporte como lazer e não com fins competitivo, mostrou que a pessoa se sente mais valorizada dentro da sociedade e não se sente excluída na prática do mesmo. Afinal de contas esta ali por prazer e diversão e não por obrigação de praticar para melhorar o seu condicionamento físico e aprimorar a sua técnica para vencer ou obter uma boa classificação em uma competição, mas com o simples objetivo de passar o tempo, se divertir ou fazer com que ajude a melhorar a sua saúde.

Então pode se sim utilizar o esporte de raquete denominado de Badminton como esporte não só de competição mas também como lazer e recreação para as mais variadas idades e gêneros, mostra que existe vaga para todos e todo mundo tem direito a diversão e lazer.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através desta pesquisa realizada podemos concluir que pode sim o esporte, praticado crianças, jovens e adultos, pode sim ser utilizado como lazer e não como fim preparatório de competições, influenciando a vida de cada um dos praticantes do Badminton. Melhorando positivamente seu alto estima, sua saúde e seu psicológico, melhorando a qualidade de vida de cada um, além de exercer a cidadania trabalhando valores morais e sociais entre os praticantes.

A partir de uma boa elaboração da aula, o professor que ministra as aulas como lazer, ao dar atenção especial através da intencionalidade educativa à contribuição social da atividade esportiva de para seus alunos, nos remete a uma reflexão onde todos que praticam atividades físicas, seja na escola, no lazer ou em competições, mostrou que pode valorizar todos os aspectos que favoreçam o bom entendimento entre os participantes do esporte. Para que isso aconteça os profissionais envolvidos devem estar atento que suas aulas têm um objetivo específico, seja ela para competição ou lazer.

Pode observar que não é só Badminton que pode ser utilizado como esporte de lazer, e bem estar, todos os esportes podem serem incluídos neste rol, deste que seja mais lúdicos do que técnico, usando muitas brincadeiras ao invés de treinamentos específicos a fim de buscar o refinamento para obter resultado nas competições, colocando o lazer e bel prazer como objetivo final da realização das atividades.

REFERENCIAS

ALMEIDA, Marco e GUTIERREZ, Gustavo. Políticas Públicas de lazer e qualidade de vida. In: VILARTA Roberto (Org). Qualidade de vida e políticas públicas.

BURITI, Maria do Socorro Leite. Variáveis que influenciam o comportamento agressivo de adolescentes nos esportes. In BURITI, Marcelo de Almeida (Org.). Psicologia do Esporte. Campinas: Editora Alínea, 2ª Edição, 2001. Campinas: IPES editorial, 2004.

BRETÃS, A. Onde mora o perigo? Discutindo uma suposta relação entre ociosidade, pobreza e criminalidade. Educação, esporte e lazer. Boletim 09, junho 2007.

CHAVES, Walmer Monteiro. Cultura, valores e Educação Física escolar. VIII EnFEFE – Encontro Fluminense de Educação Física Escolar, 2004.

DIECKERT, Jürgen. Peculiaridade e autonomia do esporte de lazer. In: Esporte de lazer tarefa e chance para todos. (Trad. Maria Lenk). Rio de Janeiro: 1984.

GUEDES, S. L. Projetos sociais esportivos: notas de pesquisa. Rio de Janeiro: ANPUH, 2006.

MEDINA, J.P.S. A educação física cuida do corpo... e “mente”: bases para a renovação e transformação da educação física. 17ª edição. Campinas: Papirus. 2001.

MELO, M. P. Lazer, esporte e cidadania: debatendo a nova moda do momento. Movimento, Porto Alegre, 2004.

MELO V.A.; ALVES JUNIOR, E.D. Introdução ao lazer. Barueri: Manole, 2003.

O USO DA TECNOLOGIA E DA CULTURA NO ENSINO E NO APRENDIZADO DE ASTRONOMIA CULTURAL DOS ALUNOS QUILOMBOLAS NO NORTE DO ESTADO DO ESPÍRITO SANTO

Lion Granier Alves¹

Sérgio Rodrigues de Souza²

1. INTRODUÇÃO

A Educação quilombola tem sido pauta relevante nos principais congressos de educação do Brasil, o que sinaliza um importante avanço dentro dos preceitos legais para essa modalidade de ensino em processo de construção de sua identidade no atual cenário educacional brasileiro. Um dos principais debates trazidos à luz refere à questão acerca da necessidade de um ensino específico e diferenciado para essa modalidade de ensino conforme é estabelecido nas *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola*, de 2013 (BRASIL, 2013) que garante uma legislação específica para a educação quilombola.

A Lei nº 11.645, de 2008, estabelece a obrigatoriedade de todas as escolas públicas e privadas do país para incluir no currículo a Cultura e a História Afrobrasileira em todo o processo educativo da Educação Básica. A justificativa que norteou esse trabalho é que

1 Licenciado em História e Filosofia. Professor da Rede Estadual de Educação do Espírito Santo. E-mail: Liongranier@yahoo.com.br. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7824151993648630>.

2 Licenciado em Filosofia e Sociologia. Doutor em Ciências Pedagógicas e Pós-doutor em Psicologia Social. E-mail: sergiorodrigues52@hotmail.com. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7823721472450316>.

no norte do Estado do Espírito Santo há um importante número de escolas quilombolas da rede municipal de ensino e estes alunos na etapa final da Educação Básica têm sido matriculados em escolas do meio urbano da rede pública estadual de ensino que não reconhece os saberes da etnobiologia tradicionais transmitidos oralmente de geração em geração.

Porém, na formação social brasileira houve uma grande participação de saberes de etnias distintas e neste artigo reafirmamos que os quilombos como aponta Munanga (2013) são negros africanos, mulheres e crianças e seus remanescentes que foram escravizados para o Brasil e com eles trouxeram seus saberes, culturas, ciência e práticas que estes povos têm no cotidiano.

Para Ribeiro (1986) as comunidades isoladas tais como os povos quilombolas desenvolveram um importante acervo de experiências milenares com o intuito de minimizar seus problemas imediatos. Neste trabalho propusemos como objeto de reflexão a valorização do currículo, versando sobre o estudo da astronomia cultural nos espaços quilombolas.

O problema proposto deste estudo ocupa-se em investigar por qual razão a escola quilombola pesquisada na qual cerca de 96% dos alunos são quilombolas ou remanescentes de quilombos, o currículo desta escola não valida e reconhece a astronomia cultural deste grupo tradicional no processo de ensino e aprendizagem no 9º ano? Apresenta-se como hipótese que o desconhecimento dos professores sobre os pressupostos teóricos da astronomia cultural. O presente estudo teve como objetivo apresentar o uso das tecnologias em articulação com os saberes culturais dos 168 alunos quilombolas do ensino fundamental II de uma escola quilombola municipal localizada Norte do Estado do ES para o ensino e aprendizado do conteúdo de ensino astronomia dentro da abordagem cultural.

2. DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA

De acordo com as deliberações da Conferência Nacional de

Educação (CONAF, 2010), em atendimento ao parecer CNE/CEB nº 7/2010 e à Resolução CNE/CEB nº 4/2010, que instituem as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, e tendo em vista a Indicação CNE/CEB nº 2/2010, a Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação instituiu por meio da Portaria CNE/CEB nº 5/2010, comissão responsável pela elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola. A elaboração em 2013 das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola segue as orientações das Diretrizes curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. De acordo com tais Diretrizes.

A Educação Escolar Quilombola é desenvolvida em unidades educacionais inscritas em suas terras e cultura, requerendo pedagogia própria em respeito à especificidade étnico-cultural de cada comunidade e formação específica de seu quadro docente, observados os princípios constitucionais, a base nacional comum e os princípios que orientam a Educação Básica brasileira. Na estruturação e no funcionamento das escolas quilombolas, deve ser reconhecida e valorizada sua diversidade cultural (BRASIL, 2013. s.p.).

De acordo com o documento final da conferência, União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios deverão:

- a) Garantir a elaboração de uma legislação específica para a educação quilombola, com a participação do movimento negro quilombola, assegurando o direito à preservação de suas manifestações culturais e à sustentabilidade de seu território tradicional.
- b) Assegura que a alimentação e a infraestrutura escolar quilombola respeitem a cultura alimentar do grupo, observando o cuidado com o meio ambiente e a geografia local.
- c) Promover a formação específica e diferenciada (inicial e continuada) aos/às profissionais das escolas quilombolas, propiciando a elaboração de materiais didático-pedagógicos contextualizados com a identidade étnico-racial do grupo.
- d) Garantir a participação de representantes quilombolas na composição dos conselhos referentes à educação, nos três entes federados.
- e) Instituir um programa específico de licenciatura para quilombolas, para garantir a valorização e a preservação cultural

dessas comunidades étnicas.

f) Garantir aos professores/as quilombolas a sua formação em serviço e, quando for o caso, concomitantemente com a sua própria escolarização.

g) Instituir o Plano Nacional de Educação Quilombola, visando à valorização plena das culturas das comunidades quilombolas, à afirmação e manutenção de sua diversidade étnica.

h) Assegurar que a atividade docente nas escolas quilombolas seja exercida preferencialmente por professores/as oriundos/as das comunidades quilombolas (CONAF, 2010, s.p.).

Em relação ao documento citado, ressalta-se que a legislação para essa modalidade de ensino em processo de construção de sua identidade no país mostra-se avançada. O desafio contemporâneo tem sido o importante distanciamento entre o preceito legal, com a realidade do currículo em ação da sala de aula. A Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT) sobre Povos Indígenas e Tribais, promulgada pelo Decreto nº 5.051, de 19 de abril de 2004, e pelo Decreto nº 6.040, de 7 de fevereiro de 2007, que institui a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais, os quilombolas são considerados comunidades e povos tradicionais. Isso porque são grupos culturalmente diferenciados e que se reconhecem como tais, possuidores de formas próprias de organização social, utilizam conhecimentos, inovações e práticas gerados e transmitidos pela tradição, são ocupantes e usuários de territórios e recursos naturais como condição à sua reprodução cultural, social, religiosa ancestral e econômica.

Além disso, de acordo com o art. 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias da Constituição Federal de 1988 e com o Decreto nº 6.040/2007, que institui a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais, os quilombolas reproduzem sua existência nos territórios tradicionais, os quais são considerados como aqueles onde vivem em comunidades quilombolas, povos indígenas, seringueiros, castanheiros, quebradeiras de coco babaçu, ribeirinhos, faxinalenses e comunidades de fundo de pasto, dentre outros, e necessários à reprodução cultural, social e econômica dos povos e comunidades tradicionais, territórios esses utilizados de forma permanente ou temporária.

QUILOMBOLAS, SABERES E CULTURAS

As comunidades quilombolas têm sua história e a necessidade de considerar o conceito de quilombo e suas ressemantizações para a elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola.

Segundo Munanga (2004), a palavra *quilombo* é originária da língua banto *umbundo*, falada pelo povo *ovimbundo*, que se refere a um tipo de instituição sociopolítica militar conhecida na África Central e, mais especificamente, na área formada pela atual República Democrática do Congo (antigo Zaire) e Angola. Apesar de ser um termo *umbundo*, constitui-se em um agrupamento militar composto dos jagas ou imbangalas (de Angola) e dos Iundas (do Zaire) no século XVII. A palavra *quilombo* pode ter outros significados, um deles refere-se a uma associação de homens, aberta a todos. O processo de quilombamento existiu onde houve escravidão dos africanos e de seus descendentes. Em todas as Américas, há grupos semelhantes, porém com nomes diferentes, de acordo com a região onde viveram: *cimarrónes*, em muitos países de colonização espanhola; *palenques*, em Cuba e na Colômbia; *cumbes*, na Venezuela; e *marrons*, na Jamaica, nas Guianas e nos Estados Unidos. Surgiram milhares de quilombos de norte a sul do Brasil, assim como na Colômbia, no Chile, no Equador, na Venezuela, no Peru, na Bolívia, em Cuba, no Haiti, na Jamaica, nas Guianas e em outros territórios da América.

Dessa forma, podemos entender os quilombos não somente como uma instituição militar da África Central, mas, principalmente, como uma experiência coletiva de africanos e seus descendentes, uma estratégia de reação à escravidão, somada a participação de outros segmentos da população com os quais os quilombolas interagiram em cada país, notoriamente, alguns povos indígenas. Trata-se, portanto, de uma experiência da diáspora africana, ainda pouco conhecida no contexto da sociedade brasileira, de maneira geral, e na educação escolar, em específico. Os quilombos, todavia, não se perderam no passado. Eles se mantêm vivos, na atualidade, por meio da presença ativa das várias comunidades quilombolas existente nas diferentes regiões do país. O direito a uma educação escolar que respeite e reconheça

sua história, memória, tecnologias, territórios e conhecimentos têm sido uma das reivindicações históricas dessas comunidades e das organizações do movimento quilombola.

Segundo Moura (2001), no processo de colonização, a primeira conceituação do que era *quilombo* foi realizada pela Coroa portuguesa, como resposta do rei de Portugal à consulta do Conselho Ultramarino (2/12/1740): “Toda habitação de negros fugidos que passem de cinco, em parte despovoada, ainda que não tenham ranchos levantados nem se achem pilões neles.”

A concepção de que quilombos eram constituídos somente por africanos escravizados foi modificada ao longo do tempo, mediante ações e reivindicações dos próprios quilombolas e das pesquisas realizadas por estudiosos do tema. Insistir nessa concepção reducionista significa negar ou tentar invisibilizar o sentido histórico, cultural e político do quilombo. Lamentavelmente, essa visão colonial ainda persiste nos livros didáticos e no imaginário social, fruto das estratégias de branqueamento da população e das tentativas de apagamento da memória afro-brasileira e africana imposto pelo racismo.

A Constituição Federal de 1988 avançou quando, em 2016, o governo brasileiro aprova o art. 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias: “Aos remanescentes das comunidades dos quilombos que estejam ocupando suas terras é reconhecida a propriedade definitiva, devendo o Estado emitir-lhes os títulos respectivos” (BRASIL, ADCT, 2016, s.p).

Esse reconhecimento legal suscitou amplos debates e discussões sobre quem seriam *remanescentes de quilombos* e como deveriam ser tituladas suas terras.

De acordo com O’Dwyer (1995), a Associação Brasileira de Antropologia (ABA) passa a ter, a partir de 1994, uma compreensão mais ampliada de quilombo. Segundo a autora, o termo quilombo tem assumido novos significados na literatura especializada e também para grupos, indivíduos e organizações. Vem sendo ressemantizado para designar a situação presente dos segmentos negros em regiões e contextos do Brasil (O’DWYER, 1995).

Na perspectiva teórica e política de Silva (2014) a

contemporaneidade das comunidades quilombolas, localizando-as como celeiros de uma tradição cultural de valorização dos antepassados calcada numa história identitária comum, com normas de pertencimento e consciência de luta pelos territórios que habitam e usufruem; daí a referência a *quilombos contemporâneos*. Essas análises enfatizam a identidade das comunidades quilombolas definida pela experiência vivida, versões compartilhadas de suas trajetórias comuns, pertencimento, tradição cultural de valorização dos antepassados, fundamentada numa história identitária comum, dentre outros. Aspectos relevantes quando pensamos em Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola. A essas dimensões, as comunidades quilombolas e o movimento quilombola acrescentam a consciência política construída nas lutas pelos territórios que habitam, nas quais constroem e ressignificam suas identidades.

Para Hall (2013) um dos processos contemporâneos do currículo escolar é que a cultura ocupa a sua centralidade e, na proposição deste autor cabe a escola descolonizar os saberes da cultura hegemônica e reconhecer o saber tradicional produzidos por povos de diferentes etnias e culturas.

De acordo com Silva (2011) na obra documentos de identidade os saberes dos sujeitos quilombolas, indígenas, negros, mulheres e pobres historicamente excluídos das decisões educacionais em que suas vozes não são reconhecidas e validadas pelo currículo escolar e Freire (2011) acrescenta com propriedade ao afirma que existe vários tipos de saberes porque cada cultura produz seus saberes socioculturais, no caso do quilombolas os mesmos produziram ao longo de sua trajetória seus saberes tradicionais sobre astronomia alicerçado na cultura africana e indígena, porém a escola tem produzido e reproduzido um ensino de astronomia para os alunos quilombolas que vem contribuindo para a perda gradativa de suas identidade étnicas e culturais.

AS NOVAS TECNOLOGIAS DIGITAIS NO ENSINO DE ASTRONOMIA NO ENSINO FUNDAMENTAL II

A contínua propagação das múltiplas tecnologias na sociedade

é um episódio mundial proveniente das transformações sociais, sendo elas provocadoras de mudanças significativas em todas as esferas. Na contemporaneidade os meios de comunicações de massa e as novas tecnologias (NTICs) provenientes do mundo globalizado, influenciam direta ou indiretamente no processo de ensino-aprendizagem dos estudantes de todos os níveis de ensino em particular na educação quilombola, que se encontrando dentro ou fora do espaço escolar.

As orientações legais das atuais Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Básica (BRASIL, 2013) orientam que no ensino atual seja assegurado dentro da perspectiva das tecnologias, porque de forma direta ou indireta os alunos fazem uso no seu cotidiano dos avanços tecno-científicos. Nesse sentido, a atuação do professor como mediador frente a utilização dos recursos tecnológicos para a interação do aluno com o mundo social globalizado é fundamental. Para Libâneo (2009, p. 13) a mediação do professor consiste em “problematizar, perguntar, dialogar, ouvir os alunos, ensiná-los a argumentar, abrir-lhes espaço para expressar seus pensamentos, sentimentos, desejos, de modo que tragam para a aula sua realidade vivida.”

Seguindo essa mesma linha de pensamento, Moran (2011) esclarece que o professor deve utilizar as mídias digitais não apenas como um mero recurso tecnológico e sim como recurso metodológico e didático para ampliar o ensino e o aprendizado do aluno.

De acordo com Vygotsky (1998), o aluno é compreendido como um sujeito sociocultural, que ao se relacionar com determinada cultura, a transforma e é transformado por ela. Para este mesmo autor (1991), as relações sociais são historicamente produzidas com base nas práticas sociais contemporâneas a ele. A época e a cultura na qual o estudante está inserido, revela a forma com que as pessoas de determinada sociedade, se situam uns em relação aos outros: o que refletem e comunicam; a maneira que se comportam e os desencadeamentos da apropriação dos sistemas de símbolos que lhe permitem dar significado aos objetos, às ações e ao mundo. Neste sentido os saberes e culturas sobre astronomia dentro do enfoque cultural dos alunos quilombolas deve ser usado como ponto de partida para o ensino

deste conteúdo dentro do currículo de referência nacional comum.

Nesse sentido para Bettega (2010) e Gravina (2012), as novas tecnologias da informação e da comunicação organizam o espaço e o tempo. Para sua interação no contexto sociocultural do aluno quilombola, são utilizados recursos para sua inserção na sociedade mundial globalizada e digitalizada. E conforme aponta estes autores devido ao processo de democratização do computador nas escolas públicas brasileiras através do Programa Nacional de Informática na Educação (PROINFO) o computador, a televisão, as câmaras de vídeo, as webcams, a gravação doméstica de CDs e DVDs, os discos rígidos ou *hds*, cartões de memória, os *pendrives*, os *zipdrives* e assemelhados, a telefonia móvel (telemóveis ou telefones celulares), a TV por assinatura, TV a cabo e TV por antena parabólica e a internet são empregados para facilitar a inclusão do aluno quilombola a informação e tecnologia.

ASTRONOMIA CULTURAL NA EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA

Este trabalho propõe discutir a utilização das novas tecnologias na ensino de Astronomia Cultural na educação quilombola. Fundamentando-se na perspectiva do autor Luiz Carlos Jafelice, a pesquisa reflete com base na abordagem etno-antropológica e nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação Quilombola de 2013 a inclusão de conteúdos das culturas afrodescendentes no currículo das escolas. Nesse sentido, as abordagens e práticas para a compreensão desse saber, diferente de algumas propostas científicas no estudo da Astronomia Cultural, que sendo parciais tendem a discriminar os saberes locais.

Nesse contexto, Jafelice (2010), tem feito profundas reflexões sobre ao ensino da Astronomia Cultural, ressalta que o enfoque da educação vigente é científico sustentando e servindo a visão de mundo predominante. O autor citado propõe uma abordagem transdisciplinar no ensino da Astronomia Cultural nos espaços Quilombolas, sugere que o diálogo entre as disciplinas promove a solidariedade, a cooperatividade e a essência ética. Apoiando-se na característica

intrinsecamente transdisciplinar da disciplina, oferece uma abordagem diferenciada, propondo que a astronomia lida com aspectos cultural, espiritual e ambiental, ausentes nas abordagens científicas. As colocações do autor estão em consonância com a Lei nº 11.645 de 2008 porque valoriza, valida e reconhece a cultura africana e Afrobrasileira para o contexto escolar.

Nesta significação, a Astronomia desencadeia nos alunos indagações sobre sua existência no universo, produzindo profundas reflexões sobre a vida. As indagações: *Para onde vou? Como tudo surgiu? Os astros podem influenciar no ecossistema da terra?*, são ressignificadas a partir dos saberes culturais quilombola, tendo por especificidade o caráter humanístico que ultrapassa barreiras científicas.

De acordo com Silva (2011) o saber científico dominante cria uma monocultura mental ao fazer desaparecer o espaço das alternativas locais, de forma muito semelhante à das monoculturas de variedades de plantas importadas, que leva à substituição e destruição da diversidade local.

Por esse ângulo, Jafelice (2015) suscita o questionamento da valorização dos saberes afrobrasileiros no currículo nacional, comprometendo-se com o resgate e valorização da cultura local. Continua sua explanação afirmando que

A formação que recebemos desconsidera o local e, portanto, não nos habilita a tratá-lo com a relevância que tem; os livros que adotamos tratam de uma realidade que, com frequência, é muito distinta daquela cotidiana, de nossos alunos; com isso, nossa rica e específica realidade local, ou regional, fica excluída daqueles compêndios e das escolas. E achamos isso natural, marca de universalização e progresso. Não é.” (JAFELICE, 2015, p. 60).

Diante do exposto, depreende-se que a astronomia cultural ocupa-se com acontecimentos culturais e sociais, sejam eles antropológicos, socioambientais ou históricos. Sendo assim, para Jafelice (2015, p. 62), “[...] o olhar da astronomia cultural é relativista e, também neste sentido, ele se choca com o universalismo típico da ciência, em particular o da própria astronomia, enquanto ciência astronômica”. Acrescenta que, para a compreensão plena da disciplina, deve-se estar

presente na ensinança a identidade, o corpo, o espaço, o território, a cosmologia, o rito, o mito, as lógicas das práticas e a oralidade. E, conforme explica este autor a astronomia cultural dos alunos pertencentes à matriz africana, não tem sido assegurado no livro didático de Ciências Naturais que, como afirma Moreira e Silva (2010) vem apresentado e representando um ensino de astronomia que representa a cultura hegemônica e eurocêntrica que desconsidera os saberes e culturas desta comunidade tradicional.

Ao examinar a formação inicial dos docentes das escolas quilombolas do município de Conceição da Barra (ES) que atuam na Educação quilombola no Ensino Fundamental II sinaliza-se que os saberes, a ciência, a cultura e a astronomia cultural da referida comunidade não são disseminadas conforme as orientações legais das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (BRASIL, 2013), que estabelece um ensino específico e diferenciado para essa modalidade de ensino.

Verifica-se que os alunos quilombolas sujeitos da pesquisa ao finalizar o ensino fundamental I e II em seus territórios, matricularam-se em escolas do meio urbano, os saberes e a cultura da astronomia cultural quilombola local é apresentada no currículo em ação defendido por Sacristán (2008) numa perspectiva pontual e em desarticulação com os conteúdos curriculares da disciplina de Ciências. Para Silva (2011) a escola reconhece, valida e transmite no currículo os conhecimentos e a cultura de alguns que são da classe hegemônica e exclui as vozes de outros sujeitos, a saber, dos negros, mulheres, pobres, quilombolas e africanos.

No entendimento de Bourdieu (1975) e Athusser (1998) a escola é um dos fortes e eficientes aparelhos ideológicos do Estado que reproduz a hegemonia e a ideologia cultural da classe dominante branca e um dos instrumentos utilizados é o livro didático e o discurso dos professores na sua ação pedagógica.

Revelou-se que os saberes, as práticas e cultura relacionado à astronomia dos quilombolas é transmitida fora contexto escolar através do processo da oralidade dos mais velhos para os mais jovens. Nota-se que um número importante de alunos e comunidade quilombola de

Conceição da Barra enquadra-se como quilombos urbanos, conforme nos diz Silva (2011) estes sujeitos já nasceram em regiões urbanas e tem assistido movimentos de desterritorialização e territorialização de suas terras e vivenciado o que Ademar Bogo (2010) defende como a luta pela manutenção e preservação da identidade quilombola.

Ao examinar o livro didático de Ciências Naturais e Biologia os saberes, as práticas, a cultura, a ciência sobre a astronomia cultural dos alunos quilombolas não são asseguradas no currículo em ação, segundo Stuart Hall (2013) a cultura é a centralidade do currículo, mostra-se que há distanciamento entre as Diretrizes Curriculares Nacionais para essa modalidade de ensino (BRASIL, 2013) com o currículo praticado. Dados estatísticos recentes do censo do Estado do Espírito Santo revelou que cerca de 77% da população de Conceição da Barra pertence a etnia negra, o paradoxo é que o currículo construído em sala de aula segundo Arroyo (2012) está alinhado com a matriz branca e eurocêntrica na práxis docente.

Em entrevistas individuais com alunos e comunidade foi revelado que importantes saberes, práticas e cultura da astronomia cultural dos povos quilombolas desta comunidade tradicional do Norte do Estado do ES não são transmitidas no processo educativo formal escolar e sim na oralidade pelos anciãos da comunidade. Para Chassot (2001) e Magalhães (2006) a oralidade não é contemplada e validada pela escola e muitos saberes socioculturais dos alunos quilombolas e da comunidade sobre astronomia não têm sido assegurados pela escola e sim a ciência eurocêntrica e branca; Constata-se que a formação inicial os professores pesquisados que atuam na modalidade de ensino analisada (quilombola) na Educação Básica não tiveram na organização curricular disciplinas que assegurassem competências básicas sobre astronomia cultural dos quilombolas desta região mostrando-se formação insuficiente dos professores para discutir a astronomia dentro da perspectiva cultural.

Sobre essa questão Silva (2011) aponta que a escola tem reproduzido a cultura hegemônica no currículo escolar e Freire (2011) sinaliza que não existe somente um tipo de saber, um tipo de cultura, neste sentido deve a escolar primeiramente cumprir a Lei nº 11.645 de

2008 que determina a obrigatoriedade das escolas públicas e privadas da inclusão da História e da Cultura Afro-brasileira no currículo legal e no praticado, sendo assim a astronomia cultural deve ser ensinada no contexto escolar prioritariamente na escola quilombola.

Seguindo essa discussão, Hall (2013) coloca que na atual contemporaneidade a centralidade do currículo é a cultura, então cabe à escola valorizar e reproduzir junto com a comunidade os saberes da astronomia cultural para manutenção da identidade étnica e cultural desta comunidade tradicional.

Foi utilizado uma roda de conversa com os anciãos da aldeia junto com os alunos pesquisados tendo como objetivo o ensino para os alunos da astronomia cultural da comunidade e as representações que estes sujeitos possuem sobre a astronomia que é específico e vem sendo transmitido de geração em geração. De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (BRASIL, 2013). Assevera que os saberes e culturas dos povos indígenas deve ser incluídos no currículo escolar como forma de preservar suas identidades. Constatou-se que o uso das Tecnologias usadas em ambientes de aprendizagem com o uso do programa, possibilitou aos alunos pesquisados e a comunidade confrontar os saberes tradicionais e culturais de astronomia com os saberes científicos escolares.

Na visão de Freire (2011) evidenciou-se que não um único tipo de saber e que tanto o saber tradicional como o científico deve ser usado pela escola. Verificou-se que alunos pesquisados e a comunidade através do uso da tecnologia puderam adquirir embasamento científico sobre a influência da astronomia no cotidiano da aldeia que fica próxima ao mar e das chuvas das marés, das plantações da mandioca para produzir o beju, este constitui a principal fonte de renda das famílias. Os professores revelaram que na prática educativa o conteúdo astronomia não tem abordado a questão da dimensão cultural os mesmos afirmaram que na formação inicial não tiveram disciplinas que discutisse essa temática dentro da perspectiva cultural.

Para discutir a questão recorreremos aos aportes teóricos de Vygotsky (1998) em que, para este, o aluno é um sujeito histórico-cultural, quer dizer, sua cultura através da mediação do professor em

sala de aula deve ser assegurada para manutenção. Como afirma Hall (2013) e Geertz (2004) para manutenção de suas identidades.

Foi revelado pelos anciãos da comunidade que a escola não tem tido a práxis de aproximação dos mesmos com a escola, sendo assim a mesma tem de modo eficiente reproduzido como aponta Silva (2011) reconhecido e validado o currículo da cultura hegemônica de quem o produziu. Os alunos entrevistados revelaram que o uso da tecnologia para o ensino da astronomia cultural possibilitou aprendizagem significativa sobre astronomia e a presença dos anciãos juntos no ambiente virtual de aprendizagem que depois dialogaram o saber da astronomia cultural com a apresentada no livro didático permitiu aproximação com suas identidades.

Para Geertz (2004) e Hall (2013) a cultura é um dos maiores patrimônios de um povo e a escola tem a função de preservá-la através de ações pedagógicas educativa conforme a proposta mediante ao uso das TIC.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho discorreu acerca dos saberes práticas, cultura sobre astronomia cultural dos sujeitos pesquisados os quilombolas que por meio das tecnologias possibilitou o diálogo entre o saber cultural com saber científico proposto no livro didático. O estudo apontou nos resultados que o saber da astronomia cultural dos quilombolas não tem sido reconhecido e validado pelo currículo legal e no praticado e sim um ensino de astronomia eurocêntrico que representa a cultura hegemônica de quem o produziu e tem o disseminado no contexto escolar através da prática educativa do professor. Um dos desafios consiste em assegurar ao docente que atua na educação escolar quilombola específica e diferenciada conforme previsto pela legislação para assegurar que a astronomia cultural dessa comunidade tradicional seja assegurada a manutenção da identidade étnica e cultural desta comunidade para manutenção dos seus saberes tradicionais e culturais sobre a astronomia. O estudo ainda apontou que a utilização das tecnologias digitais possibilitou aos alunos e anciãos o primeiro contato

em suas vidas com um ambiente virtual de aprendizagem na qual eles visualizaram todo o sistema solar em tempo real. Neste sentido sinalizou-se a relevância das tecnologias como ferramenta que auxilia no processo de ensino e aprendizagem.

Sublinhamos a contribuição deste trabalho para os professores que atuam nesta modalidade de ensino discutida neste estudo, e ainda destaca-se a relevância social do trabalho, porque no atual cenário os alunos pesquisados e a comunidade vem gradativamente sofrendo com o processo de desconstrução dos seus saberes e culturas, e a astronomia dentro da vertente cultural é um saber tradicional que acompanha os quilombolas do Norte do Estado do Espírito Santo em seus rituais e tradições que deve ser preservado conforme aponta a legislação específica para esta modalidade de ensino e, a escola tem papel fundamental para assegurar que os saberes e culturas dos quilombolas sobre a sua astronomia cultural seja preservada e, uma estratégia pedagógica usada foi mediante ao uso do ambiente virtual de aprendizagem por meio do computador na qual alunos e anciãos teceram diálogo entre o saber tradicional de astronomia com o saber científico.

REFERÊNCIAS

ALTHUSSER, L. **Aparelhos ideológicos do Estado**. 5. Ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1998.

ANDRÉ, M. E. D. A. **Etnografia da prática escolar**. 18. Ed. São Paulo: Papyrus, 2012.

ARROYO, M. G. A. **A escola do campo e pesquisa no campo**. Brasília, 2012.

BARDIN, L. **Análise do conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2011.

BETTEGA, M. H. S. **Educação continuada na era digital**. 2. Ed. São Paulo: Cortez, 2010.

BOGO, A. **Identidade e luta de classes**. 2. Ed. São Paulo. Editora Expressão Popular, 2010.

BOURDIEU, P. **A reprodução. Elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Bási-**

ca. Brasília, 2013.

BRASIL. **Ato das Disposições Constitucionais Transitórias** (Texto compilado até a Emenda Constitucional nº 93 de 08/09/2016). Disponível em: [https://www.senado.leg.br/atividade/const/con1988/ADC1988_08.09.2016/art_68_.asp#:~:text=68%20\(ADCT\),Art.,emitir%2DIhes%20os%20r%C3%ADtulos%20respectivos](https://www.senado.leg.br/atividade/const/con1988/ADC1988_08.09.2016/art_68_.asp#:~:text=68%20(ADCT),Art.,emitir%2DIhes%20os%20r%C3%ADtulos%20respectivos). Acesso em 26/07/2020.

BRASIL. **CNE/CEB**. Nº 2/2010.

BRASIL. **CNE/CEB**. Nº 5/2010.

BRASIL. **CNE/CEB**. Nº7/2010.

BRASIL. **Decreto** nº 6 6.040/2007.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, 1988.

BRASIL. **Lei nº 11.645 de 2008**: A Cultura e a História Afro-brasileira e indígena. Brasília, 2008.

CASTRO, M. S. de. **Um bairro afro-italiano: comunicação, cultura, e construção de identidade étnica**. 2006. Tese

CHASSOT, A.C. **Alfabetização científica: questões e desafios para a educação**. Ijuí: UNIJUÍ, 2001.

CHAUÍ, M. **Convite à filosofia**. São Paulo: Ática, 2000.

CORAZZA, S. M. **Os sentidos do currículo**. Revista Teias. Rio de Janeiro. V. 11, n. 22, p. 149-164, mai/ago, 2010.

GEERTZ, C. **O saber local: novos ensaios em antropologia interpretativa**. 7. Ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2004.

GONÇALVES, P. B. S. **Aprendizagens e ensino das africanidades brasileiras**. Brasília, 2001.

GRAVINA, M. A. **Mídias digitais e didática: tripé para formação do professores de matemática**. Porto Alegre: Evangranf, 2012.

HALL, S. **Dadiáspora identidades e mediações culturais**. 2. Ed. Belo horizonte. Editora UFMG, 2013.

JAFELICE, L. C. et al. **Astronomia, educação e cultura: abordagens transdisciplinares para vários níveis de ensino**. Natal: EDU-FRN, 2010.

- JAFELICE, L. C. et al. **Astronomia cultural nos ensinamentos fundamentais e médio**. Revista Americana de Educação em Astronomia, n.19, p. 57-92, 2015.
- LOPES, A. R. C. **Conhecimento escolar: Ciência e Cotidiano**. Rio de Janeiro: UERJ, 1999.
- MAGALHÃES, T. G. Oralidade na sala de aula: alguém fala sobre isso? Instrumento. **Revista de Estudo e Pesquisa em Educação**. Juiz de Fora: EDUFJF, 2006.
- MORAN, J. M. **Novas tecnologias e mediação tecnológicas**. 19. Ed. São Paulo: Papirus, 2011.
- MOURA, C. **Os quilombos na dinâmica social do Brasil**. Macéio: EDUFAL, 2001.
- MUNANGA, K. **Para entender o negro no Brasil: histórias, realidades, problemas e caminhos**. São Paulo: Editora Global Educativa, 2004.
- O'DWYER, E. C. **Remanescentes de quilombos no Brasil**. Rio de Janeiro, 1995.
- OIT. **Organização Internacional do Trabalho**, 2004.
- OLIVEIRA, R. C. **Caminhos da identidade, ensaios sobre etnicidade e multiculturalismo**. São Paulo: UNESP, 2006.
- RATTS, A. J. P. **A geografia das leituras culturais**. Goiânia: Editora Alternativa, 2003.
- RIBEIRO, D. (Ed.). **Suma Etnobotânica Brasileira**. Petrópolis: Vozes/FINEP, 1986.
- ROLNIK, R. **Territórios negros nas cidades brasileiras**. Rio de Janeiro. Cadernos Cândido Mendes, n 17, 1989.
- SILVA, T. D. **Documentos de identidade**. 4. Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.
- SILVA, M. J. **Quilombos do Brasil central: violência e resistência escrava 1719-1888**. Goiânia: Editora Kelps, 2003.
- SHIVA, V. **Monoculturas da Mente: perspectivas da biodiversidade e da biotecnologia**. São Paulo: Gaia, 2003.
- WILLIAMS, R. **Cultura**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

UNIDADE CURRICULAR “DIDÁTICA” NOS CURSOS DE LICENCIATURA PRESENCIAIS DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO JOÃO DEL-REI (UFSJ): LEVANTAMENTO E ANÁLISE DOS PROJETOS PEDAGÓGICOS

Larissa Trindade Tarôco¹

INTRODUÇÃO

São João del-Rei, cidade mineira com cerca de noventa mil habitantes e localizada na mesorregião do Campo das Vertentes, é uma referência de educação, pois encontram-se no município um campus do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia; um centro universitário particular; polos de cursos na modalidade à distância e três campi da Universidade Federal de São João del-Rei (UFSJ), sendo a última a maior instituição de ensino superior público da região.

A UFSJ é responsável por formar profissionais de diversos campos de atuação, inclusive no segmento da educação. Treze graduações presenciais com habilitação em licenciatura são ofertadas na referida universidade.

Partindo do pressuposto de que um número considerável de licenciados egressos da UFSJ atuarão na educação básica pública e particular das cidades vizinhas, torna-se pertinente analisar como se organiza a formação desses profissionais na instituição.

Avaliando e reforçando a importância da discussão sobre

¹ Graduada em Licenciatura em Geografia pela UFSJ. Pós-graduada da Especialização em Didática e Trabalho Docente pelo IFSEMG. Pós-graduada da Especialização em Geografia Humana e Econômica pelo Grupo Uninter. Professora das rede pública e privada de ensino de Minas Gerais. E-mail: larissa_taroco1994@hotmail.com.

didática nos cursos de formação de professores, questiona-se: A Universidade Federal de São João Del-Rei (UFSJ), o maior centro de pesquisa e educação superior gratuito da região do Campo das Vertentes, contempla essa disciplina em seus cursos de licenciatura presenciais? Se afirmativo, como essa se apresenta estruturalmente?

O presente trabalho é resultado de um levantamento e posterior análise, junto ao site oficial da UFSJ, dos treze Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPC) de licenciatura na modalidade presencial ofertados por essa instituição para verificação da presença de unidades curriculares relacionadas à Didática.

REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

A obra *Didática e Formação de Professores: Percursos e Perspectivas no Brasil e em Portugal*, organizada por Selma Garrido Pimenta, iniciada a discussão sobre a re-significação da Didática. Sobre isso, Pimenta afirma que “as novas concepções de didática estão emergindo da investigação sobre o ensino enquanto prática social viva; nos contextos sociais e institucionais nos quais ocorrem.” (Pimenta 1997, pág. 21).

Para a autora, é necessário discutir a relação entre ensino-aprendizagem-formação de forma intrínseca, respeitando cada contexto em que essa é inserida. Sobre a importância da compreensão das modificações sofridas pela didática ao longo dos anos, a obra declara:

Se entendemos que a didática tem como objeto de estudo o ensino, tomado em sua realidade prático-social, nos parece útil à re-significação da didática que se efetue um balanço sobre as pesquisas que têm sido realizadas nessa perspectiva pela didática e pelas demais ciências da educação (Pimenta 1997, pág. 24).

O livro apresenta o trabalho de José Carlos Libâneo, que afirma “que a didática, teoria e prática da docência, não se aplica apenas à escola, mas a diversas instâncias da educação formal.” (Libâneo 1997, pág. 116). Segundo o autor, a didática tem por objetivo estudar todo o processo de ensino, seja para fins de instrução ou de formação, fundindo as atividades teóricas e práticas. Para Libâneo, existe uma relação de dependência da Didática em relação à Pedagogia, uma vez

que aquela discute problemas de ensino de matérias específicas, mas que se subordinam à métodos e normas já definidas por essa última. “Em outras palavras, a didática opera a interligação entre teoria e prática.” (Libâneo 1997, pág. 117).

Conforme o autor sustenta, ainda no início de seu texto, a didática não tem função limitada à educação escolar, uma vez que é capaz de construir o senso-crítico, uma vez que “a postura crítica somente se verifica na presença prévia dos elementos constitutivos da didática, basicamente os objetivos, conteúdos e métodos.” (Libâneo 1997, p. 119).

Olga Teixeira Damis, em seu texto *Didática e Sociedade: O conteúdo implícito do ato de ensinar*, que está inserido na obra “*Didática: O ensino e suas relações*”, organizado por Ilma P. Alencastro Veiga, procura discutir a didática “do ponto de vista da relação sociedade-educação” (Damis 2008, pág. 9). Essa relação, segundo a autora, permite que o processo de ensino-aprendizagem não seja “neutro”. Sendo assim, os procedimentos e técnicas de ensino “contribuem para a manutenção-superação da prática social mais ampla.” (Damis 2008, pág. 10).

A autora realiza, então, uma análise sobre o progresso das técnicas de ensino ao longo da história, evidenciando o contexto existente na época do Feudalismo. Sobre esse momento, é citado Comênio, professor e reitor de universidade:

O pensamento pedagógico de Comênio será analisado e compreendido como expressão da transição entre a realidade pedagógica do mundo antigo e feudal e a sociedade capitalista posterior. Este pensamento, ao mesmo tempo em que questiona a sociedade e a educação em vias de superação, expressa a “nova” realidade emergente e coloca uma “nova” proposta para o ensino (Damis 2008, pág. 11).

Comênio relaciona as mudanças sócio-político-econômicas que aconteceram no mundo, com a mudança necessária no meio educacional. Contrapondo-se à Igreja Católica, no século XVII, Comênio apresenta a “*Didáctica Magna*”, que contém nove fundamentos para o processo ensino-aprendizagem que seguem o caminho da natureza. Sendo assim, “Ele inverte a ênfase do produto para a ênfase no processo de ensino.” (Damis 2008, pág. 17). A autora declara que “sua

‘didática’ será, então, um método que prevê um ‘novo’ professor, um ‘novo’ aluno, uma ‘nova escola’, um ‘novo homem.’” (Damis 2008, pp. 18-19).

A pesquisadora enfatiza que essa análise se fez necessária para levantar os pontos pertinentes à mudança da didática, mas, também, para considerar a sociedade como um elemento ativo para concretizar os objetivos da educação.

Em outras palavras, o objeto da “didática” (o “como ensinar”) será aqui analisado e compreendido não apenas do ponto de vista técnico e operacional de um movimento que organiza o ensino para educar e adaptar o homem a uma sociedade”. Mas, como forma de organizar, desenvolver e avaliar uma prática social específica, a escola é determinada por condições, necessidades e interesses predominantes na prática social mais ampla que a instituiu. Neste sentido, a forma de ensinar está articulada a uma prática social, seu pressuposto e sua finalidade. Assim compreendido, o conteúdo da didática, em vez de tratar o “como ensinar” apenas como técnica, deve constituir-se, também, em meio que contribui para a compreensão crítica da educação e do ensino. Como área de conhecimento que possui o ensino como seu objeto, a didática será aqui compreendida como a operacionalização de uma forma que expressa um conteúdo, vinculado a um modelo de sociedade (Damis 2008, pág. 22).

Ao longo de sua discussão, a autora busca evidenciar que a didática não deve ser compreendida somente como um recurso para fins educativos. Para ela, a didática serve, também, para construir e solidificar o senso-crítico e analítico da sociedade.

Outro tema trabalhado na obra é “A relação teoria-prática na didática escolar crítica”, onde Oswaldo Alonso Rays afirma que “toda atividade consciente do homem é guiada pela união da teoria e da prática, na forma histórico-social da atividade-trabalho, envolvendo, a um só tempo, valores cognitivos e valores práticos.” (Rays 2008, pág. 35). Para o autor, a relação teoria-prática-teoria é complementar e dependente entre si. Uma é parte da outra e uma não aconteceria, caso a outra não existisse.

Sobre o uso da teoria-prática no âmbito escolar, Rays escreve que:

A conexão correta entre teoria e prática é, desse modo, uma ação sempre adequada a finalidades não-arbitrárias; é uma ação intencional que materializa criticamente o processo de trabalho pedagógico escolarizado. Trata-se do ato de produzir e organizar, conscientemente, os elementos socioculturais essenciais para a formação do educando. No entanto, essa perspectiva relacional, como núcleo do trabalho pedagógico, nem sempre é dotada de homogeneidade, uma vez que a relação teoria-prática, em algumas situações didáticas, ocorre de forma a-histórica e acrítica, o que a torna mecânica e voluntarista (Rays 2008, p. 40).

E sobre a importância da relação teoria-prática-teoria, o autor declara:

A separação da teoria e da prática no processo formativo escolarizado subtrai ao educando a possibilidade de desenvolvimento integral de suas potencialidades. E essa separação pode significar, em última instância, recortar o que é inerente ao ser humano: sua integridade biofísica e sócio-histórica. Esse recorte mecânico é injustificável, em razão de a integridade do educando constituir-se num complexo constantemente submetido (pela intervenção pedagógica) e auto-submetido (pela autocrítica do educando) a processos de desenvolvimento temporariamente estáveis (Rays 2008, pág. 41).

Sobre a importância da teoria-prática na escola, o autor afirma que elas se constituem como o “insumo básico da didática escolar” (Rays 2008, pág. 42). Ele se justifica: “A didática escolar, desenvolvida com base no princípio da dialética da unidade da teoria e da prática, cumpre funções de caráter político, educativo e científico a um só tempo.” (Rays 2008, pág. 43). E declara, ainda, que “a didática escolar não pode mais continuar sendo indiferente à fragmentação do processo global da prática pedagógica, presente em nosso sistema educativo.” (Rays 2008, pág. 46).

Rays enfatiza que “A unidade crítica da teoria e da prática, na didática escolar, somente ocorrerá no momento em que a prática pedagógica transformar-se numa prática pedagógica concreta.” (Rays 2008, pág. 47) e termina sua discussão, avaliando:

Em suma, o grande desafio da didática crítica será passar da crítica à criatividade (construção de propostas pedagógicas

alternativas), e, desta, à crítica da própria criatividade, vale dizer, do projeto pedagógico de transformação em desenvolvimento na escola.

A integração crítica entre a teoria e a prática na didática escolar somente será alcançada pela práxis educativa didática (Rays 2008, pág. 52).

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A pesquisa foi desenvolvida a partir de um levantamento, verificação e análise dos Projetos Pedagógicos dos cursos de licenciatura presenciais da Universidade Federal de São João Del-Rei (UFSJ). A ênfase foi direcionada para as unidades curriculares relacionadas à didática, que foram listadas e analisadas.

Para tal, foi necessário coletar os dados junto ao site da UFSJ e, após a coleta, o diagnóstico realizou-se pautando-se em autores que discutem o tema, como Selma Garrido Pimental, José Carlos Libaneo, Olga Teixeira Damis e Oswaldo Alonso Rays cuja bibliografia também foi levantada previamente.

Foram analisadas informações relacionadas com a estrutura da unidade curricular como: Carga horária; período em que a disciplina é ofertada e ano de elaboração da matriz curricular em vigor.

Além disso, as unidades curriculares foram analisadas de acordo com a classificação proposta por Piletti: Didática Geral e Didática Especial, sendo que “a primeira é responsável por uma análise mais ampla sobre “as normas e as técnicas que devem regular qualquer tipo de ensino, para qualquer tipo de aluno.” (2002, pág. 43) e a segunda “responsável por aprofundar o estudo sobre os “aspectos científicos de uma determina disciplina ou faixa de escolaridade.” (2002, pág. 43).

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Com os dados coletados e tabulados, a primeira informação verificada foi a presença de alguma unidade curricular relacionada à didática nos Projetos Pedagógicos de Curso (Gráfico 01). Nota-se que das treze licenciaturas da UFSJ, doze ofertam, no mínimo,

uma disciplina sobre o tema. A exceção é o curso de Química, que apesar de não apresentar nenhuma disciplina com a palavra didática em seu título, aborda a temática em componentes do Núcleo de Aprofundamento,

Pimenta (2012) afirma que

A Didática enquanto disciplina nos cursos de formação de professores se coloca como possibilidade de contribuir para que o ensino, núcleo central do trabalho docente, resulte nas aprendizagens necessárias à formação dos sujeitos, em relação, equipados para se inserirem criticamente na sociedade, com vistas a transformar as condições que geram a des-humanização (2012, pág. 5).

Segundo ela, esse processo se torna possível pois a didática “o faz trazendo as contribuições teóricas que lhe são próprias para a análise, a compreensão, a interpretação do ensino situado em contextos, num processo de pesquisa da realidade, com vistas a apontar possibilidades de superação” (2012, pág. 5).

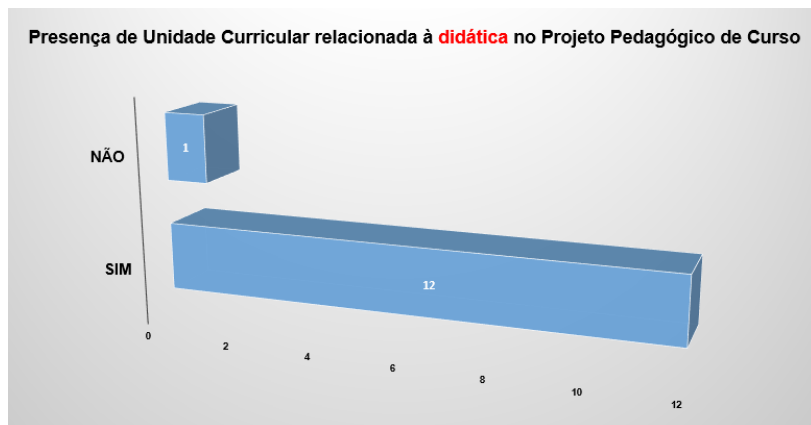


Gráfico 01: Presença de Unidade Curricular relacionada à didática no Projeto Pedagógico de Curso. Fonte: TARÔCO, L.T. (2020)

Na tabela a seguir, encontra-se uma síntese das informações coletadas e analisadas nessa pesquisa. Nela consta o nome do curso; o ano de elaboração do PPC vigente; o título da unidade curricular relacionada à didática; o período em que a mesma é ministrada e carga horária da disciplina.

Pimenta (2012) reforça a importância da disciplina Didática, pois

Ao estudar o ensino como fenômeno complexo e prática social, a didática busca compreender o ensino em situação, suas funções sociais, suas implicações mais amplas; realizar ação auto-reflexiva como componente do fenômeno que estuda, (porque é parte integrante da trama do ensinar); assim, a didática, como parte do evento ensino, ajuda a criar respostas novas assumindo ao mesmo tempo um caráter explicativo, compreensivo e projetivo, sobre a natureza do ensino, seus problemas e suas causas, suas conseqüências, suas possibilidades e seus limites na construção do humano (2012, pág. 9).

Curso	Ano de elaboração do PPC vigente	Unidade Curricular	Período	Carga Horária
Ciências Biológicas	2019	Didática para as Ciências Naturais	4º	72h/a
Educação Física	2017	Didática	3º	72h/a
	2017	Fundamentos da Didática da Educação Física	4º	72h/a
Filosofia	2018	Didática	2º	72h/a
	2018	Didática do Ensino de Filosofia	4º	72h/a
Física	2018	Didática da Física I	3º	60h/a
	2018	Didática da Física II	4º	72h/a
Geografia	2018	Didática do Ensino de Geografia	4º	72h/a
História	2018	Didática do Ensino de História	4º	72h/a
Letras - Inglês	2018	Didática	5º	72h/a
Letras - Língua Portuguesa	2019	Didática	3º	72h/a
Matemática	2019	Didática da Matemática	2º	72h/a
Música	2018	Didática	3º	72h/a
	2018	Didática e Musicalização I	4º	36h/a
	2018	Didática e Musicalização II	5º	36h/a
Pedagogia	2010	Didática	3º	72h/a
	2010	Fundamentos e Didática da Educação Infantil I	4º	72h/a
	2010	Fundamentos e Didática da Língua Portuguesa	4º	72h/a
	2010	Fundamentos e Didática Educação Infantil II	5º	72h/a
	2010	Fundamentos e Didática da Alfabetização	5º	72h/a
	2010	Fundamentos e Didática da Matemática	6º	72h/a
	2010	Fundamentos e Didática das Ciências Naturais	6º	72h/a
	2010	Fundamentos e Didática de História	7º	72h/a
	2010	Fundamentos e Didática de Geografia	7º	72h/a
	2010	Fundamentos e Didática da Arte - Educação	7º	72h/a
	2010	Fundamentos e Didática de Educação Física	8º	72h/a
Química	2018	x	x	x
Teatro	2018	Didática	4º	72h/a

Tabela 01: Informações sobre as unidades curriculares relacionadas à didática nos Projetos Pedagógicos dos cursos de licenciatura da UFSJ. Fonte: TARÓCO, L. T. (2020)

O próximo dado levantado constata que doze, dos treze cursos analisados possuem Projetos Pedagógicos de Cursos vigentes reformulados posteriormente à Resolução 02/2015 do Conselho Nacional de Educação (Gráfico 02), o único curso cujo PPC vigente é anterior ao documento normativo citado é a Licenciatura em Pedagogia, que já apresentava em sua estrutura onze disciplinas sobre didática.

O Conselho Nacional de Educação (CNE) através de seu

Conselho Pleno (CP) definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais a serem cumpridas nos cursos de licenciatura; de formação pedagógica para bacharéis; segunda licenciatura e para a formação continuada por meio da Resolução 02/2015:

§ 1º Compreende-se a docência como ação educativa e como processo pedagógico intencional e metódico, envolvendo conhecimentos específicos, interdisciplinares e pedagógicos, conceitos, princípios e objetivos da formação que se desenvolvem na construção e apropriação dos valores éticos, linguísticos, estéticos e políticos do conhecimento inerentes à sólida formação científica e cultural do ensinar/aprender, à socialização e construção de conhecimentos e sua inovação, em diálogo constante entre diferentes visões de mundo (2015, página 3).

No caso particular da didática, o documento assegura a “articulação entre a teoria e a prática no processo de formação docente, fundada no domínio dos conhecimentos científicos e didáticos, contemplando a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão” (2015, pág. 4) e garante a “c) pesquisa e estudo dos conhecimentos pedagógicos e fundamentos da educação, didáticas e práticas de ensino, teorias da educação, legislação educacional, políticas de financiamento, avaliação e currículo” (2015, página 10).



Gráfico 02: Projeto Pedagógico de Curso vigente posterior à Resolução de 2015.
Fonte: TARÔCO, L.T. (2020)

Em relação à carga horária destinada às disciplinas sobre didáticas (Gráfico 03), vinte e quatro delas seguem o padrão usual de 72 horas/aulas. As três disciplinas que fogem dessa regra são: Didática do Ensino da Física (60h/a); Didática da Musicalização I (32 h/a) e Didática da Musicalização II (32 h/a). Vale ressaltar que o curso de Física destina duas disciplinas para a temática, totalizando 132 h/a e a graduação em Música oferta 144 h/a totais para os estudos sobre didática distribuídas em três componentes curriculares.

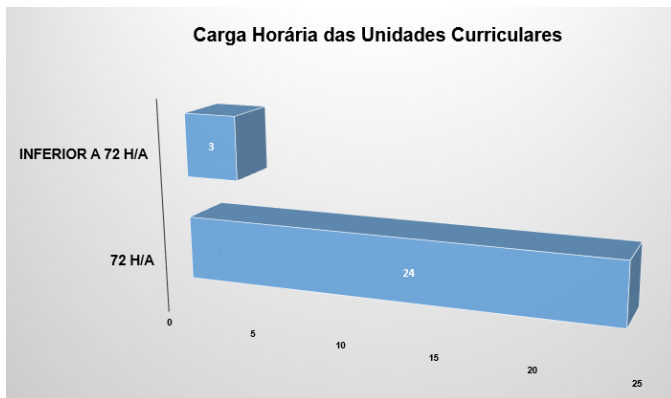


Gráfico 03: Carga Horária das Unidades Curriculares. Fonte: TARÔCO, L.T. (2020)

Dezessete das totais vinte e sete unidades curriculares são ministradas em períodos da primeira metade do curso, enquanto que dez são oferecidas nos primeiros dois anos de graduação (Gráfico 04). É interessante destacar que os Estágios Supervisionados iniciam-se na segunda metade da graduação, após os primeiros anos serem dedicados ao debate teórico de problemáticas ligadas ao cotidiano escolar.

Viera e Martins (2009) discutem que “o contato com a prática e a teoria ocorrerá simultaneamente durante o curso de licenciatura, propiciando aos futuros professores a abertura de inserir-se a realidade social das escolas durante o curso, oferecendo a todos a perspectiva de atuação integrada com a realidade” (2009, pág. 7). Para as autoras “esta integração da prática com a teoria é indiscutivelmente necessária aos futuros docentes para fornecer embasamento para o ato pedagógico consciente e crítico, com potencial para realizar transformações em seu ambiente escolar e realidade social” (2009, pág. 7).

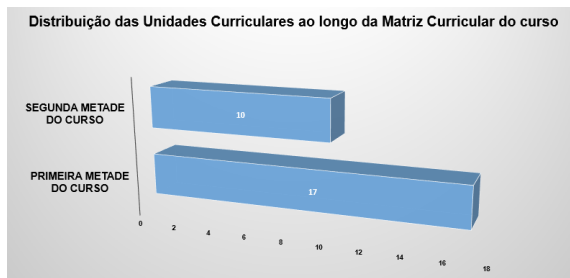


Gráfico 04: Distribuição das Unidades Curriculares ao longo da Matriz Curricular do curso. Fonte: TARÔCO, L.T. (2020)

Claudino Piletti, em sua obra “Didática Geral”, apresenta a Didática como um desmembramento técnico da Pedagogia. Segundo o autor, a Didática “estuda a técnica de ensino em todos os seus aspectos práticos e operacionais” (2002, p. 42). Isto é, estudar a técnica do ensino.

Piletti divide a didática em duas frentes: A Didática Geral e a Didática Especial. E, como explica o autor, a primeira é responsável por uma análise mais ampla sobre “as normas e as técnicas que devem regular qualquer tipo de ensino, para qualquer tipo de aluno.” (2002, pág. 43). Enquanto que a segunda classificação sobre Didática é responsável por aprofundar o estudo sobre os “aspectos científicos de uma determina disciplina ou faixa de escolaridade.” (2002, pág. 43). Ou seja, elaborar e organizar projetos e meios de ensino-aprendizagem para cada disciplina, respeitando suas particularidades.

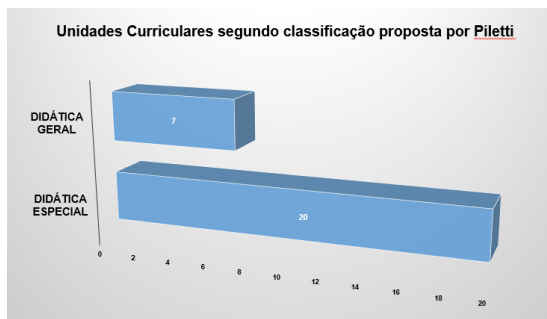


Gráfico 05: Unidades Curriculares segundo classificação proposta por Piletti. Fonte: TARÔCO, L.T. (2020)

Sobre a classificação das unidades curriculares segundo esse parâmetro (Gráfico 05), foi levada em consideração o título da disciplina. Sete cursos oferecem o componente “Didática”, sendo as licenciaturas em Educação Física; Filosofia; Letras – Inglês; Letras – Língua Portuguesa; Música; Pedagogia e Teatro.

As duas graduações em Letras e a graduação em Teatro só ofertam essa unidade curricular geral sobre o tema, sendo que as quatro restantes ofertam outra disciplina do segmento de didática com uma abordagem específica para os seus campos de saber. Física; História; Geografia e Matemática trabalham a didática apenas de forma concentrada para suas respectivas atuações e campos de conhecimento direcionados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No decorrer do estudo, verificou-se que a temática didática é discutida na maioria, porém não em sua totalidade, dos cursos disponíveis prevalecendo uma disciplina única e que trabalha de forma específica o assunto, seguindo a norma padrão de carga horária e com concentração predominante da unidade curricular na primeira metade da graduação. Foi constatado, ainda, que os Projetos Curriculares vigentes sofreram modificações resultantes da Resolução CNE/CP 02/2015.

A pesquisa apresentou uma proposta relevante pois trata-se de um trabalho de conclusão de uma especialização sobre didática. Deste modo, levantar; verificar e analisar como essa é trabalhada em cursos de formação de professores é de suma importância para compreendermos o perfil de licenciados egressos da maior instituição pública de ensino superior da região e que atuarão nas escolas públicas e privadas do entorno.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno.

Resolução CNE/CP 2/2015. Diário Oficial da União, Brasília, 2 de

julho de 2015 – Seção 1 – pp. 8-12. Retirado de: <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file> Acesso em: 26/09/2020.

DAMIS, Olga Teixeira. **Didática e sociedade: O conteúdo implícito do ato de ensinar**. Em: VEIGA, Irma P. Alencastro (Org.). *Didática: O Ensino e suas Relações*. São Paulo: Papyrus Editora, 2008.

LIBÂNEO, José Carlos. **Educação: Pedagogia e Didática – O campo investigativo da pedagogia e da didática no Brasil: Esboço histórico e buscas de identidade epistemológica e profissional**. Em: PIMENTA, Selma Garrido (Org.). *Didática e Formação de Professores: Percursos e Perspectivas no Brasil e em Portugal*. São Paulo: Cortez Editora, 1997.

PILETTI, Claudino. **Didática Geral**. São Paulo: Editora Ática, 2002.

PIMENTA, Selma Garrido. **O protagonismo da didática nos cursos de licenciatura: A didática como campo disciplinar**. Retirado de: <http://endipe.pro.br/ebooks-2012/0042m.pdf> Acesso em: 26/09/2020.

PIMENTA, Selma Garrido. **Para uma re-significação da didática – Ciências da educação, pedagogia e didática (uma revisão conceitual e uma síntese provisória)**. Em: PIMENTA, Selma Garrido (Org.). *Didática e Formação de Professores: Percursos e Perspectivas no Brasil e em Portugal*. São Paulo: Cortez Editora, 1997.

RAYS, Oswaldo Alonso. **A relação teoria-prática na didática escolar crítica**. Em: VEIGA, Irma P. Alencastro (Org.). *Didática: O Ensino e suas Relações*. São Paulo: Papyrus Editora, 2008.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO JOÃO DEL-REI. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas**. Retirado de: https://ufsj.edu.br/portal2-repositorio/File/cobio/PPC2020_CIENCIAS_BIOLOGICAS%20Licenciatura.pdf Acesso em: 05/03/2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO JOÃO DEL-REI. **Projeto Pedagógico Curricular do Curso de Licenciatura em Educação Física**. Retirado de: [https://ufsj.edu.br/portal2-repositorio/File/coefi/Res034Conep2017_PPC%20EducacaoFisica_Licenciatura\(2\).pdf](https://ufsj.edu.br/portal2-repositorio/File/coefi/Res034Conep2017_PPC%20EducacaoFisica_Licenciatura(2).pdf) Acesso em: 05/03/2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO JOÃO DEL-REI. **Projeto**

Pedagógico do Curso de Licenciatura em. Retirado de: Acesso em: 05/03/2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO JOÃO DEL-REI. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Filosofia.** Retirado de: [https://ufsj.edu.br/porta12-repositorio/File/cofil/PPC%20Licenciatura%20Filosofia\(1\).pdf](https://ufsj.edu.br/porta12-repositorio/File/cofil/PPC%20Licenciatura%20Filosofia(1).pdf) Acesso em: 05/03/2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO JOÃO DEL-REI. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Física.** Retirado de: https://ufsj.edu.br/porta12-repositorio/File/cofis/Projeto%20Pedagogico/PPC%202019/PPC_Fisica_Licenciatura_2019.pdf Acesso em: 05/03/2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO JOÃO DEL-REI. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Geografia.** Retirado de: <https://ufsj.edu.br/porta12-repositorio/File/cogeo/PROJETO%20PEDAGOGICO%20DO%20CURSO%20DE%20LICENCIATURA%20-%202019.pdf> Acesso em: 05/03/2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO JOÃO DEL-REI. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em História.** Retirado de: <https://www.ufsj.edu.br/porta12-repositorio/File/cohis/PPC-Historia-Licenciatura-2018.pdf> Acesso em: 05/03/2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO JOÃO DEL-REI. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Letras - Inglês.** Retirado de: <https://ufsj.edu.br/porta12-repositorio/File/colil/PPC-LetrasLinguaInglesaesuasLiteraturas-Licenciatura.pdf> Acesso em: 05/03/2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO JOÃO DEL-REI. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Letras – Língua Portuguesa.** Retirado de: https://ufsj.edu.br/porta12-repositorio/File/colet/COLET%202019/PPC%20LETRAS%202020%20-%20Res018Conep2019_PPCLetras_Licenciatura.pdf Acesso em: 05/03/2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO JOÃO DEL-REI. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Matemática.** Retirado de: https://ufsj.edu.br/porta12-repositorio/File/comat/Res009Conep2019_PPCCMatematica_Licenciatura%20Versao%20oficial.pdf Acesso em: 05/03/2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO JOÃO DEL-REI. **Pro-**

jeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Música. Retirado de: <https://ufsj.edu.br/portal2-repositorio/File/cmusi/Res043Conep2018%20PPC%20Musica%20Licenciatura.pdf> Acesso em: 05/03/2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO JOÃO DEL-REI. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Pedagogia.** Retirado de: <https://ufsj.edu.br/portal2-repositorio/File/coped/Reforma%20Curricular%202010%20versao%20definiitva.pdf> Acesso em: 05/03/2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO JOÃO DEL-REI. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Química.** Retirado de: <https://www.ufsj.edu.br/portal2-repositorio/File/coqui/PPC-Quimica-Licenciatura-2018.pdf> Acesso em: 05/03/2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO JOÃO DEL-REI. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Teatro.** Retirado de: <https://www.ufsj.edu.br/portal2-repositorio/File/cohis/PPC-Historia-Licenciatura-2018.pdf> Acesso em: 05/03/2020.

VIEIRA, Débora Cristina de Oliveira. MARTINS, Pura Lúcia Oliver. **As disciplinas de didática nos cursos de licenciatura.** Retirado de: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2009/2027_2186.pdf.

CONECTANDO PERSPECTIVAS EM EDUCAÇÃO

Cintia Regina Bonalume¹

INTRODUÇÃO

Conexão é a palavra de ordem numa era em que nosso cérebro está sendo reestruturado pela tecnologia. Manter e cultivar conexões é uma habilidade fundamental que facilita a aprendizagem contínua, assim como permite o reconhecimento e o ajuste nas mudanças e padrões da sociedade atual que nos apresenta novas necessidades.

Portanto, se mudam os padrões na sociedade e surgem novas necessidades, o *script* tem que ser adaptado, modificado de forma a atender as novas demandas, indo ao encontro de novas configurações como elucida Kenski (1998): “A partir da banalização das tecnologias eletrônicas de comunicação e de informação, a sociedade atual adquiriu novas maneiras de viver, de trabalhar, de se organizar, de representar a realidade e de fazer educação” (p. 59).

No contexto do Conectivismo, das *lives*, dos *webinars*, da educação à distância, do ensino remoto, todos mediados pelas tecnologias, precisamos ter um profundo cuidado, afinal não é suficiente levar as tecnologias para a sala de aula, seja ela física ou virtual. Como tão bem nos elucida Libâneo (2010, p.87), “o ambiente social, político e cultural implica sempre mais processos educativos, quanto mais a sociedade se desenvolve” e, estando imersos em uma realidade com a qual fomos nos adaptando aos poucos, considerando que não somos nativos digitais como nossos estudantes e, muitas vezes, em termos de

1 Pedagoga, Psicopedagoga, Especialista em Docência na EaD. Tutora do Curso de Pedagogia na Faculdade QI Brasil e Analista de Recrutamento de Professoras na Byju's FutureSchool. E-mail: cintiabonalume@gmail.com

tecnologia eles sabem bem mais do que nós.

DESENVOLVIMENTO

Aprender hoje é diferente de aprender no passado e, pura e simplesmente, trocar o quadro negro por uma lousa interativa, os livros por *e-books*, os cadernos por *tablets*, o retroprojetor por um *datashow*, não é suficiente. Não que não sejam válidas essas tentativas de modernização, muito pelo contrário, porém não dão conta da evolução que nosso contexto atual exige. A verdadeira transformação tem que ser na base de nossas concepções, precisamos de uma reforma em nossos paradigmas e convicções, como elucida Negri (2016):

O que se propõe é uma investigação reflexiva da mediação do uso de tecnologias em sala de aula de maneira intencional, consciente, tendo clara a visão de que o uso de tecnologias como modismo ou com a associação a métodos antiquados, continuará a reproduzir um ensinar duvidoso e um aprender desconectado das intenções pedagógicas fundamentais, a solidificação do processo de formação dos nossos alunos.

Para tornar ainda mais completa sua fala, faz suas as palavras de Moran (apud Negri, 2016):

Nós temos que pensar sobre como dar aula. É desafiador. Não é um modismo, não é algo voluntário [...] Cada um de nós vai, de alguma forma, confrontar-se com essa necessidade de reorganizar o processo de ensinar. [...] As tecnologias podem nos ajudar, mas, fundamentalmente, educar é aprender a gerenciar um conjunto de informações e torná-las algo significativo para cada um de nós, isto é, o conhecimento.

Já não se pode mais negar que nossas “receitas metodológicas” do século passado estão um tanto ultrapassadas, já que o processo de ensino-aprendizagem hoje precisa ser muito mais dinâmico e isso nos demanda a adequação de práticas, aproveitando o que de melhor nos é possível criar. O estudante tem mais acesso às informações do que no passado, atingindo certa *emancipação educativa* como define Kenski (1997). Não se trata de “jogar a criança fora com a água do banho”, mas de repensar velhas concepções e antigas práticas, analisando o

que se pode manter e o que urge modificar. É preciso, sobretudo e antes de mais nada, intencionalidade pedagógica:

Neste sentido, a combinação da internet com as novas tecnologias está trazendo novos desafios pedagógicos para a educação. Torna-se indiscutível o impacto dessas tecnologias na educação que abre, portanto, possibilidades de exploração de espaço virtual e potencialização da aprendizagem [...] (PRUDÊNCIO, CARVALHO e FERREIRA, apud NEGRI, 2016).

Visualizando o contexto digital atual, do ponto de vista de quem vem se constituindo como educadora desde a transição do século passado para o atual, sinto-me desafiada a trazer algumas possibilidades de caminho, ao afirmar que precisamos rever nossas concepções e superar nossos paradigmas, posto que simplesmente dizer e em nada contribuir é mais do mesmo, chover no molhado, sem fazer diferença.

Penso que convidar à reflexão e trazer apontamentos já seja um bom começo, um início de abertura de caminho. Nesse contexto cultural digital, também conhecido como cibercultura, temos elementos valiosos e provocativos à ponderação. Em seus princípios, a cibercultura expressa o cerne de importantes rupturas e transformações, às quais devemos nos debruçar no sentido de aproveitar a oportunidade para repensar o processo educativo.

Um desses princípios diz respeito a liberação da palavra (polo de emissão), que implica em uma transformação profunda nos processos de ensino-aprendizagem, na medida em que a “posse” da palavra - e da informação como um todo - deixou de estar exclusivamente com o professor, alterando o paradigma comunicacional unidirecional (um para todos) e evoluindo para um patamar de maior interação: todos para todos, o que explica e justifica a máxima de que não basta inserir as tecnologias em sala de aula para transformar a Educação.

Sendo assim, está ao alcance de qualquer pessoa a possibilidade de, nas palavras de Lemos (2007, apud Mantovani, 2016) “produzir, criar, colaborar, emitir e compartilhar a sua própria informação sem qualquer tipo de mediação, independente do espaço e do tempo”. A atenção nesse ponto deve estar focada no fato de que os conteúdos que a internet nos apresenta “são os dados, não o conhecimento”

(CARVALHO & ELEOTÉRIO, 2021), sendo necessário e fundamental, trabalhar as informações para que possam ser transformadas em “novas atitudes, habilidades e em novos conhecimentos, esse é o papel da educação formal na atualidade” (CARVALHO & ELEOTÉRIO, 2021).

Já não nos cabe, enquanto educadores e enquanto instituição educativa, transmitir conhecimentos, muito além disso, nosso papel é o de reconstituir a escola como tão bem definem Almeida e Silva (apud CARVALHO & ELEOTÉRIO, 2021):

Um espaço de desenvolvimento de práticas sociais [que] se encontra na rede e é desafiada a conviver com as transformações que as tecnologias e as mídias digitais provocam na sociedade e na cultura, e que são trazidas para dentro das escolas pelos alunos, costumeiramente pouco orientados sobre a forma de se relacionar educacionalmente com esses artefatos culturais que permeiam suas práticas cotidianas (2011, p.5).

Apenas esse princípio – liberação do polo de emissão - já revoluciona todo o contexto educativo e rompe com paradigmas seculares aos quais, muitas vezes, estamos tão «apegados» (acostumados, habituados em nossa zona de conforto) que chegamos a resistir ao uso das tecnologias. Pode parecer óbvio, mas reside nessa constatação uma importante descoberta, a chave para melhor compreender (e, assim, poder compartilhar) e, a partir dela, melhor abordar/explicar/significar os impactos dessa profunda mudança que não acontece somente em termos de ferramentas e recursos, mas impacta nas mais básicas premissas do processo de ensino-aprendizagem.

Educadores e educandos têm acesso à informação, em maior ou menor grau, com mais ou menos frequência, sendo detentores de algum conhecimento (que não é só de um, é plural e compartilhado), todos têm vez e voz para falar em um paradigma comunicacional multidirecional - todos para todos, tendo as condições de desenvolver proatividade, autoria e autonomia para participar do processo de construção do conhecimento como protagonistas.

Nessa perspectiva, educandos deixam de ser meros expectadores, depositários de conhecimento em um paradigma de educação bancária. Existe a possibilidade da troca, do compartilhamento da

informação, das conexões em rede. Este último, outro princípio da cibercultura, amplia as possibilidades de autoria conduzindo a uma nova configuração de aprendizagem, à qual os velhos paradigmas já não atendem mais. Entra em cena a necessidade de reinvenção para conectar saberes, conhecimentos, aprendizagens, relacionamentos e experiências de vida.

Essa carência produzida pela falta de referência gera a emergência de (re)configurações socioculturais, outro importante princípio com que nos presenteia a cibercultura. Dessa forma, apresenta-se uma série de mudanças que impactam a sociedade como um todo: a forma de se relacionar, de interagir, de participar, de pertencer, enfim. Assim, tudo caminha para o coletivo, para a conexão, para a produção de sentido, para a abertura ao novo e, nesse processo de reestruturação, o papel do educador não é menos importante do que antes, muito antes pelo contrário, seu papel se torna cada vez mais complexo, evoluindo da reprodução de conhecimento para a produção de sentido.

Enquanto educador como vou mediar, articular, conectar e produzir habilidades e competências que venham a possibilitar o protagonismo do meu aluno, proporcionando autonomia, criticidade, participação, criatividade e autoria? Nenhuma dessas respostas está nos livros, não está no Google, não há um aplicativo que “ensine” a fazê-lo. Sabe-se o destino (ou pensa-se sabê-lo), mas desconhece-se o caminho.

Não há receita, tampouco manual de instrução, tudo o que se tem são pistas de um destino a ser buscado, descoberto, na conquista de uma caminhada que exigirá, ao mesmo tempo em que possibilitará ao educador investir em sua própria criatividade exercendo em si, primeiramente, as habilidades que venham a permitir o exercício das competências que deverá desenvolver em seus educandos, afinal, ninguém dá o que não tem, ninguém ensina o que não sabe. Nesta perspectiva, “As competências e habilidades da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) precisam ser aprendidas por professores e professoras antes de serem objetos de aprendizagem para os estudantes” (CONTIN, 2021).

O desafio maior, portanto, é do bom e velho professor, fundamental e insubstituível em seu papel de mediador, provocador, desafiador e co-construtor no processo de ensino-aprendizagem onde, nas palavras de Alicia Fernández (2001): “ensina aprendendo e aprende ensinando”. Uma premissa básica diz respeito à homologia de processos, explicitada por Contin (2001) ao comentar sobre algumas palestras do Congresso da Bett Educar de 2019, que lançaram um olhar mais apurado à preparação de docentes:

Educadoras destacam a importância da homologia de processos: se professores e professoras devem ensinar de maneira ativa, eles precisam aprender da mesma forma. Desenvolvimento de habilidades e competências, por exemplo, devem ser prioridade para docentes antes de serem objetos de aprendizagem dos estudantes (CONTIN, 2021).

O desafio é a constituição do educador como articulador (LEMOS, 2007) estimulando associações, despertando a criticidade, mediando as relações, questionando, “devolvendo” perguntas e provocando o pensar, rompendo o paradigma comunicativo unidirecional, oportunizando e incentivando o protagonismo do aluno, atuando em uma perspectiva comunicativa multidirecional.

As grandes teorias da educação, em sua maioria, mantiveram seu foco nos processos de “ensinagem”: o que ensinar, como ensinar, porque ensinar, que abordagens de ensino são mais efetivas, quais metodologias se mostram mais adequadas. Mais um paradigma a ser questionado. Qual é o objetivo maior do educador em seu trabalho? O que se espera do educador e o que ele pretende em sua atuação com os educandos? Suscintamente, o que todo educador quer é que os estudantes aprendam.

Sendo, então, a aprendizagem o objetivo maior do educador, mais importante do que saber *o que e como* ensinar é fundamental conhecer *como o estudante aprende*, entre outras palavras, *como atinjo o objetivo maior, como promovo aprendizagem*. É pensar o processo educativo sob outra perspectiva, ver de outro ângulo, flexibilizar o olhar e o fazer de modo a “sair” do piloto automático, analisando a realidade que está colocada e, na contemporaneidade, apresenta desafios e

emergências que requerem mudanças.

O primeiro passo é reconhecer a necessidade de saída da zona de conforto, dado que a cibercultura nos apresenta inúmeros desafios que entrecruzam as relações e práticas pedagógicas, demandando reavaliar os processos de ensino-aprendizagem, as relações interpessoais e comunicativas com o outro. Precisamos repensar as interações, utilizando a ação comunicativa com potencial reflexivo, contraditório, curioso, crítico, reconstrutivo e de emancipação coletiva (SANTAELLA, 2019; ADORNO, 1995^a apud HABOWSKI, 2020).

O aporte das tecnologias nesse contexto vem no sentido de estimular a curiosidade, que nos move à construção do conhecimento diante de um mundo de possibilidades, motivando as ações pedagógicas e suas interações, facilitando os processos de ensino-aprendizagem e a mediação do educador. Aliado a isso, importa atentar-se para o desenvolvimento de uma “vigilância crítica sobre as mudanças tecnológicas que decorrem de novas experiências sociais e do fluxo ininterrupto de informações” (ZUIN; ZUIN, 2017), exercitando a criticidade, a reflexão e a ação fundamentada na reconstrução de práticas pedagógicas mais significativas e alinhadas com o contexto contemporâneo.

A oportunidade que se coloca é a de reconstrução dos conhecimentos com o suporte das tecnologias, a partir da avaliação crítica das necessidades e significações pertinentes a um novo fazer pedagógico, eminentemente prático e interativo. É a célebre frase de Alvin Toffler: “o analfabeto do século XXI não será aquele que não consegue ler e escrever, mas aquele que não consegue aprender, desaprender e reaprender”. Impermanência é a regra em uma sociedade que se reinventa todos os dias, onde tudo muda sem prévio aviso e a capacidade de adaptação acaba sendo quase um critério de sobrevivência.

É imensurável a amplitude da capacidade humana de se desenvolver e essa capacidade precisa ser incentivada, explorada, desenvolvida. A neurociência já nos traz importantes evidências a respeito e um ponto que merece destaque é a emoção, segundo a Dra. Neurofarmacologista Carla Tieppo, que disserta o seguinte trecho:

O sistema emocional é quase estrutural para o desenvolvimento

do todo. Ele está o tempo inteiro qualificando e fortalecendo as conexões entre as outras áreas. E é isso que precisamos fazer – edificar no indivíduo conhecimentos e conexões que são estruturais para que ele possa avançar em outros conhecimentos.

Carla ressalta, ainda, que é preciso compreender o processo de desenvolvimento cerebral considerando a aprendizagem socioemocional e o desenvolvimento de outras competências e habilidades, que estão além dos conteúdos e do conhecimento curricular, em conformidade com a BNCC, que trouxe consigo o risco de não se constituir como realidade se o professor não for formado para tal, pois só desenvolvo competências se eu as tiver. Inclusive, as empresas já estão investindo a partir dessa percepção, e a educação, também, precisa conduzir sua prática a esse encontro, compreendendo e considerando as competências e conhecimentos que serão imprescindíveis para o profissional do futuro, tendo consciência de que tipo de pessoa nós vamos desenvolver para construir esse futuro:

Se queremos um futuro melhor, nós também precisamos fazer isso por meio do processo de educação. E esse processo não pode ficar única e exclusivamente focado naquilo que é cognitivo, naquilo que é conhecimento. Isso já é consenso, todos os fóruns de educação estão batendo nessa tecla da edificação do ser humano, e a neurociência mostra isso também (TIEPPO, 2021).

Esse profissional do futuro precisa, além de uma série de outros quesitos relevantes em sua formação e desenvolvimento, ter consciência e saber gerir o potencial de suas emoções: “As emoções são verdadeiros marcadores somáticos, ou seja, o corpo nos dizendo porque aquilo é importante. É como um sistema de memória” (TIEPPO, 2021). O impacto disso reside na reinvenção da escola, através dos educadores, na superação da tradicional perspectiva do processo do conhecimento formal, um grande desafio até pela própria formação que tiveram até hoje. É quase uma revolução na educação.

Seremos, então, revolucionários? Quem sabe uma revolução pelas vias da emoção? Seria a escola do século XXI, uma escola revolucionária? Segundo Lyle (2021), a instituição escola do século XXI é um espaço com acesso universal, pautada por uma maior

multiculturalidade e menor homogeneidade, mais conectada, menos hierárquica e que trabalha habilidades de alta complexidade. Um contexto em que a relação entre docentes e discentes é de interação e aprendizagem constantes, onde desenvolver e identificar suas próprias habilidades são essenciais ao docente para proporcionar a aprendizagem baseada em competências e habilidades aos discentes. A autora afirma, ainda, que “quando ouvimos atentamente o outro, estamos aprendendo mais” (Lyle, 2021), ressaltando a importância da escuta ativa como potencializadora das relações, da mesma forma que outras habilidades socioemocionais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante dos desafios aqui colocados, fica o maior de todos que é trazer para a esfera concreta tudo isso que já se delineia no campo abstrato das ideias, fervilhando em busca de algumas pistas de ações possíveis e executáveis. Urge pensar a educação e suas práticas em uma perspectiva sistêmica, integrada, articulada, processual em teoria e na prática. Como tão bem nos elucida Mantovani (2016): “para pensarmos no contexto, precisamos buscar a compreensão das relações que se estabelecem entre as partes que compõem um todo integrado, considerando que tais relações se constituem em uma rede interconectada e interdependente”.

Portanto, o objetivo maior do educador que é a aprendizagem, segundo conceito de Maturana (1998): “transformar-se em um meio particular de interações recorrentes” que “ocorre quando a conduta de um organismo varia [...] a partir de sua história de interações com outros seres humanos, em congruência com o meio” (apud MANTOVANI, 2016), se concretiza através da convivência entre os seres humanos.

Considerando que as interações se dão pela via da emoção e são cruciais para a aprendizagem, que se efetiva de acordo com a atribuição de significado por cada um, educador e educando são coautores desse processo. Ambos precisam estar conectados para que se estabeleçam as relações necessárias à construção do conhecimento,

ou seja, a vinculação emocional, social e afetiva que torna possível a proximidade, o compartilhamento, a colaboração ativa, a troca, vias de construção de sentido e de aprendizagem.

Assim, voltamos ao início quando falávamos em conexão, conectar a escola à sociedade, conectar os saberes à ação, conectar conhecimento à significação, mediação ao protagonismo, criatividade à problemas reais, escuta ativa à reflexão, aprendizagem à reinvenção, aprender a desaprender e reaprender.

Nisso está a revolução que a educação precisa realizar: desconstruir paradigmas e reconectar-se com seu propósito maior de formar, construir, desenvolver seres humanos autônomos, protagonistas, éticos, responsáveis, críticos, criativos, empáticos e cooperativos. O futuro exige educar a ação daqueles que desde hoje já se conectam com o amanhã. Topam o desafio?

REFERÊNCIAS

CONTIN, Alex. **Bett Educar 2019 debate a formação docente e homologia de processos**. Disponível em: https://site.geekie.com.br/blog/bett-educar-2019-dia-3-homologia-de-processos/?_ga=2.246142468.1071750179.1619997960-1812384742.1619997960. Acesso em: 17.mai.2021.

FERNÁNDEZ, Alicia. **O Saber em jogo: A Psicopedagogia propiciando autorias de pensamento**. Porto Alegre: Artmed Editora. 2001.

HABOWSKI, Adilson Cristiano. **Tecnologias e Educação: Conhecer o outro lado**. Curitiba/PR: Appris Editora, 2020.

KENSKI, Vani Moreira. Novas Tecnologias: o redimensionamento do espaço e do tempo e os impactos do trabalho docente. **Revista Brasileira de Educação**: São Paulo, n. 8, pg. 58-71, 1998.

LEMOS, A. Cibercultura como território recombinante. In: MARTINS, C.D.; SILVA, D.C.; MOTTA, R. (Org.). **Territórios recombinantes: arte e tecnologia – debates e laboratórios**. Instituto Sérgio Motta 13. Coleção Cultural: São Paulo, 2007.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e Pedagogos, para que?** São Paulo: Cortez, 2010.

LYLE, Leticia. **Neurociências e emoções: uma aprendizagem para**

além do cognitivo. Disponível em: <https://site.geekie.com.br/blog/circuito-geekie-neurociencia-e-emocoes-palestra-carla-tieppo/> . Acesso em: 17.mai.2021.

MANTOVANI, Ana Margô. **A ubiquidade na comunicação e na aprendizagem:** ressignificação das práticas pedagógicas no contexto da cibercultura. Tese (Doutorado) – Escola de Humanidades, PU-CRS. Porto Alegre/RS: 2016.

NEGRI, Paulo Sérgio. **A intencionalidade pedagógica como estratégia de ensino mediada pelo uso das tecnologias em sala de aula.** Laboratório de Tecnologia Educacional (LABTED), 2016. Disponível em: <https://www.labted.net/single-post/2016/05/30/ARTIGO-A-INTENCIONALIDADE-PEDAG%C3%93GICA-COMO-ESTRAT%C3%89GIA-DE-ENSINO-MEDIADA-PELO-USO-DAS-TECNOLOGIAS-EM-SALA-DE-AULA-1#:~:text=Entende%2Dse%20a%20Intencionalidade%20Pedag%C3%B3gica,que%20ensinam%20e%20dos%20que> . Acesso: 11 mai.2021.

TIEPPO, Carla. **Neurociências e emoções:** uma aprendizagem para além do cognitivo. Disponível em: <https://site.geekie.com.br/blog/circuito-geekie-neurociencia-e-emocoes-palestra-carla-tieppo/> . Acesso em: 17.mai.2021.

ZUIN, Antônio Álvaro Soares; ZUIN, Vânia Gomes. Lembrar para elaborar: reflexões sobre a alfabetização crítica da mídia digital. **Pro-posições**, Campinas, v.28, n.1, n. 82, jan./abr. 2017.

ENSINO, TECNOLOGIAS E METODOLOGIAS ATIVAS: A EDUCAÇÃO E SEUS DINAMISMOS

Daniely Maria dos Santos¹

1 Introdução

A educação nos tempos pós-modernos ou contemporâneos – denominações utilizadas para a realidade atual – agrega dinamismos que se destringem em ações multidisciplinares, além de proporem a busca pela propagação das lutas por transformações sociais, através da educação. Destarte, o ensino e a aprendizagem vêm sendo ancorados em novas modalidades e formas de ensino, o que ocorre por meio do uso das tecnologias, do ensino híbrido, das metodologias ativas e também da inserção de temas transversais contemporâneos nos currículos, nos materiais didáticos e nas legislações que regem a educação, em âmbito nacional.

Com efeito, a autonomia discente, mediada pelas ações docentes, é alvo das novas proposições referentes aos mecanismos para a inovação da educação, os quais buscam atender as demandas da atual sociedade, que é plural, heterogênea e, ao mesmo tempo, peculiar. Em outras palavras, as propostas norteadoras, bem como as pesquisas e estudos voltados para o ensino e para a aprendizagem desencadeiam-se em apontamentos que consideram o aluno como o centro

¹ Mestra em Educação pela Universidade Federal de Lavras (UFLA). Pós-graduada em Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa e Língua Inglesa pelo Centro Universitário Internacional (UNINTER). Graduada em Letras pela Universidade Federal de São João del-Rei (UFSJ). Graduada em Direito pela Universidade Federal de Lavras (UFLA). Docente de língua inglesa e língua portuguesa na rede pública de ensino do Estado de Minas Gerais. E-mail: daniely.santos1@yahoo.com.

do processo, considerando-o como o protagonista e não mais como o agente passivo, que espera que o conhecimento seja depositado em sua “mente”.

Nesse liame, é pertinente mencionar que os profissionais da educação, atrelados a todo o corpo que compõe as instituições escolares necessitam de um constante preparo, a fim de que correspondam aos anseios e particularidades dessa nova geração de estudantes, já imersos nas ferramentas e nas possibilidades oferecidas pelas tecnologias. No entanto, destaca-se também que, ainda que a maioria já esteja adaptada aos meandros tecnológicos, é necessário que haja uma intervenção formadora, a fim de que o aprendizado alcance suas metas e seja eficaz nas práticas sociais.

Diante dessas disposições introdutórias, este estudo buscou discurrir a respeito das temáticas que envolvem a “Inovação no ensino e as metodologias ativas de aprendizagem”, “O uso das TICs nas práticas escolares” e, por fim, “A importância dos temas contemporâneos transversais no processo de ensino-aprendizagem”. Dessa forma, espera-se contribuir para maiores reflexões, bem como para a concreta aplicação de novas metodologias e ferramentas que beneficiem o ensino e a aprendizagem.

2 Inovação no ensino e metodologias ativas de aprendizagem

As tendências tecnológicas modificam-se e avançam constantemente, além de estarem cada vez mais sendo incorporadas no dia a dia dos indivíduos e na vida em sociedade. Dessa forma, o ensino também tem sido fortemente influenciado por essas novas perspectivas, o que permite o dinamismo e a criação de metodologias inovadoras, como por exemplo, as metodologias ativas de aprendizagem. Estas, por sua vez, possibilitam a inserção de novos métodos de ensino e de desenvolvimento do conhecimento e, além disso, ratificam a função mediadora inerente aos docentes e às suas práticas.

Nesse liame, os estudantes passam a possuir um desempenho mais ativo e colaborativo, uma vez que se tornam os próprios construtores de seus conhecimentos e deixam de ser meros espectadores

no processo de aprendizagem. Assim sendo, é possibilitado o contato concreto e pragmático com as proposições teóricas, não se limitando, dessa maneira, ao simples aprendizado de fórmulas e conteúdos não aplicáveis à vivência cotidiana.

A despeito dessas ponderações, Almeida (2018) afirma que

Metodologias ativas para uma educação inovadora aponta a possibilidade de transformar aulas em experiências de aprendizagem mais vivas e significativas para os estudantes da cultura digital, cujas expectativas em relação ao ensino, à aprendizagem e ao próprio desenvolvimento e formação são diferentes do que expressavam as gerações anteriores. Os estudantes que estão, hoje, inseridos nos sistemas de educação formal requerem de seus professores habilidades, competências didáticas e metodologias para as quais eles não foram e não estão sendo preparados (ALMEIDA, 2018, p. 16).

Isso posto, pode-se ensejar que por meio das metodologias ativas, diferentes práticas podem ser incorporadas nas salas de aula e também nos ambientes virtuais, como ocorre nos casos de ensino à distância. Destarte, é possível elencar alguns exemplos dessas metodologias, como é o caso da sala de aula invertida, da gamificação, da aprendizagem baseada em projetos, da aprendizagem entre pares, da aprendizagem baseada em problemas, da cultura *maker*, da *storytelling*, além de outras possibilidades.

Segundo Almeida (2018),

A metodologia ativa se caracteriza pela inter-relação entre educação, cultura, sociedade, política e escola, sendo desenvolvida por meio de métodos ativos e criativos, centrados na atividade do aluno com a intenção de propiciar a aprendizagem. Essa concepção surgiu muito antes do advento das TDIC², com o movimento chamado Escola Nova, cujos pensadores, como William James, John Dewey e Édouard Claparède, defendiam uma metodologia de ensino centrada na aprendizagem pela experiência e no desenvolvimento da autonomia do aprendiz (ALMEIDA, 2018, p. 17).

Tendo em vista o exposto, percebe-se que a criatividade, atrelada às tecnologias, bem como à atividade dos discentes em vista da

2 Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação.

compreensão e da aprendizagem de temáticas diversas formam as metodologias ativas, as quais buscam atrelar componentes curriculares distintos e, mais ainda, permitem que os aprendizados sejam aplicados em diferentes espaços e nas mais variadas dinâmicas sociais. Com efeito, o conhecimento passa a não ter um fim em si mesmo, visto que é implementado, coerentemente, na sociedade.

No que se refere às metodologias ativas de aprendizagem supramencionadas, é pertinente detalhar algumas delas, a fim de que sejam percebidos os benefícios que elas propiciam ao ensino e à aprendizagem na atual conjuntura. Desse modo, preliminarmente, destaca-se a sala de aula invertida, a qual, de acordo com Amorim (2020),

É caracterizada pela inversão do papel tradicional da sala de aula com o das tarefas de casa no momento do aprendizado. Dessa forma, a sala de aula passa a ser o lugar de prática através de exercícios, projetos e debates, enquanto o momento do contato com o conteúdo é feito em casa. Vale lembrar que para a sala de aula invertida ser efetiva, é necessário a mentoria do professor para guiá-los no caminho certo do aprendizado, ajudando os alunos com suas dúvidas (AMORIN, 2020, on-line).

Em relação ao disposto, percebe-se que a proposta da sala de aula invertida predispõe um protagonismo maior dos estudantes e, ao mesmo tempo, faz com que eles se aprofundem na busca pelo conhecimento e na interação com os colegas e professores, tendo em vista que a sala de aula é utilizada como um ambiente para se aplicar os aprendizados adquiridos e não mais como o único espaço para se obter o conhecimento e ter um contato inicial a respeito de determinados assuntos.

Por outro lado, a gamificação é uma ferramenta que oferece o aprendizado por meio de jogos, a partir da implementação dos mecanismos dos *games* para se aprender, proporcionar engajamento e dinamismo, além de motivar comportamentos e incentivar a aplicação do conhecimento em situações reais. Dessa forma, os envolvidos tornam-se mais curiosos e interessados em aprender as temáticas propostas, discernir os desafios e vencê-los, uma vez que é algo que envolve a interação, a resolução de problemas e a praticidade.

Em contrapartida, a aprendizagem baseada em projetos consiste em aplicar os aprendizados e conceitos desenvolvidos ao decorrer das aulas, de um modo que o conhecimento não se restrinja apenas à teoria, mas que alcance também a vida real. A partir disso, são desenvolvidas muitas habilidades, como a resolução de problemas, o trabalho em equipe e a própria criatividade.

No que se refere à aprendizagem entre pares, este tipo de metodologia ativa se debruça na formação de duplas, a fim de que saberes sejam construídos e compartilhados entre as duas pessoas. Por meio dessa estratégia, os alunos têm a possibilidade de formar os seus posicionamentos críticos através de discussões e descobertas feitas mutuamente.

Nessa mesma conjuntura, a aprendizagem baseada em problemas está relacionada à obtenção do conhecimento por meio da resolução de situações e, para tanto, são inter-relacionadas a teoria e a prática, de um modo que as bases teóricas sejam aplicadas para se obter a solução de um determinado problema. Outrossim, nessa abordagem metodológica as mais diversas inteligências e habilidades são contempladas, fazendo com que os estudantes aprendam em conformidade com as suas peculiaridades e heterogeneidades próprias, além de aprenderem a conviver e respeitar as diferenças.

Em se tratando da cultura *maker*, pode-se dizer que essa metodologia ativa está voltada para a prática de experiências, em que os erros são permitidos e os alunos têm a possibilidade de raciocinar, planejar e desenvolver as suas criatividade, além de terem a possibilidade de trabalhar em equipe. É uma metodologia que proporciona um alto nível de protagonismo dos estudantes, uma vez que eles são os verdadeiros responsáveis pelo “fazer”.

Por fim, tratando da metodologia *storytelling*, Leite (2019) defende que a proposta dessa ferramenta metodológica é ensinar “através da experiência humana, com narrativas contextualizadas e envolventes, conectando alunos e professores para que compartilhem experiências” (LEITE, 2019, on-line). Destarte, a *storytelling* propicia engajamento e desperta a curiosidade dos estudantes, o que faz com que a aprendizagem ocorra de maneira mais leve, dinâmica e

envolvente.

Nesse ínterim, a partir das exemplificações expostas, percebe-se que as metodologias ativas são importantes aliadas para a melhoria do ensino e da aprendizagem, uma vez que apontam para novos caminhos, mais dinâmicos e interativos. Ademais, nota-se que o desenvolvimento da autonomia dos discentes é essencial para o aprendizado e essas metodologias impulsionam essa e outras habilidades, o que ocasiona em maiores aperfeiçoamentos e melhorias diversas para o ensino e para a aprendizagem. Além disso, as maneiras de se mediar o conhecimento são reinventadas e transformadas em novas práticas, mais eficazes e dinâmicas, além de ser possível o desenvolvimento do senso crítico, da criatividade e do trabalho colaborativo.

A seguir, buscar-se-á discorrer acerca do uso das TICs nas práticas escolares, tendo em vista a importância dessa temática para os desdobramentos em análise e para as discussões deste estudo.

3 O uso das TICs nas práticas escolares

As Tecnologias da Informação e da Comunicação (TICs) são cada vez mais predominantes nos espaços e nas práticas escolares, ampliando as possibilidades de se aprender e ensinar e viabilizando o engajamento social dos estudantes, bem como impulsionando a inserção dos aparatos tecnológicos no contexto escolar. Em vista disso, ferramentas amparadas e apoiadas na inteligência artificial têm propiciado eficiência e múltiplas possibilidades de acesso a programas e aplicativos, os quais facilitam o aprendizado e a comunicação entre docentes e discentes, em tempo real. De fato, os alunos, estando conectados, engajam-se ainda mais na busca pelo conhecimento, tendo em vista as suas características de nativos digitais. Desse modo, o uso das tecnologias na educação permite que a aprendizagem esteja mais próxima daquilo que é próprio dessa geração de aprendizes.

Isso posto, no que se refere às TICs, pode-se dizer que elas referem-se aos programas e máquinas que proporcionam às pessoas o acesso ao conhecimento e, a partir da articulação das informações e dos processos, elas transmitem a comunicação requerida. Nessa

perspectiva, essas tecnologias possibilitam aos estudantes e educadores múltiplas ferramentas para se informarem e aprenderem, de maneira prática e veloz.

Em contrapartida, é interessante pensar que o papel de mediadores do conhecimento, inerente aos professores, se faz ainda mais necessário a partir do uso das tecnologias, uma vez que é necessário auxiliar os alunos, a fim de que saibam organizar os seus saberes e saibam também utilizar os recursos ideais para alcançarem a aprendizagem. Além disso, é essencial o incentivo à reflexão, à visão crítica e ao diálogo, tendo em vista a busca pelo engajamento social desses estudantes.

Com efeito, considerando tais disposições, é mister destacar que

[...] é essencial uma educação que ofereça condições de aprendizagem em contextos de incertezas, desenvolvimento de múltiplos letramentos, questionamento da informação, autonomia para resolução de problemas complexos, convivência com a diversidade, trabalho em grupo, participação ativa nas redes e compartilhamento de tarefas. Por isomorfismo, a formação do professor também deve se pautar pela atividade criadora, reflexiva, crítica, compartilhada e de convivência com as diferenças, usando as mídias e as tecnologias como linguagem e instrumento da cultura, estruturantes do pensamento, do currículo, das metodologias e das relações pedagógicas (ALMEIDA, 2018, p. 16).

Acerca desses apontamentos, salienta-se que o acesso aos múltiplos letramentos é essencial para o público-alvo imerso no processo de aprendizagem do século vigente. Dessa forma, a realidade contextual, repleta de informações em grande escala, é abordada nos ambientes escolares, seja por meio da utilização das metodologias ativas, dos recursos tecnológicos, ou também de outras possibilidades.

Ademais, destaca-se a importância da preparação dos professores para a utilização das tecnologias como ferramentas para o ensino. Nessa perspectiva, Almeida (2018) também assevera que

A formação de professores, inicial ou continuada, para explorar o potencial das tecnologias e mídias digitais no desenvolvimento de metodologias ativas em um contexto sócio-histórico parte da experiência educativa, ou seja, da experiência associada

com a reflexão apoiada na teoria para extrair o significado da relação entre prática e teoria e criar referências que possam influenciar experiências posteriores. Integrar tecnologias digitais e metodologias ativas em processos educativos significa integrá-las com o currículo, o que requer expandir sua concepção para além de listas de temas de estudos previstos e identificar o currículo real desenvolvido na prática pedagógica, o qual é constituído por conhecimentos, metodologias, tecnologias, linguagens, recursos, relações sociais e pedagógicas criadas no ato educativo (ALMEIDA, 2018, p. 19).

Diante dessas implicações, nota-se que, devido ao fato de as tecnologias estarem cada vez mais presentes nas mais distintas esferas sociais, elas devem, evidentemente, estarem inseridas no âmbito escolar, especialmente no processo de ensino-aprendizagem dos alunos. Para tanto, os profissionais que estão envolvidos nessa dinâmica – gestores, coordenadores, supervisores e professores – se atentem para as transformações advindas das tecnologias e para o impacto que elas têm ocasionado e ocasionarão na aprendizagem. Todavia, é necessário enfatizar também os desafios inerentes à implementação das TICs no contexto escolar, considerando a necessidade de se desenvolver novas habilidades, que exigem maior colaboração dos estudantes e de seus familiares. Ressalta-se também a necessidade da busca pela compreensão, por parte dos profissionais da educação, dos recursos digitais, sejam eles mais complexos ou mais simplificados.

Diante dessas implicações, o subtópico seguinte abordará a importância dos temas contemporâneos transversais no processo de ensino-aprendizagem, temática esta que é fundamental para as novas perspectivas voltadas para o ensino.

3.1 A importância dos temas contemporâneos transversais no processo de ensino-aprendizagem

No ano de 1996, através dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), pela primeira vez desencadearam-se discussões referentes aos Temas Transversais, os quais, desde então, eram direcionados para a educação básica. Atualmente, são denominados de Temas Contemporâneos Transversais (TCTs) e estão presentes na Base

Nacional Comum Curricular (BNCC), além de serem considerados como obrigatórios nas obras didáticas do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD), de 2021.

Nesse tocante, as proposituras desses temas envolvem/atravessam várias áreas do conhecimento e estão relacionados ao cotidiano concreto dos estudantes, atendendo, dessa forma, às demandas da sociedade. Outrossim, esses temas estão relacionados com a compreensão acerca das diferentes realidades sociais e dos seus desafios.

Dessa maneira, as propostas abordam os seguintes temas transversais: meio ambiente, economia, saúde, cidadania e civismo, multiculturalismo, ciência e tecnologia. Ademais, destaca-se que dentro desses temas outras facetas também são/devem ser exploradas, as quais são: a educação ambiental e a educação para o consumo; o trabalho, a educação financeira e a educação fiscal; a educação alimentar e nutricional; a vida familiar e social; a educação para o trânsito; a educação em direitos humanos; os direitos da criança e do adolescente e o processo de envelhecimento; o respeito e a valorização do idoso; a diversidade cultural e a educação para a valorização do multiculturalismo nas matrizes históricas e culturais brasileiras.

Mediante essas disposições, evidencia-se a multipluralidade dos TCTs, o que, mais ainda, demonstra a necessidade de se trabalhar os diferentes componentes curriculares de maneira interdisciplinar, de modo que os temas se conectem transversalmente. Ademais, sob esse mesmo viés, *é coerente ressaltar* ainda que a adesão e o desenvolvimento dessas propostas de múltiplos saberes na educação impulsionam e possibilitam transformações sociais diversas, posto que estão voltadas para questões da vida concreta e do dia a dia de cada cidadão.

Com efeito, trabalhar os temas transversais nos contextos escolares representa abordar assuntos de suma relevância para a vida em sociedade, o que aumenta nos estudantes a capacidade de se posicionarem criticamente frente aos mais diversos desafios e problemáticas. Ademais, é uma possibilidade eficaz para se desenvolver a conscientização, o autoconhecimento e as características da sociedade.

4 Considerações finais

As reflexões dispostas ao decorrer deste estudo apontam, veementemente, para o papel social da escola e dos professores, enquanto mediadores da dinâmica da inserção dos estudantes nas múltiplas esferas sociais, de um modo que se tornem cidadãos autênticos e coerentemente instruídos para atuarem na sociedade, exigirem as suas prerrogativas e também se atentarem para os seus deveres. Logo, os apontamentos aqui redigidos demonstram que as inovações voltadas para a educação têm prezado pelo compromisso com a vivência em sociedade, sendo que os conhecimentos adquiridos, além de possuírem uma perspectiva científica, possuem também aplicabilidade nas realidades cotidianas de cada sujeito.

De fato, a formação de sujeitos sociais exige uma intensa e dinâmica atuação de pessoas, que vão desde os educadores até às famílias e outras instituições que contribuem para a construção do caráter e da integridade de cada indivíduo, enquanto cidadão e membro de uma sociedade. Outrossim, o acesso à educação de qualidade é também essencial para que esses sujeitos em formação se tornem aptos para se inserirem socialmente. Todavia, é pertinente destacar que as particularidades de cada pessoa devem ser respeitadas, tendo em vista a não padronização dos seres e humanidades, que são heterogêneos.

Em última análise, reitera-se que o ensino atrelado às tecnologias e às metodologias ativas permite que a educação avance e perpassa por um constante dinamismo, o que é algo positivo para a sociedade como um todo, pois à medida que os processos educacionais se alavancam, frutos positivos para as mais diversas facetas sociais são produzidos. Dessa forma, transformações para o bem comum, como novas descobertas, novos caminhos e possibilidades para se enfrentar os desafios podem surgir, trazendo condições melhores, em vários âmbitos, para as populações.

Finalmente, cabe ressaltar que o combate às ineficiências do sistema educacional de todo o país, em especial no que concerne à educação básica, deve ser constantemente averiguado, a fim de que se busque implantar melhorias, como por exemplo, a formação continuada dos educadores e a parceria efetiva entre escola e família.

Ademais, políticas públicas e ações governamentais devem buscar, cada vez mais, extinguir as desigualdades e promover uma educação de qualidade para todas as pessoas.

Referências

ALMEIDA, M. E. B. D. Apresentação. In: BACICH, L.; MORAN, J. (Org.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora**: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018. Disponível em: <<https://curitiba.ifpr.edu.br/wp-content/uploads/2020/08/Metodologias-Ativas-para-uma-Educacao-Inovadora-Bacich-e-Moran.pdf>>. Acesso em: 24 maio 2021.

AMORIN, C. **O que são metodologias ativas?** Rio de Janeiro: Jovens gênios, 2020. Disponível em: <<https://blog.jovensgenios.com/metodologias-ativas/>>. Acesso em: 25 maio 2021.

LEITE, V. Quatro dicas para começar a usar o *storytelling* na sala de aula. São José dos Campos: Faz educação e tecnologia. Disponível em: <<https://www.fazeduacao.com.br/post/usar-o-storytelling-na-sala-de-aula>>. Acesso em: 25 maio 2021.

MIMIMI: O CÓDIGO DA IGNORÂNCIA

Tainã Moreira Gomes¹

OBJETIVOS

MIMIMI: expressão de alcance popular da cultura brasileira que tem sido utilizada para interromper debates e discussões sobre discordâncias de situações da realidade, entendidas por quem a expressa como um choro sem causa, como reclamações sem sentido e como um excesso de afeto humano diante do que, em princípio, precisa ser aceito sem questionamentos. Nos últimos anos, certamente, esta tem sido, a expressão mais utilizada para interditar alguém durante uma discussão. Compreendemos que a expressão, composta por três repetidas sílabas, consegue ser porta-voz da incapacidade de escuta do outro, seja qual for a sua condição. Quem a pronuncia interpõe uma foice, uma barreira que simboliza a impossibilidade ao diálogo. Para que possamos alcançar as raízes dessa postura fraturada, precisamos nos aproximar de elementos da cultura que passam despercebidos como meio de instituir a cultura da violência, uma cultura irracional.

Nosso objeto de análise conceitual e estética vem contribuir com a percepção de que objetos culturais são, também, portadores de uma linguagem necroestética² que precisa ser identificada para não ser

1 Doutora em Filosofia da Educação pela Universidade Metodista de Piracicaba-SP - UNIMEP. Atua como professora de Educação Física/Dança no IFG - Instituto Federal de Goiás/ Câmpus Inhumas. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Teoria Crítica, Educação e Educação Física da Universidade Federal de Lavras - UFLA-MG.

2 A complexidade deste conceito é apresentada no trabalho *Necroestética: a experiência formativa para a morte* (GOMES, 2021). Para acessar o artigo completo em PDF envie e-mail para a autora Tainã Moreira Gomes: titiagomes@hotmail.com ou solicite diretamente na editora: <https://editorailustracao.com.br/livro/>

acionada sem consciência. Analisamos o episódio: *Pitoco de Guache* (8:57), do desenho animado *Fudêncio e Seus Amigos*. Trata-se de um desenho animado adulto transmitido a partir do ano 2005 até o ano de 2011 pela rede de televisão *MTV Brasil* (1990-2013 - Grupo Abril) - uma rede dedicada exclusivamente ao público jovem. Admitimos que este produto da indústria cultural fornece um tipo de formação mutilada que reflete imediatamente em sua linguagem, mas, preponderantemente, em seus gestos violentos. Percebemos que, ao avaliarmos os produtos culturais identificamos a disseminação de formas específicas de comportamentos, modos de falar, expressões, atitudes, que são manipuladas, por exemplo, pelo tom burlesco e infantil, pela modulação de brincadeira, através de cores vibrantes, com fundo musical de punk rock, enfim, por artifícios que, em sua forma e conteúdo, expressam muito mais do que humor, expressam racionalidades regredidas. Nós, professores e professoras, formadores e formadoras, estamos vivendo um momento de profundas transformações educacionais, tecnológicas, conceituais e comportamentais. Diante de tantas e repentinas mudanças históricas, creio que muitas destas, não foram por nós, devidamente assimiladas e integradas. É justamente na tentativa de contribuir com a atualização conceitual de professores e professoras, que propomos este diálogo. Nosso trabalho é estruturado pelas fundamentações teóricas de Theodor W. Adorno (1995), Achille Mbembe (2018), Adilson José Moreira (2019) e Sílvio de Almeida (2020), autores que, reunidos, nos conduzem a entender e a refletir sobre comportamentos que não são apenas individuais, são disseminados através das instituições sociais e em nossa análise, através dos produtos ofertados pelos meios de comunicação. Portanto, na análise do episódio *Pitoco de Guache*, do desenho animado *Fudêncio e Seus Amigos*, apontamos os principais conceitos que devem ser entendidos e conduzidos à reflexão, sobretudo, para aqueles que ainda insistem em considerar o racismo recreativo, a discriminação, os estereótipos derogatórios e o humor racista, como pautas esvaziadas de sentido e significado, como se estivessem descoladas de seu contexto social. Reconhecer e refletir sobre a forma com que nos relacionamos são

passos conscientes e indispensáveis, para a nossa própria reelaboração diante do movimento histórico, diante do movimento da vida.

JUSTIFICATIVAS

Iniciamos o nosso diálogo apresentando o nascedouro da expressão MIMIMI.

Esse termo monossilábico, repetido sequencialmente três vezes, quase uma onomatopeia, invadiu nossos ouvidos e trouxe para a nossa vida um semiconceito que tem sido regularmente utilizado por todas as faixas etárias. Tal expressão tem sido empregada, principalmente, em momentos em que não se deseja argumentar sobre nenhum tema, um modo irracional de esvaziar uma discussão, de interromper um debate. Nós, enquanto professores e professoras, precisamos nos aproximar e sermos cada vez mais capazes de escutar o outro. Ouvimos que o diálogo tem sido chato e difícil por causa das intensas modificações de termos e conceitos que não devem ser utilizados por nós. Nós, também, podemos aprender. Não podemos ser conduzidos por vozes irracionais que não estão dispostas ao entendimento do outro. Nós precisamos aprender para reconhecer em nossa realidade, o quanto estamos rodeados por situações que não foram adequadamente interpretadas, e que agora, precisam ser reinterpretadas por nós. É preciso reinterpretar a vida, continuamente. Ativar nosso *selfdownload*³ para atualizar demandas sociais, históricas e, principalmente, humanas.

Desse modo, através de uma breve análise conceitual e estética, apresentamos aqui a série de desenho animada, definida por seus criadores como politicamente incorreta, supostamente para adultos, através do canal da *MTV Brasil* (canal fechado), a série *Fudêncio e Seus Amigos*. Transmitida ao longo de 6 anos até o encerramento da emissora em 2013, esta série foi encerrada após um total de 145 episódios. Para a nossa análise, evidenciaremos o episódio *Pitoco de Guache*, que

3 Essa palavra não existe na língua inglesa. É uma elaboração retórica que significa uma auto atualização de si. Tem um caráter ambíguo, porque como humanos, não conseguimos através de um clique essa transformação, do mesmo modo que é conseguido pelos aplicativos tecnológicos.

assistimos no Canal do Youtube Manuel Manrique⁴. Nele nos detivemos, retirando informações fundamentais para a nossa argumentação. Nossa análise conceitual e estética está imbuída em apresentar os seus principais elementos, sem necessariamente, se fixar ao enredo.

METODOLOGIA

Esse estudo utiliza o método dialético negativo para analisar conceitos e realidades, não permitindo que estes se fixem diante do movimento contínuo que experienciamos através da nossa profissão e da vida. O nosso objeto é sujeito e carrega em si um conteúdo. Esse conteúdo precisa ser expresso e qualquer elaboração, só é possível a partir dele. A dialética negativa é portadora da contradição, do não-conceitual, do particular frente ao universal, da preocupação com o tempo de agora e do quanto esse exercício de reflexão é necessário para estarmos mais próximos de seu teor de verdade.

No item 1, fazemos a descrição dos personagens conforme aparecem no referido episódio foco de nossa reflexão. Temos como objetivo ambientar o leitor no cenário em que as situações são vivenciadas, mesmo que o leitor não tenha assistido ao episódio. Ainda, na primeira parte, apresentamos um breve resumo sobre o enredo do episódio, revelando seus pontos mais relevantes.

No item 2 é destinada à análise conceitual e estética do desenho. Nela, apresentamos ao leitor, através de autores que subsidiam nossa reflexão, conceitos teóricos fundamentais que iluminam e contribuem para a nossa interpretação, para a reinterpretção das situações.

1. DESCRIÇÃO DOS PERSONAGENS

O narrador do episódio é fanho. O principal cenário utilizado pela animação é a E.E.P.S.G. - Prof. José Mojica Marins - Escola Estadual de Primeiro e Segundo Grau, localizada no estado de São Paulo, em que estudam crianças do Ensino Fundamental e Ensino Médio. A classe é de uma turma da 4ª série do ensino fundamental. A

4 Canal do Youtube Manuel Manrique: <https://www.youtube.com/watch?v=eu-T7DQGT6ZY>

Professora Cudi Ampola é uma senhora gorda que usa óculos, agressiva e fala gritando com seus alunos e com as outras pessoas que mantém contato. Uma das frases mais citadas por ela no episódio é “Ponto negativo”. Dentre os 11 alunos, temos *Safeno*, um personagem doente que utiliza na sala de aula um monitor cardíaco e um suporte vertical com soro. *Yoshiro Shishiro “Neguinho” da Silva* é negro e alvo de preconceitos raciais em diversos episódios, mesmo tendo 9 anos de idade. Sofre bullying diário na escola.

A aluna *Funérea* tem transtornos psiquiátricos, cabelos roxos. Ela odeia tudo e todos, é uma personagem com fisionomia séria, que expressa tédio e raiva, e sempre repete sua frase de efeito: “Que infortúnio”. *Zé Maria*, uma aluna com longos cabelos loiros, traços femininos e voz tipicamente masculina, representa uma garota trans. *Conrado Caqui* é apaixonado por ela, a usa como inspiração para responder a prova de Artes. *Conrado* é um caqui, mas sempre é confundido com um tomate. Ele também sofre bullying na escola, sendo alvo constante de agressões nos episódios da série, principalmente, porque o aluno *Fudêncio* o persegue. O aluno *Popoto Conceição* vive rindo de tudo e de todos, vestindo sempre a mesma camiseta com a estampa do Che Guevara. Características: cabelos verdes, obeso, raciocínio lento, uma fala estereotipada. Ele é considerado um homem das cavernas. Há na série a sugestão que ele esteja vivo desde a pré-história, fazendo uma alusão à figura imortal de Che Guevara. Senta-se na última fileira da sala e está repetindo a 4ª série pela oitava vez.

Fudêncio é o personagem principal da série. Nasceu de uma criação de um boneco que era hostilizado no programa do cantor e apresentador da MTV João Gordo. Sua característica principal é o fato dele sempre se comunicar usando o bordão MIMIMI. Ele possui características físicas dos adeptos da cultura punk⁵. Cabeça raspada, braços tatuados, pregos inseridos no crânio, roupas rasgadas, olho pintado com lápis preto e comportamento hostil. O personagem

5 As roupas rasgadas, os penteados chamativos e os adereços pesados, como correntes, espetos, brincos, jaquetas de couro, eram usados como uma das formas de escandalizar e quebrar a norma social vigente. Para saber sobre a cultura punk está disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/sociologia/estilo-punk.htm>. Acesso em 23 abr. 2021.

é macabro, sarcástico, cínico, utiliza métodos violentos, agressivos, e não tem receios de suas atitudes com as outras pessoas, principalmente, contra *Conrado*. Os episódios premiam as atitudes de *Fudêncio* por sempre permitir que ele não se responsabilize por suas atitudes e as responsabilidades sempre sobrecaem em *Conrado*.

O episódio relata um dia de aula em que a professora aplicará uma prova. Nenhum deles estudou e todos demonstram evidente preocupação. O vocabulário comumente utilizado pelos alunos: “Prova? Ai caraio!”, “Tô fudido, meu Deus!”, “Se fuderam, eu tenho tudo na ponta da língua!”. A *Professora Cudi Ampola* revela que o tema da prova é Artes e deverão fazer uma recriação da pintura Abaporu⁶, de Tarsila do Amaral, em apenas 15 minutos. *Conrado* tenta fazer a prova, mas precisa recomeçar, porque *Fudêncio* o ataca. *Funérea* pinta o Abaporu. Ela se automutila no pescoço para utilizar o sangue como tinta vermelha para a sua atividade. *Zé Maria* pinta Elvis Presley e beija sua pintura logo depois. A *Professora Cudi Ampola* não percebe que *Fudêncio* prejudica *Conrado* e o pede para refazer a prova por considerar que ele estava colando. *Fudêncio* destrói o que *Conrado* faz. Faltando apenas quatro minutos, *Conrado* continua tentando terminar a prova. *Fudêncio* o atormenta, até que *Conrado* perde a paciência e rabisca ferozmente a folha dele. O episódio se encerra com a *Professora Cudi Ampola* aprovando o rabisco de *Fudêncio*, e castigando *Conrado* por deixar sua folha em branco.

2. ANÁLISE CONCEITUAL E ESTÉTICA

O desenho animado *Fudêncio e Seus Amigos* é descrito na internet por muitos apreciadores e jornalistas como uma crítica social. Nós somos erroneamente ensinados, a considerar que criticar é uma forma de elaborar opiniões, apontando defeitos, depreciando e, até mesmo, censurando algo ou alguém. Concordamos com o dicionário Michaelis On-line que afirma que “[...] criticar é analisar verbalmente ou através da escrita, de forma racional e detalhada, as características

6 A obra está disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/geral-47808327>
Acesso em 17 abr. 2021.

de qualquer obra científica, artística ou literária”⁷. É desse modo que consideramos a crítica como uma possibilidade de afirmação do teor de verdade que as coisas contêm. Isso é o que fazemos nestas páginas. A experiência com aquilo que será analisado permite romper limitações estabelecidas pela própria teoria.

Aqui nos concentramos no ponto chave do episódio em que fluam todas as outras situações: a prova de Artes. É fundamental apontar que o propósito específico desse desenho é desqualificar, descaracterizar, desvalorizar várias coisas ao mesmo tempo. Moreira (2019, p. 45) pontua que “[...] o processo de racialização de grupos humanos é um exercício de poder que proporciona os instrumentos para a dominação de certas populações, pois elas são criadas como diferentes e inferiores”. O narrador fanho desqualifica a avaliação escolar dizendo não compreender os motivos do futuro dos alunos estarem submetidos a folhas de papéis. A professora afirma que a prova de Artes é o lugar onde se diferenciam homens de maricas. Ela, por alguns instantes, enaltece a obra de Tarsila do Amaral, *O Abaporu*. Anuncia que “é a representação que o Brasil deixou na arte mundial”, ressaltando elementos estéticos que pertencem à obra. Sugere durante alguns minutos a sua admiração, para logo em seguida, confessar que “de qualquer lado que você vire, o desenho continua a mesma merda!”. Nós sabemos que o ensino de Artes nas escolas, principalmente, nas escolas públicas são alvo de muitas pesquisas e discussões. A Lei n.º 9.394/1996 alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional estabelecendo prazo de cinco anos para que os sistemas de ensino promovam a formação de professores para implantar esses componentes curriculares no ensino infantil, fundamental e médio (BRASIL, 2021a). O ensino-aprendizagem das 4 principais linguagens artísticas só foram iniciados através da Lei n.º 13.278/2016 (BRASIL, 2021b). Como o episódio foi exibido em 2005, não apresenta nenhuma contribuição ao ensino de Artes, ao contrário, aprofunda ainda mais a sua desvalorização.

7 Significado de criticar está disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/palavra/MN8E/criticar/#:~:text=1%20Analisar%20verbalmente%20ou%20atrav%C3%A9s,ou%20liter%C3%A1ria%3A%20%E2%80%9C%5B%E2%80%A6%5D> Acesso em 23 abr. 2021.

O desenho utiliza três modos de descaracterizar as Artes, o ensino de Artes e todas as suas concepções científicas, até então, elaboradas e legitimadas pela história da humanidade. O primeiro modo é considerar que a pintura feita por *Popoto* com cocô é encantadora e autêntica, chamando o aluno de Vik Muniz⁸. O segundo modo, é quando *Safeno* passa mal, derrubando tinta sobre o próprio corpo, sendo elogiado pela professora. O terceiro modo comparece quando a professora vê os rabiscos na prova de *Fudêncio*. Ela considera a pintura linda e ainda cita que, se Tarsila do Amaral pudesse vê-la, ficaria orgulhosa dele. Ela debruça elogios: “gracinha, moderno, chuchu!”.

A escolha do nome do personagem *Fudêncio* provém do verbo foder, que significa “se danar, ou que se dane, indicando descaso, repugnância, rejeição ou sentimento de vingança, desejando o mal a outra pessoa”⁹. Todos esses significados são expressos através dos comportamentos do personagem na série animada.

Nesse momento ouço vozes dizendo que não conseguem compreender tantos parágrafos para afirmar nossa elaboração. E são estes tipos de questionamentos que têm povoado intensamente os nossos ouvidos, a nossa vida e, continuamente censurados por eles, somos cerceados em nossas urgências. Essas vozes decidem quais conceitos podem permanecer e quais conceitos devem morrer. Quem pode falar e quem deve se calar. Quem tem o que dizer e quem só diz MIMIMI. O biopoder é exatamente isso, “aquele domínio da vida sobre o qual o poder estabeleceu o controle”¹⁰ (MBEMBE apud FOUCAULT, 2018, p. 6). Na elaboração de Foucault, Mbembe cita que o biopoder se refere às pessoas que devem viver e as que devem morrer, fundamentado em uma subdivisão biológica entre indivíduos, criando uma noção ficcional do que significa ser inimigo para ser facilmente eliminado.

8 A biografia de Vik Muniz está disponível em: <https://www.ebiografia.com/vik-muniz/> Acesso em 18 abr. 2021.

9 Foder. Conceito disponível em: [https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/foder#:~:text=1%20Manter%20rela%C3%A7%C3%B5es%20sexuais%3B%20copular,toda%3F%E2%80%9D%20\(%20CFA%20\)%20](https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/foder#:~:text=1%20Manter%20rela%C3%A7%C3%B5es%20sexuais%3B%20copular,toda%3F%E2%80%9D%20(%20CFA%20)%20).

10 Estamos fazendo uma interpretação que consideramos apropriada ao nosso contexto.

O preconceito é a base estrutural desse desenho animado. Consideramos o preconceito como um dos elementos que alimentam e adaptam as massas, criando sujeitos identificados com uma subjetividade heterônoma. Os sujeitos bem-adaptados aos produtos com satisfação imediata tornam-se incapazes de perceber a constante presença de mecanismos de dominação. Através de personagens estereotipados, expõem fragilidades e características peculiares que, desse modo, normalizam agressões que lhes são desferidas a cada episódio. O conceito enrijecido é o que fundamenta o preconceito, pois, conforme Adorno (1985), ele coisifica o pensamento e impede os sujeitos de compreenderem que a forma se relaciona ao conteúdo. O preconceito, como modo de se relacionar socialmente afeta a subjetividade das pessoas, em que os processos de manipulação das massas, vão instituindo uma razão fraudulenta que faz crer que algumas pessoas devem ter mais direitos que outras.

Moreira (2019, p. 52-54) apresenta três tipos de microagressões que podem ser identificadas no episódio: microassaltos, microinsultos e microinvalidações. Os microassaltos podem ser observados quando há o emprego de atitudes que desprezam ou atitudes agressivas de uma pessoa em relação à outra. No episódio, no início da aula, a *professora* grita com *Conrado* dizendo que ele terá “ponto negativo”, porque ninguém perguntou sobre a opinião dele. Os microinsultos são comportamentos que expressam um sentimento de superioridade de uma pessoa em relação à outra. A *professora* ao relatar que a prova será capaz de diferenciar homens de maricas, atribui aos homens, maior importância e valor, distinto dos sentidos ofertados aos homossexuais. As microinvalidações são formas impedir a atribuição de relevância às experiências e aos pensamentos de um membro específico de uma minoria. Quando *Conrado* faz seu primeiro desenho, a *professora Cudi* despreza o que ele diz e solicita que ele faça outro desenho, desconsiderando o relato de que ele foi vítima de violência de seu colega *Fudêncio*. É o mesmo que acontece quando alguém é alvejado pela expressão MIMIMI.

Conforme Adorno (1995), uma das principais características dos produtos disseminados pela Indústria cultural tem como

característica conteúdos irracionais, conteúdos conformistas e traços autoritários de personalidade, como podemos reconhecer nos personagens *Fudêncio* e *Professora Cudi Ampola*. Através desse mecanismo de produção de bens culturais, estes são convertidos em mercadorias, onde a satisfação do consumidor já é definida quando o produto é programado. A risada fácil, a utilização de estereótipos, rapidamente identificáveis pelo telespectador, o linguajar com palavras obscenas e grosseiras, enfim, tudo isso cria um ambiente de proximidade para quem assiste, criando, assim, superficialmente, um clima de intimidade, estreitando vínculos entre os personagens e quem consome a série.

É imperioso entender, conforme Moreira (2019, p. 74) que

O humor hostil encobre nossa agressividade em relação ao outro, o que é uma forma de superar inibições sociais que condenam expressões públicas de desprezo e ódio. Segundo Freud, o humor hostil permite que o indivíduo possa satisfazer sua agressividade de forma relativamente benigna. Ele seria uma maneira de o indivíduo produzir uma catarse psicológica: o humor permite a sublimação da energia psíquica que a pessoa investe na repressão de seus impulsos. Constitui, assim, uma substituição dos propósitos inconscientes.

É importante admitir que o humor racista reproduz concepções que indicam que certos grupos possuem defeitos morais e que os estereótipos negativos atribuídos a eles, propagam a crença de que são defeitos morais inatos. Isso vai instaurando no sujeito uma falsa percepção de si mesmo, causando danos sociais e psicológicos à vítima. Desse modo, precisamos admitir que a necessidade de atribuir diferenças sociais entre os sujeitos é considerado como racismo e ele tem legitimado diversas práticas discriminatórias que impedem um tratamento isonômico dos sujeitos inseridos nos diversos tipos de sociedade. Como identificar uma piada racista? Conforme Moreira (2019, p. 79) o que torna uma piada racista é quando esta expressa ausência de respeito por algum indivíduo.

Nessa análise podemos reconhecer que não se trata apenas de um produto de mero divertimento, um produto humorístico, mas, sim, de um produto que carrega em si uma necrolinguagem intencional, utilizada para propagar a violência, a discriminação, o racismo, a

xenofobia, a transfobia e a misoginia, como práticas excludentes permitidas no cotidiano sem que causem constrangimentos. Certamente, esse é o motivo pelo qual utilizam crianças, roteiro de desenho animado e a sensação de que tudo não passa de uma mera brincadeira, que a gente pode e deve rir de todas elas, como se fossem circunstâncias naturais. A escola como uma instituição formativa qualificada não pode permitir que isso se institua em seu interior, pois conforme Almeida (2020, p. 38),

[...] é no interior das regras institucionais que os indivíduos se tornam sujeitos, visto que suas ações e seus comportamentos são inseridos em um conjunto de significados previamente estabelecidos pela estrutura social. Assim, as instituições moldam o comportamento humano, tanto do ponto de vista das decisões e do cálculo racional, como dos sentimentos e preferências.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência educacional proposta por Adorno (1995) estabelece uma tríade. Afirma que ela só será possível quando esta promover um processo autorreflexivo na nossa relação com o objeto, este produzindo mediação para que consigamos nos formar objetivamente através dele. A experiência é dialética, ela se dá pela mediação com o objeto. Um objeto capaz de possibilitar a crítica e a oposição a ele mesmo. A educação que visa libertar os homens dos mitos tem se aprofundado como mera reprodução de conhecimentos técnicos e se transformado em receituário, perdendo a possibilidade de sobreviver num mundo que se reproduz de modo desumano. O que a série *Fudêncio e Seus Amigos* promove é a racionalização instrumental de modos bárbaros de convívio escolar e social, banalizando a escola, as construções humanas historicamente consolidadas, abolindo o não-ídêntico e promovendo a desumanização como *modus operandi*, a começar pela *Professora Cudi Ampola* que é referência para seus discentes.

As onomatopeias¹¹ são os primeiros sons reproduzidos por

11 Onomatopeia: Formação de uma palavra pela reprodução, tanto quanto possível, do som natural ou ruído a ela relacionado; onomatopoeia. Disponível em <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/onomatopeia#:~:text=1%20Ling%20Forma%C3%A7%C3%A3o%20de%20>

crianças, por isso, a facilidade em reconhece-los e pronuncia-los. A sonoridade atrai as crianças, porque na forma (som) e no significado (nome) há clareza. São palavras que contêm estruturas simples e fáceis de serem pronunciadas. Nós, adultos, professores e professoras, não podemos utilizar elementos regredidos como metodologia de formação, de convívio, isso porque nossa atividade profissional deve ser exatamente contrária à ignorância. Ignorar é não ter conhecimento ou informação a respeito de algo, não saber, desconhecer¹². Conhecer é um potente remédio para essa enfermidade. Precisamos nos vacinar para não sermos infectados por esse vírus.

A função da teoria crítica é analisar os modos de construção da formação social, indo a fundo e revelando as raízes desse movimento, que não são acidentais. São históricas, construídas pelas condições presentes no tempo de agora. MIMIMI não expressa apenas um semiconceito historicamente instituído, mas um código utilizado por irracionais e ignorantes, que não se permitem entrar em contato com o dinâmico movimento da vida. Querem nos instaurar numa inércia, impossível de ser consolidada, principalmente, pela força de resistência que compõe a vida.

Convencidos estamos que, a educação tem um papel de extrema importância na perpetuação do preconceito, mas em oposto, pode também, ser fonte de incentivo para se pensar além, oportunidade para se correr o risco da dúvida, gerar reflexão e, de acordo com Adorno (1995), interromper a barbárie. É importante considerar que, nem toda a educação tem os mesmos propósitos, nem todas as pessoas caminham para os mesmos rumos, nem todos os indivíduos são atingidos pelos vínculos a que são submetidos, e a regressão é imamente a tudo isso. “Só a teoria pode quebrar o feitiço: a teoria boa, especulativa e implacável” (ADORNO, 2011, p. 268).

As instituições têm papel fundamental na manutenção ou transformação do preconceito quando constroem e instituem suas regras e

uma,atchim%20%2C%20miau%20%2C%20pum%20etc. Acesso em 18 abr. 2021.

12 Ignorar. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/ignorar#:~:text=1%20N%C3%A3o%20ter%20conhecimento%20ou,os%20coment%C3%A1rios%20que%20eles%20fizeram> Acesso em 18 abr. 2021.

seus princípios. As instituições como núcleos de relacionamento social conduzem os sujeitos a terem permissão para serem ou não serem preconceituosos em sua vida individual, pois sendo espelho da sociedade, sutilmente legitimam preconceitos por não estabelecerem ações que integrem diversos grupos sociais que a ela pertencem. Agindo assim, continuarão perpetuando a dominação de um grupo sobre outros. “[...] as instituições são racistas porque a sociedade é racista” (ALMEIDA, 2020).

Quando ouvimos que “precisamos acabar com o MIMIMI”, entenda seus significados: “Você vale menos do que eu, por isso, não tem direito a fazer nenhuma solicitação”. Essa é a hierarquia subjetiva, hegemonia subliminar que o código da ignorância carrega consigo. Considerando tudo o que foi aqui exposto, gostaria de perguntar a vocês, professores e professoras: esse código ainda fará parte de seu repertório argumentativo?

REFERÊNCIAS

ADORNO, T. W. **Educação e emancipação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

ADORNO, T.W. **Teoria estética**. Lisboa: Edições 70, 2011.

ALMEIDA, Sílvio Luiz de. **Racismo estrutural**. São Paulo: Sueli Carneiro Editora; Editora Jandaíra, 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei 9.394/1996 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm . Acesso em 18 abr. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei 13.278/2016 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Mai. 2016. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Lei/L13278.htm Acesso em 18 abr. 2021.

CRITICAR. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/palavra/MN8E/criticar/#:~:text=1%20Analisar%20verbalmente%20ou%20atrav%C3%AAs,ou%20liter%C3%A1ria%3A%20%E2%80%9C%5B%E2%80%A6%5D> Acesso em 23 abr. 2021.

FODER. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/moderno->

A ÉTICA ARISTOTÉLICA NO CONTEXTO DA CIBERCULTURA: OS MODELOS DIGITAIS E A FORMAÇÃO PARA A RACIONALIDADE CRÍTICA E HUMANA

Fernanda Silva Confessor¹

INTRODUÇÃO

A filosofia em si é atemporal, os milênios passam e Aristóteles, Platão e demais pensadores clássicos são atuais. As discussões sobre a ética perpassam a história pois sempre pensamos em formas de fazer com que a humanidade evolua em todos os aspectos: científicos, econômicos, políticos, sociais e morais. A sabedoria aplicada na vida prática torna-se sabedoria de vida. Educamos para a vida! O aluno em determinado momento saíra da escola e pertencerá a sociedade, mas o que ele aprende nas disciplinas tidas como humanidades, ele nunca esquecerá. A filosofia é inerente ao ser, nascemos pensando e com o tempo aprimoramos o nosso modo de pensar, e modificamos nossos modos de ser. Ninguém nasce pronto! Estamos todos em constantes transformações e mudanças. Para a filosofia só atingimos a maioria racional quando utilizamos a razão de uma forma autônoma e crítica. Nascemos pensando, porém ao longo da nossa existência somos alienados e manipulados, nos vendem ideias sobre os padrões de felicidade, padrões estéticos e padrões morais. Os padrões servem para alienar, são produzidos para desviar nossa atenção, assim não descobriremos quem realmente somos. Talvez o modo alienante nos venda uma ideia de felicidade justamente por isso, porque se eu descobrir que a felicidade não está nas coisas e simplesmente no meu

¹ Licenciada em Filosofia pela Universidade Federal de Uberlândia e professora de Filosofia da educação básica na secretaria de educação de Minas Gerais. fernandaconfessor@gmail.com.

modo de existência e nos modos de ser ,o capitalismo perca seu maior viés : que para ser feliz eu tenho que consumir, e consumindo vou vendendo meus dias de vida para comprar coisas muitas vezes inúteis mais que satisfaça meu ego econômico e até mesmo moral(a moralidade do capital, só sou se tenho, se nada tenho nada sou!). Já que ser financeiramente pobre em uma sociedade capitalista é algo vergonhoso e humilhante. Colocam preços nas coisas e não percebem que há coisas que não tem preço. Por questões políticas e ideológicas houve um atraso nas distribuições de vacinas e insumos para socorrer uma população que está morrendo a cada dia. É penoso refletir sobre uma sociedade tão evoluída tecnicamente e tão pobre humanamente. Observar que a sociedade não está preparada humanamente para desafios, assim como no passado : pestes, pandemias e guerras. A sociedade não está pronta e estamos em constantes transformações. Alguns acontecimentos históricos acontecem talvez para que a sociedade se transforme. A valorização das coisas sem preços, por exemplo a saúde, a virtude, a ética estejam em vigor em dias tão difíceis. Platão diz que o sábio é aquele que se prepara para a morte e vive uma vida plena de sabedoria. O filósofo é aquele que não teme a morte porque sua vida é uma prática de sabedoria e suas ações provam que sua existência vale a pena. A maior virtude de uma vida de acordo com os filósofos clássicos é se dedicar ao conhecimento. Como dizia Sócrates:” Uma vida não examinada não vale a pena ser vivida”. Viver é se colocar em constantes porquês. É se aventurar em descobrir o que realmente te faz feliz. O autoconhecimento é reflexão. É pensar! Ninguém é igual a ninguém todos temos preferências e gostos. Ser ético é amar quem você é, e respeitar o outro como ele é. O sistema capitalista padroniza, e quem sai do padrão é enxotado. Recordo-me um dia que uma colega questionou sobre o modo com que me vestia porque não sigo padrões de moda, e respondi de uma maneira calma e tranquila: meu estilo é não ter estilo. Precisamos pensar sobre os modelos que seguimos e ensinar nossos alunos que o ideal de beleza postado no Instagram, facebook e redes sociais são desumanos e muitas vezes intransponíveis para a realidade. O mundo virtual vende uma ideia de perfeição. É irrisório, porém doloroso para aqueles que

não sabem do potencial influenciador e manipulador das redes. Muitos adolescentes em sua fase de transição para a fase adulta incompreendem seus corpos e buscam uma referência nos corpos manipulados cirurgicamente e com recursos visuais os chamados filtros de imagem, é uma distorção da realidade. É injusto e desumano agir assim. Há pesquisas que denotam quadros depressivos em adolescentes por não se encaixarem em padrões estéticos. Como se ser diferente não seja ser belo. Os influencers digitais influenciam tanto que a escola tem tornado um lugar chato de estar, e o Youtube um lugar divertido e cheio de conteúdos para adolescentes e fazem com que eles sequer valorizem os conhecimentos escolares com viés conteudista. A geração mudou a escola também deve mudar, não que os conhecimentos não devam ser valorizados, é claro que sim. Mas talvez a maneira de apresentar estes conteúdos tenham de ser menos enfadonha o possível. As crianças desta geração são elétricas, curiosas e cheias de informação. Precisamos como educadores fomentar a ideia de que informação não é conhecimento. A internet é uma boa fonte de pesquisa, mas nem tudo que encontramos nas redes são passíveis de conhecimento. Como estudiosa sou muito crítica nos conteúdos lidos, observados e repostados. Talvez esta minha perspectiva crítica tenha clamado erudição. Não é isso, mas a reflexão que coloco é que nós professores precisamos melhorar nossas práticas, não tornando youtubers, e sim educadores cibernéticos. Precisamos apreender e sempre apreender, tomar o conhecimento e repassar conhecimento. Houve em certo momento uma ideia de que um dia os professores seriam substituídos. Durante a pandemia mais do que nunca digo que jamais os professores serão substituídos. O Google não ensina a pensar, pelo contrário ele direciona seus pensamentos. Se você faz uma pesquisa sobre algo ou alguma coisa, depois diversas vezes você visualiza propagandas sobre aquilo que você pesquisou. A selva capitalista é a internet. Além de produtos, vendem ideologias. Notícias falsas, discursos de ódio, a internet deu voz a ignorância. Por detrás de um celular ou um computador as pessoas mostram seu lado mais obscuro, chingam, esbravejam e cometem os chamados crimes cibernéticos. O Brasil tem vivido uma polaridade política, dois grupos que disputam

o poder político. E os maiores prejudicados de um sistema político corrupto é a população menos favorecida. Temo muito pelo futuro do Brasil. Mas reconheço mais do que nunca que nossa esperança é o conhecimento. É única chance que temos de melhorar, não vejo outra saída. Precisamos examinar nossos modos de agir e corrigi-los. Cuidar, amar e transformar. A natureza pede socorro, estamos destruindo ao ponto de um colapso, produzimos vidas para comer. Animais são criados como coisas para virarem comida. Recordo-me com saudosismo meu professor de bioética dizendo que nossas gerações futuras sentirão vergonha de terem criado animais para comerem. É triste imaginar que nos alimentamos de seres vivos que assim como nós que sentem. Os animais sentem! Sentem dor, felicidade, angústia e tristeza. Eles são sencientes! Tenho medo da ciência, daquela ciência que Hitler usou, que a 2ª Guerra usou. Temo a racionalidade instrumental porque ela ultrapassa a ética. O dinheiro paga o preço de vidas. As disputas de poder custam vidas. O egocentrismo, o egoísmo, o ódio massacram vidas. Todos sofremos! Freud chama em sua teoria de princípio de Thantatos quando a sociedade caminha para a barbárie. Temo muito esta desordem social, mas vejo e prevejo se nada de efetivo for realizado para pausar o homem sem ética vamos ser extintos. A ganância é tão grande e a disputa de poder também que preferem a morte do que a vida. E quando se trata de direitos humanos, os desinformados e formados pela internet dizem que são direitos de bandidos. Além da crise pandêmica nosso país vive em uma crise de ódio e intolerância. Notícia e fato absurdo de invasão de creche para o extermínio de bebês e professores, todos os dias lamentamos mortes por um vírus mortal que assola há mais de um ano. Estamos contra finados em casa, sem escola, e sem vida social e ainda há desvalorização por parte do Estado contra os docentes. Não nos prioriza em nenhum momento, é a lógica proposital da desvalorização do conhecimento. Uma população não pensante é mais propensa a ser manipulada. Quem não pensa não questiona! Professores em seu exercício da profissão mesmo que de modo remoto, se entregando ao conhecimento todos os dias, acompanhando seus alunos e oferecendo a excelência mesmo que de modo não presencial. Enquanto

deputados nos chamam de vagabundos por nos recusamos a voltar para a escola sem vacinação. Esta nova realidade nos pegou de surpresa e tem nos mostrado um novo modelo de educação e uma nova cultura. Ser professor no Brasil é algo não valoroso e o trabalho intelectual visto como algo simples e não complexo. Pensar é uma tarefa tão complexa, cansa, desgasta e decepciona. Recordo-me como aluna do curso de Filosofia, quando meus professores questionavam as bases da sociedade e eu ficava tão perplexa ao ponto de lavar meu rosto no banheiro da universidade. É assim que deve ser uma aula de filosofia, mostrar para o meu aluno as injustiças e modos de combatê-las. É mostrar a verdade, mesmo que ela doa. Fazer pensar é ensinar a sofrer, enxergar além, mas antes de tudo ensinar a transformar. Uma pessoa que pensa incomoda, em regimes totalitários, como no nazismo perseguiram primeiramente os pensadores porque temem aqueles que são contrários as injustiças. Quando estudamos história do Brasil durante o período ditatorial sabemos que muitos artistas e intelectuais foram exilados e mortos. Lutar contra um sistema corrupto, injusto e antiético não é uma tarefa fácil, porém não podemos deixar as injustiças perpassarem sobre os nossos olhos e fingir que não vemos. Pensar é transformar! Grandes ideias transformam a sociedade. O viés contemporâneo trouxe um outro mundo/ realidade que se pensarmos em 30 anos atrás ainda era pouco acessível. Na sociedade hodierna este mundo é difundido em massa, trata-se da realidade cibernética também chamada de virtual. Para tecermos reflexões sobre o conceito de cibercultura me basearei nas ideias empreendidas pelo pensador Pierre Levy que discute com primor os conceitos oriundos desta nova versão de sociedade. Logo após faremos um percurso dialético entre Aristóteles e Pierre Levy para questionarmos como construiremos um espaço ético no mundo virtual? Para responder este questionamento faremos uma reflexão filosófica de como solucionar este problema social moderno. E como poderemos aplicar na escola a ética na prática pedagógica, oferecendo ao meu aluno o protagonismo de sua vida e da sua história. Que ele reflita sobre seu verdadeiro ideal de felicidade. E descubra que felicidade é só questão de ser! Escolher ser feliz do seu modo individual e não massificando ou

personalizando sua individualidade para se encaixar nos padrões. Eu já tentei me encaixar e nunca consegui.

Que possamos empreender ideias positivas e transformadoras em nossos alunos. E que a ideia de uma sociedade justa, humana e ética não seja utopia e sim um projeto a ser realizado. Passaremos agora a discorrer sobre o pensamento ético de Aristóteles e como suas contribuições são positivas depois de mais de 2 mil anos para o projeto de construção de uma sociedade justa e humana.

A ÉTICA DE ARISTÓTELES.

Aristóteles grande pensador grego, considerado por muitos como o pai da ciência. Nasceu aproximadamente entre o ano de 348 a. C na Macedônia na cidade de Estagira. Por isso em muitos livros Aristóteles é chamado de o Estagirita. Foi atraído para Atenas justamente pela vida cultural e intelectual que a cidade oferecia. Atenas oferecia aos pensadores daquela época, lugares de encontro para discutirem sobre o conhecimento. Platão oferecia sua academia como local de encontro e Aristóteles foi seu aluno discípulo, até fundar seu próprio local de conhecimentos: o Liceu. Os filósofos viviam para empreender a tarefa do conhecer. O que os motivava era a sede de sabedoria. Um verdadeiro pensador nunca para de buscar o conhecimento, já que este se torna seu verdadeiro estímulo para viver. A vontade de compreender os fenômenos da natureza e explica-los através da lógica e da ciência. Tudo isso fez com que Aristóteles dedicasse sua vida para investigar e anotar seus pensamentos. Se hoje temos ciência, devemos muito a Aristóteles que empreendeu isto há mais de 2 mil anos atrás. Aristóteles escreveu sobre política, ética, psicologia, biologia, gramática, lógica e dentre outros. Aristóteles foi preceptor de Alexandre considerado o grande pela a história mundial. Apesar de Alexandre ter conquistado poder e ficado megalomaniaco, perseguido seu professor Aristóteles. Grandes professores fazem grandes atores históricos. Ser professor nos dias atuais não tem sido uma tarefa muito benéfica para a saúde emocional. Estamos em um momento em que somos desvalorizados socialmente e nos culpam de todas as

mazelas morais e educacionais. Se a educação do país fracassa delegam toda a culpa para os professores. Porém vivemos em um sistema corrupto que desvaloriza quem pensa e valoriza as pessoas pela quantidade de bens acumuláveis que possuem. Sendo que os maiores bens que os humanos deveriam prezar é a educação. A educação é a base para uma sociedade organizada. A educação é a cura para os males do mundo. É a cura das doenças morais: preconceitos, ódios e violência.

Quando Aristóteles diz que a felicidade está relacionada a prática social é justamente relacionando uma vida feliz, como uma vida ética. A maneira com a qual eu me posiciono na sociedade diz quem realmente sou. A corrupção é um mal da alma, um vício da alma, acumular riquezas materiais se a morte chegará e não poderei levar meus bens acumulados. As vezes me pego imaginando se as pessoas corruptas não encaram a ideia de morte como eu encaro. Quando morrer não irei levar nada, pelo contrário quero deixar algo no mundo. Meu posicionamento, minhas ideias e meu caráter. Ensinar pelo exemplo é a melhor das didáticas. Quando me posiciono como estudiosa, crítica e pesquisadora influencio meus alunos a estudarem. Mostro para eles a importância do conhecimento como transformação humana. Porém a evolução científica deve acontecer juntamente com a evolução moral. Por isso há necessidade da ética. A ética serve para direcionar os comportamentos humanos e organizar a vida social.

Para Aristóteles as ações são primordiais para o bem, só podemos ser éticos aplicando a ética na vida prática. Todavia a finalidade de todas as ações humanas deveria observar a ser o bem. Se ofereço meu trabalho como educadora a finalidade do meu trabalho é oferecer uma educação de excelência, a do médico uma medicina de excelência e assim por diante. Se todos socialmente contribuíssem de maneiras positivas e práticas o todo social estaria organizado e tenderia para a finalidade última da ética aristotélica que é a excelência como o hábito de uma prática. A vida política influencia o todo social, porque é das ações políticas que são deliberadas o que deve ser ensinado nas escolas e o que deve tanger a sociedade. Por isso devemos ter apreço por estudar e entender política. A palavra Pólis em grego designa

idades-Estados e exercer política na época de Aristóteles era participar de uma construção de uma sociedade melhor. A Grécia é o berço da democracia, a própria palavra em grego *demos* significa povo e *cracia* poder. Então democracia é uma forma política na qual o povo delibera sobre as melhores ações sociais. Atualmente o Brasil é considerado um país democrático no qual o povo decide quem os representa. Porém o que me assusta é que a maioria da população brasileira não se interessa por estudar política. Votam por todos os motivos, mas nunca votam em representantes que respondem pelos interesses do bem comum. A política brasileira é regada a muita corrupção e manipulação das massas. Ultimamente utilizam-se das redes sociais para dividir o país em grupos e tirar o foco principal de uma organização social. Como poderemos contribuir para que as futuras gerações escolham e busquem representantes que ao invés de discursar ódio e tendências antiéticas priorize a educação? É uma questão desafiadora para tempos tão sombrios! Quando observo pessoas com cartazes pedindo ditadura me sinto angustiada e descrente de mudança social. Mas como educadora nunca posso perder a esperança de dias melhores. Plantamos na escola para colher os frutos na sociedade. Nossos alunos serão médicos, professores, políticos e etc. A ética deve ser uma disciplina priorizada, ensinar a ação justa e correta é um dos desafios para nós professores e que precisamos articular e resolver-lo.

Retomemos a nossa investigação e procuremos determinar, à luz deste fato de que todo conhecimento e todo trabalho visam a algum bem, quais afirmamos ser os objetivos da ciência política e qual é o mais alto de todos os bens que se podem alcançar pela ação. Verbalmente, quase todos estão de acordo, pois tanto o vulgo como os homens de cultura superior dizem ser esse fim a felicidade e identificam o bem viver e o bem agir como o ser feliz. Diferem, porém, quanto ao que seja a felicidade, e o vulgo não o concebe do mesmo modo que os sábios. Os primeiros pensam que seja alguma coisa simples e óbvia, como o prazer, a riqueza ou as honras, muito embora discordem entre si; e não raro o mesmo homem a identifica com diferentes coisas, com a saúde quando está doente, e com a riqueza quando é pobre. Cômicos da sua própria ignorância, não obstante, admiram aqueles que proclamam algum grande ideal inacessível à sua compreensão. Ora, alguns têm

pensado que, à parte esses numerosos bens, existe um outro que é auto sustentável e também é causa da bondade de todos os demais. Seria talvez infrutífero examinar todas as opiniões que têm sido sustentadas a esse respeito; basta considerar as mais difundidas ou aquelas que parecem ser defensáveis. (ARISTÓTELES,1991, p.8)

A premissa que Aristóteles nos apresenta, é de justamente valorizar o que deve ser valorizado e dentre as ações humanas que deve ser mais valorizada, e a maior de todas as riquezas, é a sabedoria. Um homem sábio valoriza o que é para ser valorizado, dou como exemplo o mesmo citado por Aristóteles, os homens deixam para valorizar a saúde somente quando a perde. Exatamente agora durante a pandemia percebemos o quanto a saúde é importante, pessoas jovens, financeiramente estáveis e pessoas de todas as classes sociais tem morrido com este evento tão horripilante da história mundial. Torço que quando tudo passar a sociedade valorize a saúde e as coisas que realmente devem ser valorizadas e admiradas. Viver é uma arte para quem sabe viver. A felicidade é fazer as pessoas felizes e ser feliz também. Se prézásemos pelo viés ético da vida, haveria pouco sofrimento no mundo e as injustiças seriam dizimadas. O homem é um ser finito na infinidade do universo. Toda vida tem um tempo de duração e que valorizemos o nosso tempo. Devemos nos ocupar com coisas que realmente nos faz feliz, e não viver para acumular ou comprar como máquinas robotizadas para produção em massa de coisas supérfluas.

A CIBECULTURA E OS MODELOS DE FELICIDADE

A cultura digital é um evento recente, a expansão da internet deu se como advento da tecnologia e democratização digital. No Brasil atual quase todas as famílias possuem celulares com acesso a internet e fazem uso recreativo, comercial, social, político e cultural. É uma nova geração e uma nova cultura, e não podemos negar esta nova realidade apresentada. O ser digital tornou-se um evento muito procurado durante a pandemia porque nos afastamos fisicamente das pessoas, mas podemos nos encontrar nas redes. É benéfico e importante estes recursos para esta geração. Porém o que levanta questionamentos

é os modelos apresentados como referências neste novo mundo. Apresentam padrões e modelos de felicidade. Blogueiras, youtubers, digitais influencer vendem ideias sobre a personificação social e isto acarreta problemas. É tendencioso, manipulador e alienante. Moldar corpos e mentes em padrões inatingíveis por seres comuns. Como crítica do sistema consigo me desvencilhar destes padrões. Mas penso em meus alunos que não conseguem ainda pensar e refletir sobre estes modelos oferecidos de felicidade. Para ser feliz oferecem como recurso ter um celular de 4 mil reais, um corpo modificado cirurgicamente e uma ideia que temos que postar tudo o que vivemos, comemos e pensamos. Os conceitos de vida pública e privada conflitam. Mostro minha vida para os demais, mas sempre mostro as partes felizes e que convém. Casais felizes, comidas caras, viagens, a dita ostentação. Mas penso naqueles que não ostentam porque nem sequer pode ostentar. A economia brasileira a frangalhos e ainda preciso ostentar para aqueles que nem sequer está conseguindo colocar o arroz e feijão na mesa? É delirante este espaço digital, as vezes como cientista social permito-me analisar o cyber espaço. É tão tendencioso, tão desumano e tão injusto. Principalmente as discussões políticas, tão vazias, regadas a ódio e intolerância. Que pena que chegamos em 2021 assim. Uma das características importantes é poder observar como as pessoas se portam nesse mundo. Não tem ética, não tem moral e até pouco tempo atrás nem tinha leis. Era um espaço liberado para crimes contra a honra. Como poderemos aplicar o conceito de ética no ciberespaço? É outro desafio encontrado! Encontrar o problema o cientista social encontra, solucionar o problema com argumentos não seria uma ação e sim apenas uma utopia. Como professora posso trabalhar esta problemática em minhas aulas. Mas cabe ao Estado buscar estratégias para solucionar o problema. Mas o pior de todos os males é que os que detém o poder para transformar tampouco se interessam. Como vou ensinar a população a pensar e refletir sobre as suas práticas sociais se a finalidade é justamente manipular. Torna-se um problema difícil e complexo. Lutar contra um sistema que aliena e manipula sempre foi uma tarefa muito importante para pensadores, cientistas e transformadores sociais. O preço que se paga por lutar por

transformação as vezes custa a saúde mental e a própria vida. Morrer para mudar o sistema ou viver uma vida sem luta? Para os filósofos antigos a honra vale mais que a própria vida. Então lutar por uma vida justa, humana e digna sempre custará um preço alto para aqueles que empreendem em lutar. A luta é constante e diária, não tem dia e nem tem hora. Quando se torna resistência, você resiste o tempo todo. Como Platão narra em seu mito da caverna, o homem que sai da caverna nunca mais será o mesmo. Ao encontrar a claridade e a luz sempre voltaremos para lutar por aqueles que ainda se encontram aprisionados.

De acordo com Pierre Lévy pensador que observou, analisou e escreveu sobre o ciberespaço.

Como uso diversas vezes os termos “ciberespaço” e “cibercultura” parece-me adequado defini-los brevemente aqui. O ciberespaço (que também chamarei de “rede”) é o novo meio de comunicação que surge da interconexão mundial dos computadores. O termo especifica também o universo oceânico de informações que ela abriga, assim como os seres humanos que navegam e alimentam esse universo. Quanto ao neologismo “cibercultura”, especifica aqui o conjunto de técnicas (materiais e intelectuais), de práticas, de atitudes, de modos de pensamento e de valores que se desenvolvem juntamente com o crescimento do ciberespaço.

O ciberespaço é uma nova cultura, um novo meio de comunicação, uma nova maneira política econômica, ética e social mundial. A comunicação acontece de maneira imediata entre países e informações são trocadas, difundidas e compartilhadas. É uma nova sociedade, e um novo mundo. O ciberespaço pode ser um espaço democrático ou repressivo, tudo depende das formas de utilização destas novas ferramentas de socialização e comunicação. Pierre Lévy no início do seu livro reflete sobre o otimismo e humanismo que podem nascer da utilização destas novas ferramentas midiáticas. Lévy reflete sobre a democratização destas novas tecnologias, e hoje sabemos que isto já acontece e está acontecendo no Brasil. Porque se refletirmos sobre os lares brasileiros hoje basicamente quase todos os lares possuem smartphones apesar de todas as desigualdades sociais e econômicas do Brasil. Durante a pandemia durante o regime de estudos

não presenciais tivemos que reinventar a educação no Brasil. As desigualdades existem, não podemos deixar de evidenciá-las, mas foi profícua, porque espero que o governo reflita sobre a necessidade de investir mais no desenvolvimento da informatização e de tecnologias digitais na educação básica. É importante e necessário investimento em internet gratuita nas escolas, é preciso a democratização da internet. Só poderemos transformar o Brasil através da educação, com uma educação transformadora, crítica, igualitária e democrática.

CONCLUSÃO:

Desse modo em minhas humildes e conflitantes ideias reafirmo a necessidade de uma educação midiática ética. Educar através das ações e do posicionamento. O professor educa através das ações somos influenciadores de mentes e de comportamentos. O exemplo educa mais que as palavras proferidas. Precisamos reafirmar a necessidade de uma educação ética e transformadora. Só assim salvaremos o nosso país da miséria moral, intelectual e econômica. Utilizaremos do ambiente cibernético para influenciar boas práticas e ações. Promover nas redes um ambiente positivo e educativo e socialmente ético. Aristóteles nos dá a referência da ética e Pierre Lévy nos oferece a reflexão deste ambiente cibernético. A aplicação do conhecimento e das ideias destes pensadores nos permite idealizar e efetivar uma cultura cibernética baseada na ética, como uma produção humana para o bem social. A ciência no conceito Aristotélico de ciência, deve ser para o bem social. Então como formadores e educadores temos que fomentar um aluno pesquisador, um aluno cientista e um aluno ético. A educação deve-se basear na ideia de transformação, de mudança social e estrutural.

REFERÊNCIAS:

ARISTÓTELES. **Ética a Nicômaco**. 2. ed. São Paulo: Nova Cultural, 1991. 377 p. (91-1254 -808.1).

MAGGIOLINI, Piecarlo. Um aprofundamento para o conceito de ética digital. **Pensata**, São Paulo, p. 585-591, 15 maio 2021.

NODARI, Paulo Cesar. A ÉTICA ARISTOTÉLICA. **Síntese Nova Fase**, Belo Horizonte, v. 24, p. 383-410, 15 maio 2021.

ROCHA, Narcisa Ferreira Lima. **O AGIR ÉTICO SEGUNDO ARISTÓTELES**. 2009. 98 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Filosofia, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2009. Cap. 1. Disponível em: http://www.uece.br/cmaf/dmdocuments/dissertacao2009_agir_etico_segundo_aristoteles.pdf. Acesso em: 15 maio 2021.

STIRN, François. **Compreender Aristóteles**. Petrópolis: Vozes, 2006. 110 p

LÉVY, P. O futuro da internet: em direção a uma ciberdemocracia planetária. São Paulo: Paulus. 2010.

LÉVY, P. A inteligência coletiva: por uma antropologia do ciberespaço. São Paulo: Loyola, 2003.

_____. As Tecnologias da Inteligência: O futuro do pensamento na era da informática. São Paulo: Editora 34, 1993.

_____. Ciberultura. São Paulo: Editora 34, 1999.

_____. O que é o virtual? São Paulo: Editora 34, 1996.

ENSINO NA FAVELA DA MARÉ FRENTE À PRECARIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO: O DESAFIO DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DO COLÉGIO ESTADUAL BAHIA, RIO DE JANEIRO (RJ)

Antonio Lopes Ferreira Vinhas¹

Introdução

O objetivo desta pesquisa é mostrar como o saber de estudantes do Colégio Estadual Bahia (Foto 1) contribuiu para a construção de um Projeto Político Pedagógico, que serviu como ruptura de parte da conjuntura da precarização do ensino público. Mesmo sabendo que não é tudo, as mudanças proporcionadas pela construção participativa de estudantes modificaram a postura e a forma de adquirir conhecimento, construindo um elo para inserção de cidadãos conscientes de seus papéis na sociedade. Apresentamos no primeiro tópico alguns fatos que nos direciona a pensar o projeto de precarização da educação.

1 Doutor em Geografia pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Mestre em Geografia pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Pós-graduado em Análise Ambiental e Gestão do Território pela ENCE – Escola Nacional de Ciências e Estatísticas. Pós-graduado em Ciências Ambientais pela FEUDUC – Fundação Educacional de Duque de Caxias. Pós-Graduando em Psicologia Escolar e Neuropsicopedagogia pela FACUMINAS. Professor da rede pública do Estado do Rio de Janeiro. Membro da Rede Nacional Geografia da Pesca. E-mail: antoniolvinhas@yahoo.com.br. CV: <http://lattes.cnpq.br/1276349088142683>.

Foto 1- Colégio Estadual Bahia



Foto: AntonioVinhas (2013)

Este contexto de desigualdades vem impedindo que o cidadão (aluno) exerça seus direitos, se aproprie do conhecimento científico, como requisito básico para mudanças de paradigma, que são a condição mínima para exercer a cidadania e, consequentemente, uma vida digna. Impotente diante desse contexto de disparidades, faltam a este aluno (cidadão) as condições se inserir nessa sociedade globalizada, sentindo-se frustrado a cada perspectiva de mudanças, sem alcançar o que almeja – uma vida com dignidade. No segundo tópico discutimos a forma de elaboração de um projeto político pedagógico com a participação da comunidade escolar, em 2014. Dessa forma, ao comparar os dados do ano anterior com o seguinte é possível perceber como considerar a realidade e o saber do aluno é fundamental para buscar alternativas. A ruptura vem do princípio de Paulo Freire, no sonhar e na experiência de cada estudante, pois se a opressão existe, a esperança se faz necessária.

Precarização da Educação: um projeto em execução para excluir as classes mais pobres

A crise da educação no Brasil não é uma crise; é projeto...
(Darcy Ribeiro)

Costa *et al* (2009) afirma que a precarização da educação vem ocorrendo para atender as demandas de um projeto neoliberal que esfacela o ensino público. Como pano de fundo desse projeto os autores comentam a estratégia de culpar o professor pelo fracasso da educação. Citam inclusive, programas de televisão aberta que mostraram professores bêbados, ou como prostitutas ministrando aula. Além disso, programas sociais como Amigos da Escola implantados pela Rede Globo criavam a falsa ilusão sobre a facilidade em resolver o problema educacional, proporcionando a ideia que o trabalho docente remunerado poderia ser desprezado. Os autores criticam o Plano Decenal de Educação enfatizando que não trouxe avanços para a educação pública nos governos Fernando Henrique Cardoso e Lula. O argumento mostrado é que os investimentos não passaram de 4,3 % do PIB, chegando a cair para 3,8%, quando o recomendado pela UNESCO é 6%. Porém, os autores não discutem valores dessas porcentagens, que com a variação do crescimento do PIB que houve nesses governos o valor pode variar para mais. Embora, houvesse o consenso que nesse período havia o clamor para que o investimento em educação fosse de 10% do PIB.

A criminalização do professor e a propaganda negativa da escola pública sempre estiveram no foco do neoliberalismo. Culpar o docente pelo fracasso do ensino é estratégia para criminalizar as greves e as reivindicações salariais. Em muitos casos como no estado do Rio de Janeiro, os profissionais seguem sem reajuste a sete anos (o último foi em 2014). Não podemos deixar ser injustos se não citarmos os governos de FHC e Lula, que criaram o FUNDEF e o FUNDEB, respectivamente. Isso garantiu investimentos na educação. Em períodos de crise no estado do Rio de Janeiro o fundo garantiu os salários em dia dos professores, após uma forte reivindicação com período de greve, em 2016. Uma outra crítica bastante contundente é no aspecto legal da educação. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação – 9394/96, conhecida como LDB trouxe transformações e mexeu na estrutura da educação brasileira. A nova legislação determinou que o ensino

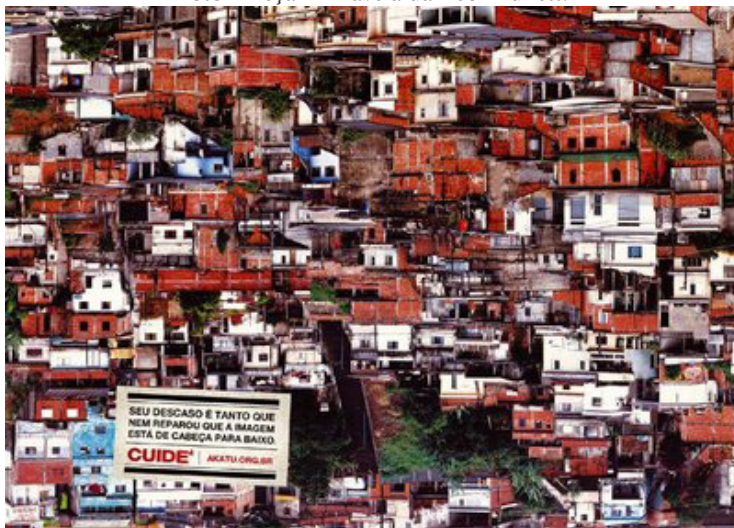
fundamental fosse competência dos municípios e o ensino médio passou a ser competência dos estados. A organização dessa forma trouxe consequências para o projeto de ensino que já estava em prática. Havia municípios que ofereciam o ensino médio, assim como havia estados que ofereciam o ensino fundamental. Apesar da existência da lei as esferas de governo poderiam optar em continuar oferecendo as modalidades de ensino. Porém, o que a criação da lei proporcionou foi acabar com políticas educacionais que davam certo por disputas políticas.

No Rio de Janeiro, por exemplo, os Centros Integrados de Educação Pública – CIEP era um modelo de ensino público onde a criança estudava em horário integral na primeira fase do ensino fundamental (antigo primário – até a 4ª série). Esse modelo implantado no governo de Leonel Brizola proporcionava a população mais pobre a garantia da alimentação das crianças com três refeições diárias. A escola era modelo de creche onde os pais podiam deixar os filhos e trabalhar. Em 1996, no governo Marcelo Alencar muitos desses CIEPs fecharam, simultaneamente a promulgação da LDB. A lei garantiu a política do governo do PSDB que era de fechar escolas de nível fundamental I. A educação nos CIEPs era vista como grande gasto público. O CIEP 339 Mário Tamborindéguy, em Irajá é exemplo de escola que funcionou entre os anos 1994 e 1996. Após esses anos a escola foi fechada sem política educacional alguma, nem mesmo implantado o ensino médio como a lei determinava. A escola foi reaberta somente em 2000 em outro governo. Essa política desastrosa provocada por mudança de governo colaborou muito para o desastre na educação, prejudicando as camadas mais pobres. Muitas dessas escolas estão localizadas em favelas onde a população tinha como garantia uma educação integral. O fechamento de escolas integrais tira as crianças da educação e as deixam mais tempo nas ruas.

A LDB é vista por muitos estudiosos da área da educação como a lei que tirou autonomia das escolas, como mostra Costa *et al* (2009). Os autores argumentam que há artigos que conferem maior poder ao MEC em detrimento aos Conselhos Estaduais e Municipais de Educação. No entanto, as políticas educacionais são postas em

práticas sem observar o impacto sobre a população. A construção de escolas foi bandeira de governantes como Leonel Brizola, que tinha como secretário de educação o antropólogo Darcy Ribeiro que afirmava “se não construirmos escolas agora, daqui a 20 anos teríamos que construir presídios”. A precarização da educação tem consequências sérias. A população mais afetada é a que se encontra em vulnerabilidade social. Os moradores de favelas foram os mais afetados com a política de governo na educação. É possível afirmar isso, com base na quantidade de CIEPs que existem em comunidades carentes. Contudo, é significativo destacar que só o morador da favela conhece a sua própria realidade melhor que ninguém, por isso precisa ser ouvido para o planejamento de políticas que condizem com a sua vida. A prova dessa afirmação está retratada na peça “A favela” da agência Leo Burnett mostrada no anúncio e de Marcus Kawamura e Marcio Juniot (Foto 2).

Foto2- Peça “A Favela da Leo Brunett.



Fonte: Akatu (2004).

A propaganda foi premiada com o Leão de Ouro, no Festival de Cannes, em 2004. A peça mostra uma favela ao contrário com a frase: “A falta de consciência não deixa você perceber que o mundo está de cabeça para baixo. Como essa foto aqui. Ao consumir, use

sua consciência. Prefira produtos de empresas que investem em ações sociais. akatu.org.br”. Muitos educadores usam a imagem para mostrar aos estudantes durante as aulas, e percebam que quando o aluno é residente em favela ele reconhece rapidamente a foto ao contrário.

A educação está em processo de precarização e o que ocorre hoje no Brasil é projeto de desumanização, que Freire (2016, p. 40) afirma ser o:

“que não se verifica apenas nos que têm sua humanidade roubada, mas também, ainda que de forma diferente, nos que a roubam, é distorção da vocação do ser mais. É distorção possível na história, mas não vocação histórica. Na verdade, se admitíssemos que a desumanização é vocação histórica dos homens, nada mais teríamos que fazer, a não ser adotar uma atitude cínica ou de total desprezo. A luta pela humanização, pelo trabalho, pela desalienação, pela afirmação dos homens como pessoas, como “seres para si”, não teria significação. Esta somente é possível porque a desumanização, mesmo que um fato concreto na história, não é, porém, destino dado, mas resultado de uma “ordem” injusta que gera a violência dos opressores e esta, o ser menos” (FREIRE, 2016, p. 40).

O autor ao justificar porque resolveu escrever *Pedagogia do Oprimido*, explica a desumanização que ocorre como processo e indica que é possível lutar pela humanização. No processo de humanização é preciso ouvir e amplificar as vozes de quem se sente oprimido. Nesse sentido, a educação liberta.

A necessidade de um projeto político pedagógico construído pela comunidade escolar

Um projeto político pedagógico deve, de acordo com Moacyr Gadotti (2007), implicar numa mudança de mentalidade da comunidade escolar. Devemos ter em mente que a escola pública não é apenas um aparelho burocrático do Estado, mas uma conquista da comunidade, que deve assumir a responsabilidade pelo projeto escolar e pelo seu sucesso. Outro problema que observado foi o crescente desinteresse dos alunos. A cada ano que passa, eles parecem ter mais interesse em apenas obter um diploma, sem preocupar-se com a construção

do conhecimento. Essa preocupação é compreensível, pois os estudantes do Colégio Estadual Bahia são jovens e adultos que buscam o ensino noturno para trabalhar durante o dia. Essa necessidade de um diploma está baseada no desejo de ascensão social, promoções no trabalho ou melhores empregos.

A questão do conhecimento vem sendo tema de análise de vários autores e correntes teóricas. Piaget (1976, 1977) e Vigotsky (1989) deram valiosas contribuições nesse debate. Entretanto, a problemática do conhecimento no interior da escola, especialmente no caso da escola pública brasileira, é um caso pouquíssimo analisado. Praticamente, todas as teorias epistemológicas tratam da construção do conhecimento nas crianças. A produção acadêmica sobre educação de jovens e adultos costuma tratar dos fundamentos éticos-políticos envolvidos, sem maiores reflexões sobre como efetivamente se dá a construção do conhecimento.

Segundo Cortella (2013), o conhecimento é uma ferramenta que proporciona liberdade, temos em mente que é de extrema importância proporcionar ao aluno/ cidadão não apenas a transmissão do conhecimento, mas a sua produção, visando a formação de indivíduos que tenham consciência de sua importância na sociedade e do papel que podem vir a desempenhar. A forma de dinamizar esse tipo de aprendizagem deve ser muito bem pensada para que não infantilizemos nossos alunos. Esse tipo de tratamento afasta e gera indiferença pelos conteúdos escolares.

A comunidade escolar está inserida em um contexto socioeconômico que segundo o IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, apresenta os seguintes indicadores:

- 1- Baixo nível de renda familiar por domicílio (média menor que um salário mínimo);
- 2- Problemas com saneamento básico, a qual acarreta várias doenças;
- 3- Elevados índices de desemprego e subemprego (trabalho informal);

O contexto socioeconômico como este marcado pela pobreza, a injustiça e a opressão, não podemos conceber, senão um planejamento educacional macro que vislumbre, em sua essência, um compromisso com a transformação, uma ruptura com este contexto social

excludente e cruel, em busca de uma metodologia que possa promover não uma igualdade, mas que ao menos minimize esta desigualdade social que vem atrofiando o crescimento do cidadão, enquanto constituinte da sociedade. As desigualdades impedem que o cidadão (aluno) exerça seus direitos, que se aproprie do conhecimento científico, como requisito básico para mudanças de paradigma, que são a condição mínima para exercer a cidadania e, conseqüentemente, uma vida digna. Para elaborar uma proposta pedagógica participativa, foi necessário tomar como base os resultados do ano anterior (2013), que comprovou que a escola recebia no primeiro ano do ensino médio estudantes com defasagem de aprendizagem. Os resultados organizados pelo diretor adjunto Antonio Vinhas foram sistematizados em gráficos, por turma, conforme as figuras 1 à 16.

Figura 1 - Turma 1001



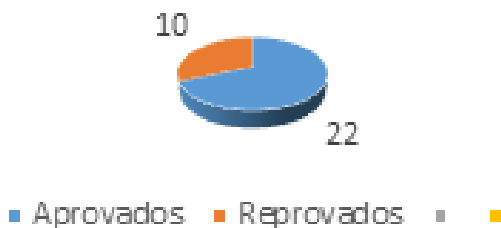
Fonte: Antonio Vinhas (2013).

Figura 2 - Turma 1002



Fonte: Antonio Vinhas (2013).

Figura 3 - Turma 1003



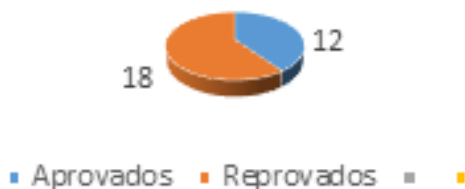
Fonte: Antonio Vinhas (2013).

Figura 4 - Turma 1004



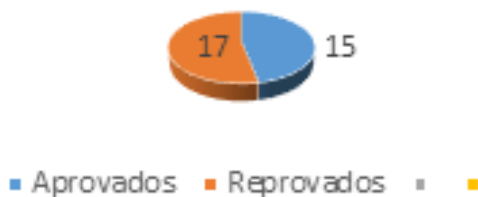
Fonte: Antonio Vinhas (2013).

Figura 5 - Turma 1005



Fonte: Antonio Vinhas (2013).

Figura 6 - Turma 1006



Fonte: Antonio Vinhas (2013).

Figura 7 - Turma 1007



Fonte: Antonio Vinhas (2013).

Figura 8 - Turma 2001



Fonte: Antonio Vinhas (2013).



Fonte: Antonio Vinhas (2013).



Fonte: Antonio Vinhas (2013).



Fonte: Antonio Vinhas (2013).



Fonte: Antonio Vinhas (2013).



Fonte: Antonio Vinhas (2013).



Fonte: Antonio Vinhas (2013).



Fonte: Antonio Vinhas (2013).



Fonte: Antonio Vinhas (2013).

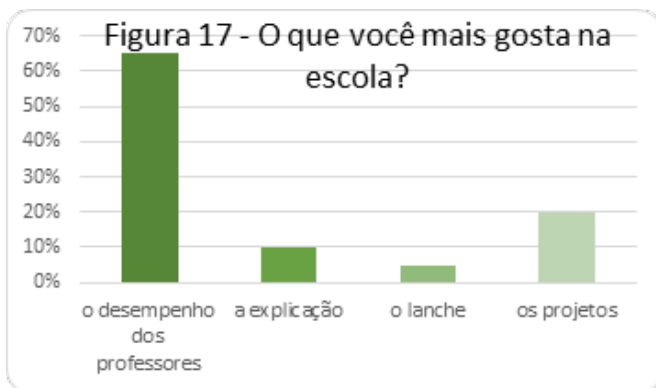
Os resultados anteriores mostraram a dificuldade do estudante do primeiro ano, em ser promovido a série seguinte. As dificuldades eram tantas que em algumas turmas como a 1005 e 1006 a reprovação chegou a ser maior que a aprovação. Além disso, a evasão que não está nos gráficos por que estes refletem apenas alunos concluintes. Somente no primeiro ano, 94 alunos evadiram da escola. No segundo ano, foram 56 alunos e no terceiro, foram 18. Os dados levantados pelo diretor adjunto Antonio Vinhas, que assumiu a função em setembro de 2013, foram recebidos com espanto pela comunidade escolar. Os que mais assustaram foram os do primeiro ano, pois a evasão além de ter sido maior em todas as séries tinha elevado índice de reprovação. Foram 140 aprovados contra 81 reprovados, ou seja, mais da

metade. Observando o total de matriculados do ano de 2013, que foi de 682 alunos, a porcentagem da evasão ficou em 24%, a reprovação chegou a 17% e a aprovação ficou em 59 %. Os números do segundo e terceiro anos, embora parecessem animadores pela baixa reprovação, indicavam que a reprovação no primeiro ano e a evasão em larga escala impediram o número de formados em maior quantidade. Diante desse panorama, onde os números foram revelados de forma insatisfatória foi proposto pelo diretor adjunto a realização de um projeto político pedagógico participativo, onde o estudante e a comunidade escolar pudessem ter a sua voz amplificada e contemplada no projeto de escola.

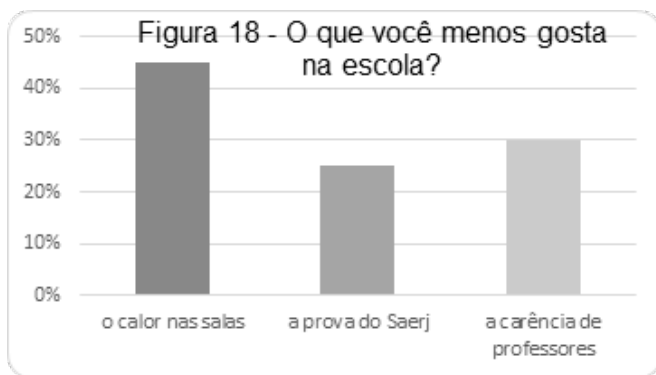
Fundamentado em Paulo Freire (2002) a escola decidiu ouvir os discentes. Freire (2002) afirma sobre respeitar os saberes dos educandos da seguinte forma:

“ Por isso mesmo pensar certo coloca ao professor ou, mais amplamente, à escola, o dever de não só respeitar os saberes com que os educandos, sobretudo os de classes populares, chegam a ela – saberes socialmente construídos na prática comunitária – mas também, como há mais de trinta anos venho sugerindo, discutir com os alunos a razão de ser de alguns desses saberes em relação com o ensino dos conteúdos. Por que não aproveitar a experiência que têm os alunos de viver em áreas descuidadas pelo poder público para discutir, por exemplo, a poluição dos riachos e dos córregos e os baixos níveis de bem-estar das populações, os lixões e os riscos que oferecem à saúde das gentes” (FREIRE, 2002, p. 33).

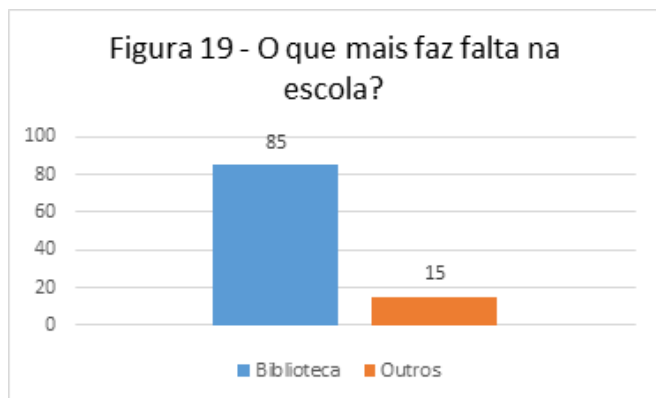
A escola naquele momento passava por problemas como falta de profissionais, inclusive no quadro técnico, como: professores, secretário, coordenador pedagógico e orientador pedagógico. Além disso, faltava profissionais de apoio, como inspetores e porteiro. Dessa forma, havia uma sobrecarga de trabalho para os profissionais que trabalhavam na unidade, principalmente na parte de gestão pedagógica que ficava com o diretor adjunto. A partir de questionário elaborado para os discentes essas problemáticas foram colocadas em questão, além de outras ideias sugeridas pelos próprios discentes. Entre várias perguntas disponibilizadas destacamos os resultados de algumas nas figuras 17, 18 e 19:



Fonte: Antonio Vinhas (2013).



Fonte: Antonio Vinhas (2013).



Fonte: Antonio Vinhas (2013).

É importante observar que na figura 17 os projetos foram o desejo dos alunos, isto é, aprendem fazendo a atividade que trabalha o lúdico. No mesmo gráfico entenderam que a explicação dos professores é boa, mas em conversa nas várias reuniões os projetos vêm em segundo lugar porque ao fazer o trabalho o conteúdo para eles fica compreendido. Logo, a explicação dos docentes seria essencial na orientação desses trabalhos nos projetos. O segundo gráfico de respostas mostrou a dificuldade na estrutura do prédio com o calor nas salas de aula, que estava sendo sanada com a climatização do município já que o prédio pertencia a prefeitura. O terceiro gráfico mostrou a necessidade de leitura dos alunos identificada na vontade de ter uma biblioteca. Entre outros ficaram merenda quente (comida, pois a escola servia lanche frio), projetos, maior vigilância na entrada da escola. Este último foi pedido sistematicamente pelos responsáveis em praticamente todas as reuniões.

A proposta pedagógica do Colégio Estadual Bahia teve como primeira concepção a ideia de que a escola é um espaço social, onde as relações com o SABER deveriam ser experimentadas. Em outras palavras a escola precisa oferecer oportunidades para que os alunos colocassem em prática o que estudaram, pois isso é a chave para as portas do aprender. Nessa perspectiva, optamos por uma prática pedagógica cujo objetivo central seja a motivação do aluno pelo gosto da descoberta e da experimentação. Os problemas geram alguns entraves no processo de ensino-aprendizagem. No entanto, temos realizado atividades que buscam amenizar os efeitos desse quadro. A escola vem desenvolvendo projetos – sobre os quais falaremos mais adiante – que ambicionam estimular a participação dos alunos nas atividades escolares. Tais projetos buscam suprir as necessidades imediatas relatadas acima e criar um ambiente mais descontraído e lúdico, que proporcionem atividades onde os alunos possam experimentar aquilo que aprenderam.

Temos procurado, da melhor maneira possível e sem prejudicar o conteúdo que deve ser aplicado, superar um modelo de escola que ao invés de incluir, contribui para a exclusão. Tentemos nos afastar do modelo escolar que impõe exercícios de memorização, a

fragmentação do conhecimento, a ignorância dos instrumentos mais avançados de acesso ao conhecimento. De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN (2000), os objetivos de formação no Ensino Médio são a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico. Os alunos precisam desenvolver competências básicas para continuar aprendendo. Conforme orientação da Secretaria Estadual de Educação, o corpo docente do Colégio Estadual Bahia passa a adotar em 2011 o Currículo Mínimo disponibilizado. Entretanto, para manter seus objetivos e sanar dificuldades características do público que atendemos, mantemos os projetos descritos mais adiante neste projeto Político-Pedagógico. Portanto, podemos afirmar que fundamentamos nossa metodologia na realização de projetos que estimularam o aluno a participar da vida escolar e superar suas dificuldades de interpretação e leitura.

Apesar do Colégio Estadual Bahia ser uma escola de ensino médio regular, os alunos são, em geral, adolescentes que buscam o ensino noturno para trabalhar durante o dia. O impasse está no conteúdo tradicional das disciplinas do ensino médio, que deve ser aplicado, mas tínhamos muitos alunos que sequer conseguem ler e escrever. Como podemos aliar uma formação sólida de adolescentes que precisam competir no mercado de trabalho a um trabalho interdisciplinar que aborde aspectos lúdicos e que contribuam para o desenvolvimento de habilidades individuais e sociais?

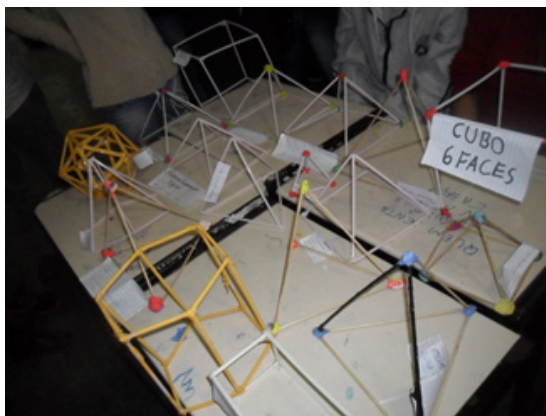
Através da proposta dos estudantes desenvolvemos projetos, envolvendo todas as disciplinas durante todo o ano de 2014, como: a feira de ciências, a feira de artes moderna, a consciência negra, feira de matemática, entre outros. Os resultados surpreenderam e os alunos mostraram um interesse que não era percebido anteriormente (Foto 3 e 4).

Foto 3- Estudantes montando a Feira de Ciências.



Fonte: Antonio Vinhas (2014).

Foto 4- Trabalho da Feira de Matemática.



Fonte: Antonio Vinhas (2014).

As fotos mostram os trabalhos com conteúdo que os estudantes apresentaram para uma banca avaliadora. Dessa forma, o aprendizado foi proporcionado na forma de construção do conhecimento. Quanto a crítica construtiva dos estudantes de não haver biblioteca, a escola entendeu que havia vontade de exercer a leitura. Dessa forma, o diretor adjunto pediu ao diretor da escola municipal, pois o prédio era compartilhado, que cedeu gentilmente uma sala. Foi essencial a colaboração do corpo docente (professores Alan, Jorge, Bárbara,

Luciana, Fernando, Inês, Elpiniki, Tânia, Telenayce e Karla), além de alunos que ajudaram a montar as estantes e restaurar as prateleiras (Foto 5 e 6).

Foto 5- Professores restaurando as prateleiras.



Fonte: Antonio Vinhas (2014).

Foto 6- Estantes sendo montadas.



Fonte: Antonio Vinhas (2014).

A biblioteca proporcionou a arrumação adequada dos livros didáticos e dos paradidáticos que estavam trancados em armários.

Nesse contexto, foi possível adquirir em grandes quantidades livros clássicos como: Dom Casmurro e O cortiço, além de outros. Os estudantes pegavam o livro com um mês de antecedência e realizavam uma prova, elaborada pelo professor de Língua Portuguesa. Diversos projetos foram realizados, no sentido de interpretar texto, como prova de músicas, filmes e atualidades. A Feira de Artes que teve como temática “Arte Moderna” envolveu todas as disciplinas e através dos trabalhos foi possível perceber a valorização do lugar onde se realiza a vida cotidiano (Foto 7).

Foto 7- Maquete do cotidiano da Favela.



Fonte: Antonio Vinhas (2014).

Ao vermos o trabalho dos alunos fazendo uma representação do cotidiano, no lugar onde vivem, entendemos que o sentimento de pertencimento foi valorizado, ou até mesmo resgatado. A importância dessa constatação é a expressão do espaço vivido do aluno que é fundamental na formação do sujeito constituído de direitos e deveres, o cidadão.

Sobre a estrutura do funcionamento interno, mesmo sem inspetores e porteiros o diretor adjunto pediu a colaboração de todos (funcionários, professores e alunos) e o portão foi fechado durante o período de aula. Todas essas ações fizeram com que os 625 matriculados,

em 2014, atingissem o seguinte resultado: 71 % de aprovação, 11% de reprovação e 18% de evasão.

Considerações Finais

Um projeto político pedagógico pautado na ideia de Paulo Freire sugere não aceitar a opressão. Quando nos referimos a opressão estamos apontando a presença da mesma na educação como projeto que visa desumanizar. Paulo Freire não encerrou a discussão da opressão na “Pedagogia do Oprimido”, ele avança em direção a “Pedagogia da Esperança” e aponta que é possível vencer a opressão. Como o próprio nome do livro propõe a Pedagogia da Esperança é um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. Porém, é para afirmar a importância de sonhar e a necessidade de ter esperança. Nesse sentido, é necessário lutar para fazer com que esse abstrato se torne concreto. Para Freire (2002):

“É preciso que o (a) educador (a) saiba que o seu “aqui” e o seu “agora” são quase sempre o “lá” do educando. Mesmo que o sonho do (a) educador (a) seja não somente tornar o seu “aqui-agora”, o seu saber, acessível ao educando, mas ir mais além de seu “aqui-agora” com ele ou compreender, feliz, que o educando ultrapasse o seu “aqui”, para que este sonho se realize tem que partir do “aqui”, para que este sonho se realize tem que partir do “aqui” do educando e não do seu. No mínimo, tem de levarem consideração a existência do “aqui” do educando e respeitá-lo. No fundo, ninguém chega lá, partindo de lá, mas de um certo aqui. Isto significa, em última análise, que não é possível ao (a) educador (a) desconhecer, subestimar ou negar os “saberes de experiência feitos” com os educandos chegam à escola” (FREIRE, 2002, P. 59).

A opressão que precariza e atende ao modelo neoliberal de educação é projeto. Acabar com sonhos é desumanizar, é aniquilar com projetos de inclusão e até mesmo de conquistas. Nesse modelo opressor a economia sobre a educação tira expectativas de vida, assim como políticas equivocadas pautadas em leis que não consideram o espaço vivido, principalmente nas áreas mais pobres. Ao elaborar o Projeto Político Pedagógico dessa forma, privilegiamos os alunos

com o seu saber. Apesar de não ser o foco naquele momento, pois buscou-se preparar o aluno para a vida a partir de seu espaço vivido, os números consequentemente foram satisfatórios. Mesmo não havendo concordância com a meritocracia, em que o aluno e o professor são avaliados sistematicamente, alguns indicadores resultaram em melhora, como o farol da escola que saiu do vermelho (crítico) para o amarelo (intermediário), chegando próximo ao verde (excelente). A gestão compartilhada, em 2014, foi indicada para a categoria melhor gestão do Prêmio Vitor Civita e esteve entre as 1000 escolas selecionadas no Brasil, com certificação.

Referências

BRASIL. SECRETARIA DA EDUCAÇÃO BÁSICA. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais. 2 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000. 126 p.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**. Lei 9394 de 20 de dezembro de 1996.

CORTELLA, Mário Sérgio. *Não se desespere: Provocações Filosóficas*. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2013.

COSTA, Áurea. *et al.* **A proletarização do professor**: Neoliberalismo na educação. São Paulo: Editora Instituto José Luís e Rosa Sundermann, 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2016. p. 40.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2002. p. 59.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2002. p. 33.

GADOTTI, Moacyr. **Boniteza de um sonho: ensinar-e-aprender com sentido**. São Paulo: WTC Editora, 2007.

PIAGET, Jean. **A equilibração das Estruturas Cognitivas-Problema Central do Desenvolvimento**. Zahar Editores, Rio de Janeiro: 1976.

PIAGET, Jean. **O desenvolvimento do pensamento**: equilibração

das estruturas cognitivas. Lisboa: Dom Quixote, 1977.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins
Fontes, 1989.

TEMATIZANDO A GLOBALIZAÇÃO NA AULA DE GEOGRAFIA NA ESCOLA PÚBLICA DE ENSINO MÉDIO

Marize Damiana M. Batista e Batista¹

INTRODUÇÃO

Este texto aborda uma experiência de aula com a disciplina Geografia em escola pública, através do estudo da temática globalização, tendo como material orientador o livro “Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal”, de autoria do professor Milton Santos, o qual ao longo do texto, será tratado como Santos (2000). No mesmo procuro refletir sobre o movimento da aula realizada com estudantes do 3º ano do Ensino Médio, no ano de 2019, em colégio da rede pública estadual de ensino, situado no município de Irará, estado da Bahia.

Nestas reflexões, serão levados em conta objetivos e conteúdos propostos para a problematização da temática globalização orientando processos de mediação no ensino de Geografia na escola básica, sob uma perspectiva que procura valorar as capacidades humanas, reconhecendo o papel fundante do ensino da Geografia na formação de sujeitos em cenários de desumanização, em escala global.

Nesta atualidade histórica, a aula de Geografia identificada sob uma perspectiva contra hegemônica, se coloca no enfrentamento a um contexto de crises e ajustes do capital, o qual demandando as reformas neoliberais, vem impondo à educação pública o cumprimento de

¹ Professora da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Campus XI e da Escola básica, rede estadual da Bahia. Vice coordenadora do grupo de pesquisa Laboratório de Estudos, Pesquisas e Extensão em Geografia e Educação (LEPEGE), UNEB, Campus XI Serrinha-BA.

agenda econômica neoliberal, afetando o ensino de Geografia e a sua aprendizagem. Frente a isto, ressalta-se a importância da Geografia no ensino escolar enquanto disciplina que possibilita aos estudantes a compreensão crítica dos problemas do mundo, para uma atuação transformadora.

A proposta da aula considerou na temática tratada, a produção de ideários, os quais ao serem olhados sob as lentes das relações que engendram a sociedade do capital, revelam três faces da globalização atuando de modo articulado sob uma perspectiva de complementaridade e produzindo o acirramento das desigualdades. Assim, para Santos (2000), em um primeiro nível, a produção de fabulações para a manutenção de ideias do aparente como verdade, é uma das estratégias da globalização. Nela a racionalidade hegemônica atua na pseudo eliminação das contradições do espaço cada vez mais global. Um segundo nível é o da globalização como perversidade, uma categoria expressa pelas contradições inerentes ao modo como as relações sociais de produção se estabelecem diante das fabulações aí produzidas. Dessa categoria emerge uma gama de movimentos sociais que reivindicam direitos sociais políticos etc., trazendo para o campo do debate da globalização, a negação da sua irreversibilidade. No terceiro nível está a globalização como possibilidade. A partir dele, se identifica a construção de um outro mundo no qual o uso político das técnicas possam estar a serviço das relações humanas.

Cabe salientar que a atividade proposta e desenvolvida, pautou-se pela problematização da realidade que envolve a globalização sob o ponto de vista dos alunos; seguida de processos de leitura, análise e discussão do livro de Santos (2000) para instrumentalização de conceitos e conteúdos; organização do conteúdo estudado para apresentação de um seminário e elaboração de um material escrito como demonstração das aprendizagens desenvolvidas. A proposição da atividade esteve pautada nos seguintes objetivos:

1. Exercitar a leitura de texto num movimento crítico, curioso² e problematizador, procurando apropriar-se das idéias³ do autor, enquanto

2 Ver curiosidade epistemológica em Paulo Freire.

3 Considerar as idéias do autor como um ponto de vista, uma perspectiva, um olhar

- uma possibilidade para refletir acerca da temática da globalização;
2. Compreender o conhecimento enquanto construção humana, situada em tempo e espaço distintos, que dialoga com contextos diversos;
 3. Compreender o espaço geográfico enquanto campo social e campo de conhecimento que se (re)elabora a partir das contradições;
 4. Identificar através de discussões, do seminário e da elaboração de texto escrito, a relação entre tópicos do conteúdo estudado com exemplos cotidianos, verificando a práxis presente nas relações que orientam a prática social, nas diferentes escalas.

A AULA DE GEOGRAFIA

“A Geografia – Isso serve, em primeiro lugar, para fazer a guerra”, este livro de Lacoste (2007), escrito em primeira edição no ano de 1976, é um clássico da Geografia, e como tal, atravessa o tempo e supera as barreiras do espaço, para colocar as evidências de um pensamento que permanece contemporâneo. Mas que relação tem as ideias debatidas neste livro, com a aula de Geografia? Moreira (2007), em diálogo com Lacoste (2007), nos apresenta uma chave para pensar a Geografia, e por conseguinte, a aula de Geografia na escola pública brasileira.

Lacoste intitulou seu livro *A geografia serve antes de mais nada para fazer a guerra*. Diríamos, alargando o significado desse enunciado, que a geografia, através da análise do arranjo do espaço, serve para desvendar máscaras sociais. E nossa opinião que por detrás de todo arranjo espacial estão relações sociais, que nas condições históricas do presente são relações de classes (MOREIRA, 2007, p. 62).

A Geografia é um conhecimento estratégico para a humanidade pensar e agir sobre o espaço, compreendendo os modos de reprodução material da vida. Ela permite aos sujeitos conhecer o espaço, para nele se posicionar, conformando o arranjo espacial e compreendendo a dinâmica das relações sociais. Assim, as lutas por domínio e libertação são demandas dos sujeitos nas disputas socioespaciais.

Sob esta perspectiva, a aula de Geografia é um campo em disputa. Nela temos professores e alunos estabelecendo relações com

com intencionalidades.

determinado conteúdo. Por outro lado, os conteúdos de ensino da Geografia e o currículo tem sido alvo de disputas constantes, especialmente no que tange ao campo das políticas educacionais geridas no interior das reformas neoliberais no Brasil. A materialidade concreta destas disputas se expressa na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e na Reforma do Ensino Médio, enquanto correspondentes da agenda global da educação em contexto de crises e reestruturação do capital na fase financeira. Também é importante salientar que outra face destas disputas, se estabelece na ação dos sujeitos ocultos que dominam a elaboração de documentos, a exemplo da BNCC, definem a concepção de educação para o projeto da hegemonia e o ensino de Geografia sob o domínio neoliberal (GIROTO, 2017).

As finalidades do currículo e as abordagens dadas aos conteúdos, produzem um esvaziamento em termos da sua natureza histórico-social para assegurar a centralidade valorativa das demandas do neoliberalismo (SILVA E SARAIVA, 2018). Desse modo, embora a aula de Geografia na escola pública seja usada como espaço estratégico de territorialização de um conjunto determinado de saber para a reprodução do poder dominante, também é nela que se efetivam a reprodução de ideias capazes de questionar, criticar e romper os mecanismos de dominação vigentes que produzem a escola capitalista da classe trabalhadora.

Tem sido recorrente na Geografia ensinada na escola, uma concepção de ciência geográfica dotada de princípios que tomam a realidade socioespacial em suas partes e as aprisiona neste nível de análise. O ensino sob esta perspectiva agrava ainda mais tal dicotomia, quando é legitimado por pressupostos pedagógicos os quais tratam os conteúdos e suas finalidades no ensino, de maneira aligeirada, superficial e esvaziada da crítica social. Frente a esta questão, os alunos revelam em seus aprendizados uma visão unilateral e um tanto naturalizada acerca dos conteúdos estudados. Essa situação expressa uma perspectiva de ciência com um viés disciplinar⁴, no qual a realidade para ser explicada sofre fragmentação, a ponto de não mais permitir a compreensão da

4 Para Luck (2002), a ciência sob o paradigma disciplinar, hegemônico, é orientada pelo método analítico, linear, simplificador e atomizador da realidade.

totalidade. Segundo o entendimento de Santos (2006), esse pensamento é orientado por um modelo totalitário e exclusivista, que nega as demais formas de saber, em nome de um processo civilizatório de base iluminista que visa a formatação dos sujeitos.

Diante desse quadro, o espaço geográfico aparece como um espaço estéril, viúvo das relações sociais que o criou e o definiu. As contradições inerentes à dinâmica desse espaço são eliminadas em prol de uma pretensa naturalização dos fatos e fenômenos nele existentes. Nesse sentido, as intencionalidades presentes na organização do espaço se revelam no cotidiano escolar a partir do modo como os sujeitos compreendem o espaço e se relacionam com o mesmo, vivenciando, muitas vezes o processo da alienação, processo decorrente do modo como se desenrolam a prática docente na escola. Trazendo este exemplo para o modo como se desenvolvem as aulas de Geografia na escola, podemos nos apoiar nas ideias de Lacoste (2007), quando alerta para a importância da Geografia, enquanto um saber que ao ser estratégico para o conhecimento do espaço, vem sendo ocultado pela escola.

O referido autor afirma que desde o fim do século XIX existem duas geografias: a do Estado-Maior e a dos Professores e que enquanto a primeira é percebida como saber eminentemente estratégico a ser utilizado como instrumento de poder, a segunda e mais recente, datada aproximadamente do século XX, se tornou o discurso do Estado para mascarar a “importância estratégica dos raciocínios centrados no espaço”. A Geografia dos professores, ao ser extirpada de práticas políticas e militares, esconde a eficácia dos instrumentos de poder que são as análises espaciais. Por causa disso, a minoria no poder tendo consciência de sua importância, é a única a utilizá-las em função dos seus próprios interesses. Se institui aí “um monopólio do saber bem mais eficaz porque a maioria não dá nenhuma atenção a uma disciplina que lhe parece tão perfeitamente ‘inútil’” (LACOSTE, 2007, p.31).

Muitos professores e alunos ainda se situam presos a uma Geografia que por se constituir “ingênua”, não permite a compreensão das contradições presentes no espaço, resultante das relações sociais. Nesse sentido, as respostas apresentadas pelos alunos ilustram

essa pretensa “ingenuidade” do conhecimento geográfico efetivado nas práticas de muitos professores de Geografia. Essa situação nos coloca na necessidade de refletir acerca do ensino de Geografia desenvolvido na escola e das suas intencionalidades.

Cabe então questionarmos: a quem serve a Geografia que ensinamos? Que tipo de sujeito estamos formando quando trazemos para a sala de aula conteúdos que na maioria das vezes, não expressam o espaço da totalidade, das ambiguidades e daquilo que nos alerta Callai (2005) o espaço concreto da vida? Ao encaminharmos as nossas aulas, a opção teórico-metodológica traduz a ação docente em defesa de qual projeto de sociedade, de homem e de educação? A partir desses questionamentos, entraremos no tópico a seguir, apresentando algumas ponderações sobre o trabalho docente com esta temática em aula de aula.

O ESTUDO DO TEMA GLOBALIZAÇÃO

Inicialmente, a fim de que se pudesse verificar o nível de compreensão desse conteúdo, foi feito um levantamento das ideias que os alunos tinham sobre a globalização. O levantamento dessas ideias foi feito por meio de uma listagem no quadro, onde os alunos foram conduzidos a apresentar palavras e expressões as quais demonstravam sua compreensão provisória sobre o tema.

A seguir, foi realizada a leitura junto com os alunos, de todas as anotações feitas, acompanhada da identificação das questões principais em torno das quais compreendem o tema proposto para estudo. Neste levantamento, as ideias sintetizadas acerca da globalização, giravam em torno da produção daquilo que Santos (2000) chamou de globalização como fábula. Ou seja, pelo advento do meio técnico-científico informacional e da sua agregação ao meio geográfico, ao passo que produz novas relações sociais, corroborando para a fragmentação do espaço, tensiona a produção de um discurso único sobre o mundo, instituindo um estatuto de verdade.

Para a problematização do tema da aula, a fim de que os alunos começassem a pensar sobre as contradições existentes no espaço

geográfico sob a lógica do sistema capitalista, propus que começássemos a aula fazendo uma reflexão sobre a globalização, em que foram feitos questionamentos a respeito desse modo falseado de compreensão do mundo no contexto atual, no sentido de proporcionar reflexões, levantar dúvidas e gerar perguntas. Em meio às iniciais respostas, havia estas: “Globalização é o avanço das tecnologias”. “É porque as máquinas substituem o homem”. “É o avanço que veio para ajudar as pessoas a melhorarem de vida”. “Ela aproxima as pessoas, facilita a comunicação”.

A seguir, algumas questões problematizadas foram feitas aos alunos: o que é a globalização e quais características desse processo são identificadas nas relações sociais, no local onde você mora? Com o advento da globalização, o que mudou no mundo e nas relações entre pessoas, empresas, lugares? Por que frente a este contexto, é propagada a ideia de integração dos diferentes lugares do mundo e das pessoas? Uma das formas de integração se dá pelo advento das novas tecnologias e pelo acesso e uso das populações aos meios tecnológicos. Desse modo, por que grande parcela da população trabalhadora se encontra excluída do acesso e uso desses meios?

A busca por respostas a estas questões permitiu acionar um aporte de conteúdo, cuja base de estudo foi o conjunto de ideários da globalização presentes no livro *Por uma outra globalização*, que traz as três perspectivas de compreensão a respeito do modo de organização do espaço da globalização, à luz do pensamento do professor Santos (2000), sob a perspectiva da racionalidade hegemônica, que são: o mundo como fábula, como perversidade e como possibilidade.

Como fábula, o mundo é compreendido pela racionalidade hegemônica dotada de processos que produzem homogeneização do espaço. Ela forja a crença em uma ideia de mundo marcada por relações que omitem os processos contraditórios, gerados na realidade concreta dos processos históricos e sociais, direcionando uma leitura aparente e ilusória do espaço. Sob uma perspectiva crítica da hegemonia, o espaço revela o mundo como ele é. As relações sociais se efetivam no espaço real concreto das lutas sociais e das disputas no âmbito da sociedade de classes, demarcando interesses distintos

quanto à reprodução social da vida material, revelando desigualdades socioespaciais. Os limites impostos pela racionalidade hegemônica estabelecem condições em que contra-racionalidades passam a agir, identificando as expressões de lutas para efetivação de outra forma histórico-social produzida na tomada de consciência das mazelas do mundo e da necessidade de sua superação. É o mundo como possibilidade, é identificado na projeção de uma realidade a ser atingida na luta cotidiano dos sujeitos das classes populares, pelo acesso às condições de vida digna.

Feito o levantamento e problematização das questões, foi apresentado aos alunos o livro que seria a base para o desenvolvimento daquele estudo que teria como produção final, a realização de um seminário. Para os alunos tratou-se de uma atividade nova, visto que lhes causou estranhamento, especialmente porque era preciso realizar a leitura de textos considerados “grandes”. Quanto à dinâmica proposta para a leitura, foram feitas orientações em grupos menores, ajudando os alunos a realizar uma leitura atenta seguida de registros dos elementos fundamentais. Para isto, se adotou a técnica de anotações do tipo fichamento, e posteriormente a realização de um mapa conceitual. As orientações didáticas se pautaram na prática da leitura para a compreensão e síntese do conteúdo estudado.

Quanto à dimensão da leitura no ensino de Geografia na escola, Schaffer (2007) destaca a leitura e a escrita como tarefas indissociáveis da vida escolar. Afirma, porém que a condição de leitura superficial e fragilizada, tem se configurado como uma questão dramática na escola. Ressalta que na Geografia, ler e escrever é estratégia para selecionar, organizar e interpretar informações que expressem um momento do lugar e da vida, dado pela leitura da paisagem e expressão do lugar. Embora esta autora discuta aspectos metodológicos importantes da Geografia ensinada na escola, sua perspectiva teórica o está fundamentada em autores que defendem as pedagogias do “aprender a aprender”. Segundo Duarte (2008), tais pedagogias produzem no ensino, as “assim chamadas ilusões da sociedade do conhecimento”, o que leva a um posicionamento valorativo da aprendizagem pelo aluno(a) em detrimento do ensino pelo professor(a). Frente a isto o

ensino de Geografia volta-se a uma compreensão fragmentada da realidade concreta, o que limita o entendimento do conjunto das relações que produzem os problemas do mundo reveladores de processos socioespaciais contraditórios e desiguais.

A atividade foi desenvolvida em grupos de trabalho, sendo que para cada grupo foi proposto a leitura de um tópico do livro a fim de que o estudo do mesmo fosse realizado de maneira complementar e na socialização se garantisse a discussão do conteúdo do livro como um todo. O desafio foi grande: trazer para a sala de aula do Ensino Médio, uma perspectiva crítica para o ensino da Geografia. Com isto, de pretendeu fomentar nos alunos a possibilidade de refletir sobre o fenômeno da globalização enquanto uma totalidade que encontra meios de se reproduzir em diferentes particularidades. A intenção era a de romper com a rotina do uso do livro didático que em muitos casos aparece como centralidade na ação docente do professor e da professora de Geografia. Livros que ainda trazem abordagens intencionalmente descritivas e neutras do espaço e reforçam a prática da memorização dos conteúdos.

Após o contato com o livro de Santos (2000), foi apresentado aos alunos a sua fotografia, seguida da apresentação de uma autobiografia, a fim de que pudessem ir construindo um entendimento sobre o pensamento do autor. Para ter uma noção do texto como um todo, os alunos foram introduzidos ao sumário do livro para a realização de uma leitura dos tópicos que pudessem ajudá-los a identificar termos, localizar significados no dicionário, observar a organização das ideias no sumário e suas inter-relações.

A dialética, perspectiva presente na reflexão que o autor traz quando analisa a globalização, foi colocada para os alunos enquanto caminho metodológico que orientou a escrita e discussão do texto. Algumas pesquisas e discussões foram realizadas pela turma orientando o desenvolvimento da noção de dialética para que as ideias expostas pelo autor acerca da globalização fossem analisadas sob uma perspectiva crítico-superadora.

Algumas dificuldades foram apresentadas pelos alunos com relação à necessidade de construir uma compreensão do texto que se

aproximasse da lógica de pensamento do autor na explicitação da realidade. Nesse sentido, como encaminhamento metodológico para a leitura e análise do texto do livro, algumas categorias foram trabalhadas com os alunos. A globalização como fábula, categoria ilustrativa da ideia de produção da globalização (tese), na qual o autor aborda a temática da globalização enquanto um conjunto de ideologias inventadas e veiculadas pelo capitalismo, a fim de assegurar a manutenção do sistema, cada vez mais internacionalizado. A globalização como perversidade, uma categoria expressa pelas contradições inerentes ao modo como as relações sociais se estabelecem diante das fabulações produzidas pelo sistema (antítese). Dessa categoria emerge uma gama de movimentos sociais que reivindicam direitos sociais políticos, etc., trazendo para o campo do debate sobre globalização, a negação da sua irreversibilidade. A globalização como possibilidade (síntese) se apresenta como uma categoria na qual para o autor é possível pensar na construção de um outro mundo no qual o uso político das técnicas possam estar a serviço das relações humanas. Nessa perspectiva, o caminho para a transformação estaria na tomada de consciência da diversidade de povos, culturas e saberes existentes no mundo e da força revolucionário dos grupos populares.

Ao se propor um estudo da temática da globalização, a partir das categorias expostas acima, se pretendeu que os alunos comessem a pensar sobre as ideias desenvolvidas pelo autor na perspectiva da totalidade do conhecimento situado no tempo e no espaço. Esse foi o caminho para se compreender a globalização enquanto um processo gestado na sociedade capitalista, a partir das relações sociais contraditórias, para manter a ordem vigente.

Após a realização do estudo do texto do livro, a expressão do aprendizado do conteúdo se deu por meio da produção de um seminário. Ao longo do desenvolvimento do seminário, alguns avanços se fizeram notar nas discussões dos alunos com relação ao tema estudado: o aprofundamento da leitura e da análise sob uma perspectiva dialética; a orientação por uma prática de ensino de Geografia crítica que procurasse gerar uma ruptura com as ideias fragmentadas acerca do espaço, presentes no livro didático. Nesse sentido, ficou

demonstrado nas observações dos alunos, a compreensão do texto em profundidade, visto que buscavam articular o fenômeno da globalização na relação entre o conteúdo do livro e a realidade concreta. Contudo, se faz importante ressaltar que o esforço continuado rumo à superação do pensamento que fragmenta realidade e à construção da autonomia para a reflexão, a leitura e a análise dos fenômenos espaciais são ainda desafios a serem seguidos nas aulas de Geografia. Um desafio que efetivamente diz respeito ao trabalho educativo com o ensino de Geografia na escola pública.

Após a realização do seminário, foi sugerido à turma que produzisse um texto para sintetizar as ideias construídas sobre o tema estudado. No conteúdo das produções escritas, os alunos fizeram expressar aspectos essenciais que movem as relações no contexto da globalização. Identificaram o jogo de forças em que este fenômeno se encontra envolvido, reconheceram as engrenagens produtoras das fabulações, das perversidades e os desdobramentos disso em suas vidas. Reconheceram nas ideias do autor, a tarefa histórica das classes populares na organização e tomada de consciência para a transformação da realidade. Seguem alguns trechos das produções dos alunos/as que evidenciam tais questões:

Durante a análise do tema observamos a que ponto a globalização nos levou. Apresentando as duas faces da mesma, é possível afirmar que se por um lado ela nos mostra suas vantagens, por outro lado, oculta o terror, as injustiças e as desigualdades (ALUNO 01, 2019).

Nesse espaço fragmentado pelas verticalidades sobre as horizontalidades, se cria um espaço esquizofrênico, onde a ação da racionalidade hegemônica tenta transformar as pessoas em indivíduos ignorantes e alienados a despeito de suas condições sociais. O objetivo é manter as pessoas sem nenhuma perspectiva de mudança. Nesse caso, é pertinente citar aquela frase: se você nasce pobre você vai morrer pobre. É essa a filosofia criada pelos atores hegemônicos, para que as pessoas venham a servi-los (ALUNA 02, 2019).

Milton Santos fala ainda que com o conhecimento sobre a verdadeira globalização, mudamos nossos pontos de vista e deixamos o papel de alienados, comandados pelos “poderosos” para

sermos pessoas que pensam e que procuram passar seus pensamentos umas às outras, desalienando a sociedade e correndo atrás do sonho de um mundo melhor (ALUNA 03, 2019).

BREVE CONCLUSÃO

Na conclusão da atividade, em que pese o reconhecimento de que a tentativa de implementar uma aula com estudo de texto, fundamentada nas ideias de Santos (2000) sobre o tema da globalização, foi marcada pela realidade concreta dos processos de trabalho na escola pública; e pelo esforço de colocar em prática um ensino de Geografia que ao mesmo tempo permita uma compreensão do mundo e dos lugares, dos processos e das contradições materializadas no espaço, é importante destacar no movimento da aula e de tantos limites a ela associados, a existência de avanços. Na aula, ficou evidenciado que o discurso do pensamento único, perspectiva que coloca o fenômeno da globalização, sobretudo como benéfica às pessoas, começou a ser analisado pelos alunos sob o viés das contradições geradas no interior das relações sociais definidoras desse fenômeno.

Assim, a abertura para a compreensão desse fenômeno enquanto um conhecimento que se constrói na totalidade das relações sociais, traz a possibilidade de recolocar os alunos no lugar de sujeitos produtores de conhecimento e transformadores do espaço. Espaço este que se faz e refaz num movimento marcado pela permanente práxis humana. Nessa direção, o ensino de Geografia na escola se apresenta como um conhecimento propulsor da construção de uma visão de totalidade acerca dos fenômenos espaciais. Um ensino de Geografia que rompa com a visão positivista do conhecimento, focada nos ditames do Estado e dicotomizadora da relação homem-natureza, teoria-prática para propor a integração do homem/mulher no espaço com vistas à construção de espaços mais humanos, que sob a perspectiva de Harvey (2015), podem ser identificados como “espaços de esperança”, produtores de uma outra globalização.

Quem sabe por essa via, o ensino de Geografia na escola possa se constituir mais concreto, solidário e emancipador. Propulsor da internalização de uma Geografia que fundada nos conteúdos imanentes

à prática social da humanização e dos processos histórico-sociais, possibilite a crítica do seu tempo histórico, a denúncia das desigualdades socioespaciais e a identificação de caminhos superadores.

REFERÊNCIAS

- CALLAI, Helena Copetti. **Aprendendo a ler o mundo: a geografia nos anos iniciais do ensino fundamental**. Caderno Cedes, Campinas, vol. 25, n. 66, p. 227-247, maio/ago. 2005. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em maio de 2008.
- CARVALHO, Maria Inez. **Fim de século: a escola e a geografia**. Ijuí: Unijuí, 1998.
- CAVALCANTI, Lana de Souza. Geografia, escola e construção de conhecimentos. Campinas: Papirus, 1998.
- DUARTE, Newton. Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões? quatro ensaios críticos - dialéticos em filosofia da educação. I. ed., I. reimpressão - Campinas, SP: Autores associados, 2008.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 40^o ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GIROTTI, Eduardo Donizeti. Dos PCNS a BNCC: o ensino de Geografia sob o domínio neoliberal. **Revista GEO UERJ**. n^o 30, 2017, p. 419-439. Disponível em <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/geouerj/issue/view/1357>. Acesso em 12 abr. 2021.
- HARVEY, David. **Espaços de Esperança**. 7^a ed. Edições Loyola, 2015.
- LACOSTE, Ives. **A Geografia – Isso serve em primeiro lugar, para fazer a guerra**. 13^a ed. Campinas, SP: Papirus, 2007.
- LUCK, Heloísa. **Pedagogia Interdisciplinar. Fundamentos teórico-metodológicos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.
- MOREIRA, Ruy. **Pensar e ser em Geografia**. São Paulo: Contexto, 2007.
- SANTOS, Boaventura de Souza. **Um discurso sobre as ciências**. 4^a ed. São Paulo: Cortez, 2006.
- SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal**. 3^a ed. Rio de Janeiro, Record, 2000.

ALFABETIZAÇÃO EM CRIANÇAS COM DISLEXIA DO DESENVOLVIMENTO – CONTRIBUIÇÕES DO MÉTODO FÔNICO

Regiane Neves do Nascimento¹

Sidney Lopes Sanchez Júnior²

INTRODUÇÃO

Objetivou-se com essa pesquisa, compreender o processo da alfabetização em crianças com Dislexia, assim como entender desenvolvimento e aprendizagem das crianças na fase da alfabetização; contextualizar as ações dos professores sobre suas práticas pedagógica, relacionando aos desafios da prática escolar e as contribuições do Método Fônico nesse processo.

As crianças com dislexia têm uma deficiência fonológica que interfere no reconhecimento das palavras, conseqüentemente o leitor com dislexia não consegue aplicar suas habilidades cognitivas na compreensão e no significado das palavras, pois ele se detém ou demoram muito tempo na identificação da palavra. A utilização do método fônico para alfabetização auxilia diretamente nos processos de aquisição da leitura e da escrita, pois propiciam um ensino sistemático e explícito sobre os sons das letras, segmentação das palavras, a

- 1 Licenciada em Letras pela Faculdade Estadual de Filosofia, Ciências e Letras de Jacarezinho. Pedagogia pela Faculdade Dom Bosco. Especialização em Educação especial inclusiva; Educação Especial com ênfase no TEA; Psicopedagogia Clínica e Institucional e Neuropsicopedagogia Clínica e Institucional pela Faculdade de Ensino Superior Dom Bosco – FACDOMBOSCO. E-mail: rregianeneves@gmail.com.
- 2 Pedagogo na Universidade Federal do Paraná (UFPR). Professor no Departamento de Educação da Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Mandaguari – FAFIMAN. Pedagogo pela Universidade Estadual do Norte do Paraná – UENP; Mestre em Ensino pela Universidade Estadual do Norte do Paraná- UENP; Doutorando em Educação pela Universidade Estadual de Londrina – UEL. E-mail: sid.educacaocp@gmail.com.

identificação das sílabas, possibilitando pistas nas próprias palavras e no contexto. Após intervenções com método fônico de alfabetização, as crianças adquirem elementos suficientes para analisar e identificar novas palavras que lhe são apresentadas. Desta forma, é importante reconhecer que, para crianças com dislexia, as habilidades fonológicas precisam serem desenvolvidas, de modo que tais crianças aprendam a ler e a escrever sem muitos prejuízos emocionais.

Há diversas maneiras de estimular a construção e a aquisição da leitura e escrita por meio da estimulação fonológica. Para a realização desse estudo fez-se uma pesquisa bibliográfica, utilizando fontes científicas, como livros, artigos publicados em periódicos. Desse modo, essa pesquisa se caracteriza como qualitativa, ao buscar compreender o fenômeno da dislexia como transtorno do neurodesenvolvimento, que ocasiona déficit no processamento da leitura e escrita em crianças e adultos.

A Associação Brasileira de Dislexia (ABD) juntamente com o Código Internacional de Doença (CID-10), apresentam as manifestações da Dislexia e sua relação com a aprendizagem da linguagem escrita e habilidades de leitura, como afirma o Instituto Português de Dislexia e as autoras Margaret Snowling e Joy Stackhouse (2004). Nesse sentido, destaca-se as estratégias sugeridas pela Associação Brasileira de Dislexia, como forma de lidar com alunos que apresentam tais dificuldades no processo de alfabetização. Os autores Ponçano (2007) e Duarte e Souza (2014) contribuíram com pesquisas a respeito das competências linguísticas, assim como Snowling e Stackhouse (2004) mostraram maneiras de avaliar as crianças que possuem dificuldades de aprendizagem de leitura e a necessidade do engajamento de todos os profissionais para o atendimento e entender esse indivíduo em seu processo de alfabetização.

A DISLEXIA DO DESENVOLVIMENTO E DESAFIOS PEDAGÓGICOS

A dislexia é considerada um Transtorno Específico da Aprendizagem (TEA), tendo origem neurobiológica e que afeta

diretamente a leitura e a escrita. Esse transtorno manifesta-se na fase inicial da vida das pessoas, “os transtornos originam-se de anormalidades no processo cognitivo, que derivam em grande parte de algum tipo de disfunção biológica”, (CID – 10, 1992, p. 236 *apud* WR Educacional). Com base em Alves, Ferreira e Ferreira (2014), as pessoas com Dislexia possuem dificuldades em associar o som à letra, e costumam também trocar letras, ou mesmo escrevê-las em ordem contrária.

Crianças diagnosticadas com Dislexia muitas vezes são vistas como preguiçosas, incapazes, decorrentes a falta de informação e formação de professores sobre esse transtorno, o que pode gerar altos índices de reprovação e de evasão escolar. Nessa perspectiva, o processo de aprendizagem da criança, fica comprometida tanto pelo transtorno, quanto pela falta de intervenções adequadas, assim como apoio da família e da escola. Ressalta-se que é preciso compreender a importância de se pensar em estratégias apropriadas para intervenções qualificadas diante desse transtorno, pois influenciará diretamente na aprendizagem da criança com dislexia.

A escola é um ambiente de desenvolvimento cognitivo e social, tornando-se responsável em criar estratégias para a aprendizagem e adaptação curricular para a criança que apresenta dislexia, ou seja, o trabalho pedagógico necessita de parcerias entre equipe pedagógica, professores, aluno e família na intenção de compreender as necessidades e desafios a serem trabalhados.

Partindo dessa premissa, é evidente a necessidade de políticas públicas de formação, inclusão e capacitação que garanta aos profissionais da educação, o conhecimento e saberes para intervenções em crianças com dificuldades de aprendizagem e possíveis transtornos. Faz-se necessário entender que, uma criança com dislexia precisa de intervenções específicas para minimizar os prejuízos na aprendizagem, especialmente no que tange à alfabetização.

Para Oliver (2007, p. 51): “[...] a palavra dislexia possui origem grega e significa dificuldade na leitura”. Em termos simplificados, a dislexia pode ser uma dificuldade acentuada nas habilidades de processamento de leitura. Segundo Associação Brasileira de Dislexia, o

transtorno foi definido como:

A Dislexia do desenvolvimento é considerada um transtorno específico de aprendizagem de origem neurobiológica, caracterizada por dificuldade no reconhecimento preciso e/ou fluente da palavra, na habilidade de decodificação e em soletração. Essas dificuldades normalmente resultam de um déficit no componente fonológico da linguagem e são inesperadas em relação à idade e outras habilidades cognitivas (ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE DISLEXIA, 2016).

A dislexia pode ser compreendida como um transtorno de aprendizagem específico de leitura, com origem neurobiológica, assim como citado pelo CID-10. Olivier (2007) afirma que a dislexia não só existe como é uma condição hereditária, já na percepção da psicopedagogia, existem três tipos de dislexia, que pode ser adquirida e não apenas hereditária como afirma alguns outros estudos “é preciso entender que a dislexia, assim como outros vários distúrbios de aprendizagem existem em diversos níveis, não apresentando um único tipo”. (OLIVIER. 2007, p. 52).

Há divergências sobre o conceito do transtorno de aprendizagem Dislexia, contudo, é importante saber que, mesmo que causa déficit na aprendizagem de leitura, há estudos e intervenções para que os prejuízos sejam minimizados, de modo que podem potencializar outras maneiras de aprender, assim como desenvolver habilidades para sanar tais dificuldades.

A criança com dislexia apresenta dificuldades desde de muito cedo no que tange à aprendizagem da leitura. Assim, quanto antes buscar auxílio de uma equipe de profissionais para iniciar o processo de intervenção qualificada, pode diminuir os danos e prejuízos na aprendizagem. A falta de intervenção qualificada, bem como um olhar sensível para o sujeito, pode agravar os danos na aprendizagem, de modo que se estenda à outras disciplinas que envolvem conceitos mais abstratos, como por exemplo, a Matemática.

A Dislexia apresenta algumas características que podem ser observadas como:

- Desempenho acadêmico ruim;
- Falta de noção da passagem do tempo;

- Melhor desempenho em testes orais do que escritos e sentimento de inferioridade, entre outros que só uma equipe multidisciplinar poderá concretizar o diagnóstico.
- Trocas fonológicas como por exemplo: confundem p/b; f/v; m/n e etc.

A diferença entre dificuldade e transtorno se dá por diversos motivos, que são importantes serem observados, pois podem ser desde questões pedagógicas, sociais, familiares que podem não caracterizar transtorno de aprendizagem. Já o transtorno, “se traduz por um conjunto de sinais sintomatológicos que provocam uma série de perturbações no processo de aprendizagem da criança” (OHLIWEILER, 2016, p. 107). O Manual de Diagnóstico Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-V) apresenta o transtorno de aprendizagem como uma inabilidade para executar uma tarefa específica, como por exemplo, leitura, escrita e matemática.

Assim, indivíduos com transtornos de aprendizagem, apresentam desempenho escolar abaixo do nível esperado para seu desenvolvimento ou idade escolar (OHLIWEILER, 2016). O transtorno de leitura e escrita é denominado dislexia do desenvolvimento, e tratada no DSM-V como perturbação da linguagem, que apresenta em sua gênese uma disfunção fonológica a qual alguns estudiosos caracterizam como baixo rendimento na leitura e escrita (TELES, 2004).

Para os autores Rotta e Pedroso (2016) a dislexia do desenvolvimento é entendida como um transtorno que se manifesta por meio da dificuldade na aprendizagem da leitura, partindo da compreensão que ler é interpretar qualquer sinal, por meio dos órgãos do sentido que conduz a um novo pensar. Esse processo de aprendizagem da leitura varia de indivíduo para indivíduo, e deve-se levar em conta fatores como “idade, maturação, sexo, hereditariedade, tipo de língua, instrução, prática e motivação” (ROTTA; PEDROSO, 2016, p. 134). No contexto educacional, a dislexia do desenvolvimento pode ser classificada em dislexia visual e auditiva; e a primeira dificuldade concentra-se em reter sequências visuais, e a criança com dislexia visual confunde-se com muita facilidade letras e palavras.

A segunda forma de caracterizar a dislexia consiste na dificuldade

da distinção de sons de letras e palavras, e pode haver falhas na memorização, compreensão de instruções (ROTTA; PEDROSO, 2016). De acordo com o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais – DSM-IV, a dislexia do desenvolvimento é tratada como um comprometimento nas habilidades de leitura, e o indivíduo diagnosticado com este transtorno deve apresentar acentuada dificuldade no desempenho escolar e sobretudo prejuízos na vida cotidiana.

O cérebro do ser humano não está estruturado exclusivamente para ler. O mesmo critério deve-se seguir sobre a escrita. O processamento de informações de leitura e escrita deve ser entendida como capacidade multifatorial com distintos segmentos de funcionamento: “internos (neurobiológico, cognitivo); linguístico; e externos (instruções de ensino para seu aprendizado; demandas escolares e profissionais; destinos da expressão escrita)” (MOUSSINHO; *et al.*, 2019, p.72).

Disfunções neuronais e cognitivas não ocorrem em apenas uma área do cérebro: diferentes regiões que operam em grupo são afetadas, uma vez que a organização neurobiológica da leitura e escrita são amplas e dependentes, como outras funcionalidades e aprendizagens (MOUSSINHO; *et al.*, 2019).

O modelo proposto para explicar a produção da leitura e escrita se estruturam em componentes internos que incluem: informações memorizadas sobre ortografia, fonologia e morfologia; o *loop* fonológico que mantém a memória da palavra ativada durante toda a escrita dessa e das demais palavras; as funções executivas que dão suporte à memória operacional fonológica e visoespacial; o acesso a informações armazenadas na memória de longo prazo; a atenção que regula a seleção de informações importantes, inibe outras não relevantes e mantém o escritor na tarefa; estratégias de monitoramento; e consciência metalinguística e metacognitiva (MOUSSINHO; *et al.* 2019).

A linguagem oral são informações fonológicas que dão estruturas ao aprendizado da escrita alfabética e as morfossintáticas que compõem a aprendizagem da leitura e escrita. O controle do sistema alfabético fundamentado no processamento fonológico é um requisito essencial para a aquisição da informação ortográfica

(MOUSINHO; *et al.*, 2019).

Pesquisas em neurociências apontam que existe uma região do cérebro que passa a efetivar-se no reconhecimento de letras quando se aprende a ler e a escrever. É a nomeada área da Forma Visual das Palavras (AFVP), localizada na região occipitotemporal esquerda, similar a uma região atrás da orelha esquerda, em que se vinculam com as áreas de processamento visual com as partes de processamento fonológico e por essa razão, é ideal para responder ao método fônico para aprendizagens de leitura e de escrita (BRASIL, 2019).

CONTRIBUIÇÕES DO MÉTODO FÔNICO AO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO

O método fônico é baseado no ensino do código alfabético, bem como suas relações com os sons e letras trabalhados e explorados de forma lúdica no contexto educacional ou clínico, que levam a criança a codificar e decodificar no fluxo da fala. Para Capovilla e Seabra (2013), o método fônico se baseia em um sistema dinâmico que leva o aluno a aprender a codificar e decodificar com base na fala, ao desenvolver habilidades de leitura e escrita. Vale destacar que as letras são pronunciadas em sua íntima relação com o fonema/grafema, pautado na consciência do som que cada letra representa na palavra.

Desse modo, o método fônico deve ser introduzido de maneira gradual no contexto escolar, apresentado de forma crescente em sua complexidade. A criança ao ser alfabetizada por esse método, adquire gradualmente a habilidade de decodificar grafofonêmicamente fluente, após receber instruções explícitas e sistemáticas de consciência fonológica e de correspondências grafemas e fonemas. Capovilla e Seabra (2013) ainda destacam que não se deve confundir o método fônico com método tradicional, uma vez que não se restringe o ensino pela repetição das sílabas, contudo, constitui-se em uma maneira lúdica, dinâmica que leva a criança em fase de alfabetização desenvolver suas habilidades de consciência fonológica na aprendizagem da leitura e escrita.

Estimular habilidades de consciência fonológica implica em

compreender as competências metalinguísticas em refletir sobre a própria língua, o que envolve capacidades em manipular a linguagem de maneira sintática, semântica e fonológica. Para Cunha e Capellini (2011, p. 87), “[...] os processos cognitivos envolvidos na leitura e na escrita estão relacionados ao processamento fonológico incluindo memória e consciência fonológica”. Gombert (1990, 2003) as habilidades metalinguísticas ocorrem em práticas que expressam a linguagem oral e na tomada de consciência da fala (BRASIL, 2019).

A fala natural não é suficiente, é preciso pensar sobre a linguagem e tomar consciência com atenção dos sons da fala, o que caracteriza um importante passo para alfabetização das crianças com dificuldades de aprendizagem, pois ao tomar consciência dos processos de leitura e escrita, a aprendizagem se torna significativa, potencializando o processo de aquisição da leitura e escrita. Para Cunha e Capellini:

Estudo prévio constatou a existência de forte relação entre as habilidades de processamento fonológico, mais especialmente a consciência fonológica e a habilidade de leitura de palavras com resultados indicando o papel relevante da consciência fonológica no desempenho da leitura, particularmente na decodificação de palavras (CUNHA; CAPELLINI, 2011 p.87).

Segundo Cunha e Capellini (2011) a consciência fonológica está associada a capacidade de refletir e utilizar os segmentos da fala, envolvendo além da capacidade de raciocínio (consultar e comparar), a capacidade de operar com rimas, aliteração, sílabas e fonemas (contar, segmentar, unir, adicionar, substituir e transpor). As explicações sobre a consciência fonológica podem modificar-se de acordo com as posições sobre a relação entre essa competência e o funcionamento em atividade de leitura e escrita (APARECIDA, 2019). Vale destacar que a compreensão linguística não surge subitamente, desenvolve-se em frequentes etapas progressivas constantes, não absolutamente lineares, decorre da evolução e do amadurecimento biológico em frequentes trocas com o meio ou condição, e é auxiliada pelas complexas tarefas linguísticas a que é submetida, incluindo a aquisição da leitura (CUNHA; CAPELLINI, 2011).

A sensibilidade fonológica é vista como uma capacidade única que toma formas diversas durante seu curso de evolução. Para Soares (1996), a capacidade para rimas e aliterações é um componente fundamental para a aprendizagem da leitura e escrita. Soares (2016, p.180) “[...] o termo aliteração é usado para designar a semelhança entre os sons iniciais da palavra: em sílabas [...], e também em fonemas” (APARECIDA, 2019, p.27).

Já a habilidade de consciência silábica, Ferreiro (2013) declara que a sílaba é a unidade fonológica que as crianças se conectam mais facilmente, isto pois, não dependem da alfabetização. Para Soares (2016), a consciência fonêmica da criança se manifesta com mais facilidade a sensibilidade para sílabas do que para fonemas. Zorzi (2016, p.12) esclarece que os “fonemas correspondem às menores unidades sonoras das palavras” e que não devem ser trocados com letras.

Os autores que estudam essa temática apresentam estágios iniciais da consciência fonológica, que colaboram para a instalação dos estágios iniciais do processo de leitura e estes auxiliam no avanço de habilidades fonológicas mais complexas. A consciência de algumas divisões sonoras (suprafonêmicos) apresentam-se desenvolver de forma natural, a consciência fonêmica parece exigir conhecimento específico em atividades que proporcionam reconhecimento da relação entre os componentes fonêmicos da fala e os componentes grafêmicos da escrita (CUNHA; CAPELLINI,2011).

Para se alcançar a conquista do fonema, é preciso obter e desenvolver a consciência fonológica, capacidade metalinguística, que proporciona o acesso consciente ao nível fonológico da fala e a utilização cognitiva das interpretações neste nível; a familiaridade com a linguagem escrita facilita o desenvolvimento dessa capacidade, deste modo, esse desenvolvimento contribui nos níveis mais desenvolvidos de leitura e escrita (CUNHA; CAPELLINI, 2011).

O que vale pontuar, é que crianças com dislexia precisam ser assistidas em um processo contínuo de intervenções pedagógicas e clínicas, para que a aprendizagem seja significativa, sendo a escola um local essencial para as aprendizagens. A Associação Brasileira de Dislexia discorre sobre o papel da escola, destacando que:

Há disléticos que revelam suas dificuldades em outros ambientes e situações, mas nenhum deles se compara à escola, local onde a leitura e escrita são permanentemente utilizadas e, sobretudo, valorizadas (ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE DISLEXIA, 2016).

O papel do professor nesse processo, é muito importante, visto que além de estimular diversas competências disciplinares, é o profissional responsável a ensinar os conteúdos científicos. Lima (2012) aponta que:

A escola enquanto formador de futuros formadores tem de estar a par das necessidades e precisa ter preparação necessária para atender crianças com problemas de aprendizagem e suprir as deficiências escolares (LIMA, 2012, p, 14).

Assim, cabe ao professor pensar em estratégias que veem de encontro a superar tais dificuldades, transpor obstáculos na aprendizagem, compreendendo habilidades importantes que precisam ser desenvolvidas em cada criança. Ainda assim, o apoio de outros profissionais para auxiliar e pensar em diferentes maneiras de intervir nas dificuldades de aprendizagem, sobretudo quando a criança recebe um diagnóstico de dislexia.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Dificuldades na aprendizagem são comuns no ambiente escolar, e nem sempre são diagnosticadas como transtornos do neurodesenvolvimento, ou transtornos de aprendizagens específicas. A Dislexia é um transtorno específico de aprendizagem que precisa de um olhar qualificado para atuação frente aos desafios de aprendizagem e aquisição da leitura e escrita. Desse modo, a escola e o professor desempenham uma função importante na atuação frente a superar os desafios da aprendizagem, bem como pensar estratégias qualificadas para minimizar os danos na aprendizagem, assim como prejuízos emocionais que dificultam a aprendizagem.

O processo de alfabetização é complexo e multifacetado, o que requer uma formação ampla e sólida do educador para atuar de maneira qualificada nas intervenções pedagógicas. Pensando nisso,

esse trabalho de revisão bibliográfica, se destaca as contribuições do Método Fônico de alfabetização para equipar professores e demais profissionais no ensino da leitura e escrita, especialmente para crianças com dificuldades e transtornos de específicos de aprendizagem.

O Método Fônico de alfabetização consiste em um caminho baseado em evidências que ao ser aplicado no contexto escolar e/ou clínico favorece a aprendizagem de maneira significativa, uma vez que o trabalho acontece de forma dinâmica e lúdica, o que potencializa situações de aprendizagem e experiências significativas.

Conclui-se que a escola é a instituição com função de ensinar conteúdos científicos, que perpassa o processo de alfabetização, e que as crianças com dificuldades e transtornos de aprendizagem precisam ser inseridas no mundo letrado por meio da aquisição da leitura e escrita. Dessa forma, destaca-se que, a alfabetização e métodos de alfabetização consistem em um campo fértil de pesquisa e estudos, tendo em vista a melhorias dos índices de alfabetização no Brasil, que continua sendo um desafio a ser superado nas escolas de ensino fundamental brasileira.

REFERÊNCIAS

APARECIDA, Ariane de Oliveira. **Proposta de estimulação da Consciência Fonológica na Educação Infantil**. 2019. Trabalho de conclusão de Curso (Mestrado Profissional em Ensino) - Universidade Estadual do Norte do Paraná, Cornélio Procopio, 2019.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Manual Diagnóstico e Estatístico de Distúrbios Mentais DSM-V**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE DISLEXIA. Disponível em: <<http://www.dislexia.org.br/o-que-edislexia/>> Acesso em maio de 2021.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em maio de 2021.

CAPOVILLA, A. G. S., & CAPOVILLA, F. C. Comparando métodos de alfabetização: evidência da superioridade do método fônico

em relação ao método global. Em M. C. Marquezine, M. A. Almeida & E. D. Tanaka. (Orgs.), **Leitura, escrita e comunicação no contexto da educação especial** (pp. 1-28). Londrina: EDUEL. 2003.

CID-10. Classificação de transtornos mentais e de comportamento: Descrição Clínica e Diretrizes Diagnósticas. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

DUARTE, Anne; SOUZA, Calixto. **Intervenções pedagógicas em alunos com dislexia**. Universidade Federal de São Carlos, 2014. Disponível em: http://www.cap.uerj.br/site/images/stories/noticias/23-duarte_e_souza.pdf Acesso em maio de 2021.

GOMBERT, J.E. Atividades Metalinguísticas e Aprendizagem da Leitura. In: MALUF, M.R. (org.) **Metalinguagem e aquisição da Escrita**. Contribuições da pesquisa para a prática da alfabetização. São Paulo. Casa do Psicólogo. 2003

Instituto de Apoio e Desenvolvimento. **Tipos de Dislexia**. Disponível em: <http://www.itad.pt/problemas-escolares/tipos-de-dislexia/>. Acesso em maio de 2021.

LEITE, Francisca. **Depoimento. Associação Brasileira de Dislexia**, 2016. Disponível em: <http://www.dislexia.org.br/category/artigos/depoeimentos/>. Acesso em maio de 2021

LIMA, Luísa Barbosa. **Dislexia e ensino-aprendizagem de língua portuguesa: um estudo de caso**. 41 f. Universidade de Brasília, 2013.

JUSTI, C.N.G.; JUSTI, FR.R. Consciência fonológica: o efeito do seu treinamento no desenvolvimento da escrita em pré-escolares. **Revista de Estudos Linguísticos** - Belo Horizonte- MG. 2006.

LAMÔNICA, D.A.C.; BRITO, D.B.O. (Orgs). **Tratado de Linguagem: perspectivas contemporâneas**. Ribeirão Preto, SP: Book Toy. 2016.

MORAES, Leticia. **História do leitor:** Leticia Moraes e o grande apoio para superar obstáculos. Dislexclub. Disponível em: <http://www.dislexclub.com/historia-do-leitor-leticiamoraes-e-o-grande-apoio-para-superar-obstaculos/>. Acesso em maio de 2021.

OLIVIER, L. **Distúrbios de Aprendizagem e de Comportamento**. 2.ed. Rio de Janeiro: Wak, 2006.

PONÇANO, Neuza Aparecida Gibim. **A Dislexia como dificuldade**

de aprendizagem sob a ótica do professor – um estudo de caso. 98 f. Dissertação de Mestrado – Universidade do Oeste Paulista, São Paulo. 2007.

SNOWLING, Margaret; STACKHOUSE, Joy. Dislexia, fala e linguagem. Porto Alegre: Artmed, 2004.

SOARES, Magda. **Alfabetização: A questão dos métodos**. São Paulo: Contexto, 2016.

VERAS, Fernanda de Carvalho. A dislexia e a linguagem com foco na leitura e produção textual. 49 f. Universidade de Brasília, 2012.

ZORZI, J. L. **Aprendizagem e distúrbios da linguagem escrita: questões clínicas e educacionais**. Porto Alegre: Artmed. 2003.

POSFÁCIO

Escrever é um ato de amor, e, por isso, conseguimos notá-lo no decorrer da leitura dos capítulos aqui apresentados. É visível o comprometimento e a seriedade de cada autor que corrobora com este livro. A partir de minhas percepções com a leitura, evidencio a significância e atualidade dos temas discutidos, os quais trazem as particularidades principais de cada área, que mesmo sendo distintas, se interligam ao abordar o eixo educacional.

Escrever e falar sobre a Educação é um compromisso sério, uma vez que a transformação da vida dos indivíduos é possível por meio dela. Seu aspecto transformador oportuniza a mudança de realidades e a criação de novos elos e perspectivas.

Em cada capítulo deste livro, observa-se o poder da Educação. Percebi também que esse exemplar vai muito além dos conhecimentos abordados, devido a afeição presente em cada escrita, algo que é essencial para os processos educativos e para a vida.

Portanto, você leitor, quando estiver em busca de motivações, ideias e novos saberes, volte a reler cada capítulo aqui apresentado, pois nesse espaço conseguimos perceber o poder revolucionário da escrita, e principalmente, o poder da Educação!

Bruna Beatriz da Rocha
Junho 2021

SOBRE AS ORGANIZADORAS

Daniela Aparecida de Melo Costa: Mestre em Educação pela Universidade Federal de Lavras-MG (UFLA), na Linha de Pesquisa “Teoria Crítica e Educação”. Graduada em Letras (Língua Portuguesa e Língua Espanhola) pelo Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais (IF Sudeste MG/ Campus São Del-Rei-MG). Graduanda em Letras (Língua Portuguesa e Língua Inglesa) pela Universidade de Franca (UNIFRAN), Campus São João Del- Rei – MG. Professora de Língua Portuguesa e Língua Espanhola do Espaço Pedagógico Interação em Lagoa Dourada MG. E-mail: danymelo_mg@hotmail.com. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0404285583313286>.

Bruna Beatriz da Rocha: Mestre em Educação (UFLA/MG), Pós-graduanda em Didática e Trabalho Docente (IF SUDESTE MG – Campus São João del-Rei), Graduada em Licenciatura em Educação Física (IF SUDESTE MG – Campus Barbacena) e Membro do grupo de Pesquisas em Estratégias Didático-Pedagógicas voltadas ao estudante-trabalhador (IF SUDESTE MG – Campus São João del-Rei), Professora da rede privada, na cidade de Carandaí. E-mail: bruuna_rocha1@hotmail.com. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4118837127203139>.

Rebeca Freitas Ivanicska: Advogada e Pedagoga. Mestre em Educação pela Universidade Federal de Lavras. Pós-graduanda em Gestão de Trabalho Pedagógico (FAVENI/ES), Pós-graduanda em Educação Especial e Inclusiva (FUTURA/SP). Graduada em Pedagogia (UEMG/Barbacena). Bacharel em Direito (UNIPTAN/MG). Especialista em Educação Básica pela Rede Estadual de Minas Gerais/Lavras. Membro da Comissão Jovem da 37ª subseção da OAB de Minas Gerais, São João Del Rei. Membro do grupo de Pesquisas “Formação Cultural de professores” (UFLA/MG). E-mail: rebeca.ivanicska@hotmail.com. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0499371715345312>.

A EDUCAÇÃO EM SUAS PERSPECTIVAS, INTERVENÇÕES E DIÁLOGOS

Os temas desta obra têm como propósito aproximar-nos ainda mais das questões educacionais, levando-nos por meio dos subtemas apresentados a interpretar as nuances burocráticas do século vigente, suas propostas e intervenções que, atualmente, impedem a formação cultural e a emancipação dos discentes.

Daniela Aparecida de Melo Costa


EDITORA
SCHREIBEN

